

NEUSA MARIA TAUSCHECK

**QUANDO É PRECISO MUDAR O SABER:
UM (RE) FAZER DA METODOLOGIA DO ENSINO
DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO PARANÁ**

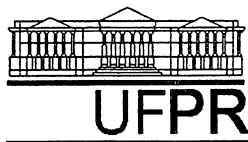
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Currículo, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora M. S. Schmidt

CURITIBA

2000



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **NEUSA MARIA TAUSCHECK** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT; DR^a LILIAN WACHOWICZ E DR^a SONIA MARIA MARCHIORATTO CARNEIRO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“QUANDO É PRECISO MUDAR O SABER: UM (RE)FAZER DA METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO PARANÁ”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores

Apreciação

DR^a MARIA AUXILIADORA SCHMIDT (Presidente) *apreço a acadêmica*

DR^a LILIAN WACHOWICZ (Membro Titular) *Lilian A. Wachowicz*

DR^a SONIA MARIA MARCHIORATTO CARNEIRO (Membro Titular) *Sônia M. M. Carneiro*

A banca reconhece a qualidade da dissertação, por isso, a publicação do trabalho.



Curitiba, 14 de dezembro de 2000

M. Schmidt
Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Aos meus pais, que mesmo no silêncio,
mostraram-me o valor do
aprender À presença
segura de meus
irmãos

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Maria Auxiliadora Schmidt, pela atenção dedicada e pelas valiosas contribuições para a escrita da dissertação

Aos professores do programa de Pós-Graduação, Maria Cecília Marins de Oliveira, Roberto Carlos Figurelli, Tania Braga e à professora Serlei Maria Fischer Ranzl, por apresentar o estudo das disciplinas

Às professoras Sonia M Carneiro e Lilian A Wachowicz, que gentilmente aceitaram colaborar para a realização deste trabalho

À Francisca e Darcil, pela eficiência

Aos colegas que atuaram e que atuam no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto nos cursos para formação de professores Por meio de nossas conversas travadas, no interior de minha prática, pude transformá-las em pesquisa À Direção e à Coordenação Pedagógica desta instituição, que foram prestativas perante minhas solicitações

O apoio e companheirismo de Alcione, Marlene, Carmelita, Valmir, Amélia, Maria Doraci, Ana Lorena, Ana, Inês, Marcia e Eugênio

LISTA DE QUADROS

- 1 Comparativo dos *objetivos* da Disciplina de Geografia (Educação Geral) e da Didática Especial da Integração Social (Formação Especial)
- 2 Comparativo dos *conteúdos* da Disciplina de Geografia (Educação Geral) e da Disciplina de Didática Especial de Integração Social (Formação Especial)
- 3 Temas sobre a Disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia
- 4 Critérios sobre a construção do raciocínio geográfico
- 5 Metodologia do Ensino de Geografia – Conteúdos Essenciais
- 6 Conteúdos da Disciplina de Didática de Integração Social na Pré-escola
- 7 Relação das Matérias e Disciplinas do Curso Adicionais em Educação Infantil
(Parecer n ° 126/96)
- 8 Ementa da Disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia

RESUMO

O estudo sobre a *especificidade* da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, nos Cursos para Formação de Professores, no Estado do Paraná, no período de 1979 à 1996, revela como os saberes a serem ensinados nesta disciplina foram definidos em dois contextos de mudança. O primeiro contexto refere-se à implantação da Lei 5 692/71, e o segundo está relacionado ao “movimento” em defesa da Escola Democrática. No contexto da Lei 5 692/71, os saberes a serem ensinados por meio da Metodologia de Conteúdos Específicos estão associados à disciplina de Didática Especial de Integração Social. Esta disciplina caracterizou-se por integrar saberes das ciências sociais, especialmente de História, Geografia e OSPB. Já no segundo contexto, destacam-se mudanças nos saberes a serem ensinados, nas quais a escola passa a ser pensada como instituição social que tem como princípio norteador o conhecimento científico produzido e acumulado pelo homem. Este princípio deveria visar à crítica e “transformação da sociedade”. A constituição da Metodologia do Ensino de Geografia, como disciplina específica neste contexto, vem ao encontro dos debates sobre a finalidade e a identidade da Geografia e seu ensino. Os elementos instituidores de saberes e práticas escolares nestes contextos foram as diretrizes curriculares, propostas pedagógicas, pareceres e manuais de metodologia do ensino. Estes elementos demonstraram como a Metodologia de Conteúdos Específicos tratou os saberes a serem ensinados das ciências sociais, em específico da Geografia nas séries iniciais. Os aspectos teóricos da transposição didática (CHEVALLARD, 1991) foram norteadores das análises feitas sobre as documentações oficiais e os manuais de metodologia do ensino.

ABSTRACT

The study about the specificity of discipline Methodology of Geography Teaching at the Teacher's Formation Courses in the State of Parana (Brazil) in the period from 1979 to 1996 reveals as the knowledge to be mastered in this discipline was influenced at two contexts of changing. The first context concerns to the implementation of 5692/71 law, and the second one is related to the movement in defense of Democratic School. On the context of the 5 692/71 law the knowledge to be mastered by means of the Specific Contents Methodology are linked to the discipline of Special Didactics of Social Integration. This discipline was characterised for to integrate knowledge of social sciences, specially of History, Geography and OSPB (Brazilian Social And Political Organisation). Since at second context, has evidence the changes happened on the conception of school. In this context the school become to be viewed as a social institution that has leader principle the scientific knowledge created and accumulated by human being. This principle would aim the critic and the "changing of society". The constitution of Methodology of Geography Teaching as specific discipline in this context come toward to the dialogues about the objectives and the identity of Geography and its teaching. The institutioner of knowledge and school practices elements in these contexts were the curricular rules, pedagogical proposals, rules and handbooks of methodology of mastering. These elements show as the Specific Contents Methodology run the teaching of knowledge to be mastered in the social sciences in particular of geography on initial series. The theoretical aspects of didactic transposition (CHEVALLARD, 1991) were leaders of analysis made about the official documentation and the handbooks of methodology of teaching.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	1
1. A CONSTRUÇÃO DO SABER A SER ENSINADO : ASPECTOS METODOLÓGICOS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	10
1.1. REVENDO A “NOOSFERA” : A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS SABERES A SEREM ENSINADOS NA METODOLOGIA DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS – GEOGRAFIA	18
1.2. O ENSINO DE GEOGRAFIA : A DEFINIÇÃO DE SUA IDENTIDADE	27
2. QUANDO É PRECISO MUDAR O SABER : OS CONTEXTOS DE MUDANÇAS DOS SABERES A SEREM ENSINADOS E A ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO	31
2.1. O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ	35
2.2. O CURRÍCULO PLENO E A LEI 5.692/71	39
2.2.1 A disciplina de Didática Especial de Integração Social nas Diretrizes Curriculares para a Habilitação Plena Magistério – 1979	43
2.3. O CURRÍCULO E A ESCOLA DEMOCRÁTICA	53
2.3.1 A disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia na Proposta Curricular da Habilitação Magistério – 1993 – Volume II	59
2.4. O CONTEXTO DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA OS CURSOS ADICIONAIS EM PRE-ESCOLA E EDUCAÇÃO INFANTIL	67
2.4.1 As Deliberações e Indicações Estaduais que respaldaram legalmente o Currículo para Formação de Professores no ano de 1982	70
2.4.2 A Proposta Curricular – Estudos Adicionais Pré-escolar – sugestões de conteúdos curriculares de 1982	73
2.4.3 O Parecer n.º 126/96 do Conselho Estadual de Educação e a Grade Curricular dos Cursos de Estudos Adicionais em Educação Infantil – 1996	76
3. QUANDO O SABER MUDA : OS MANUAIS DE METODOLOGIA E A INSTITUIÇÃO DO SABER ESCOLAR EM PRÁTICAS ESCOLARES	82
3.1. OS MANUAIS DE METODOLOGIA DO ENSINO E O CURRÍCULO PLENO: DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES DE 1979 E 1982 E A FINALIDADE DA DIDÁTICA ESPECIAL DE INTEGRAÇÃO SOCIAL	85
3.2. OS MANUAIS DE METODOLOGIA DO ENSINO E A ESCOLA DEMOCRÁTICA : AS PROPOSTAS CURRICULARES DE 1992-1993 E O PARECER N.º 126/6	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

INTRODUÇÃO

() para que possamos compreender totalmente o processo que é o ensino, temos de examinar o currículo *por dentro*. Parte do complexo enigma que é a educação será compreendida ao apreendermos o processo interno da estabilidade e mudança curricular (GOODSON, 1997)

As mudanças curriculares, que ocorrem no sistema de ensino dos diferentes países, são resultados de conflitos estabelecidos entre os vários personagens que atuam com a educação. Pensar as mudanças curriculares tem sido alvo de pesquisas educacionais que vão contribuindo para o entendimento do universo escolar. A teoria do currículo é muitas vezes um “artefato” usado como pano de fundo de uma pesquisa, em outros momentos passa a ser o tema central. Porém, independentemente da posição que o pesquisador estabeleça *a priori* para o currículo, este pode ser visto como base de referência para pesquisas que tratem tanto de políticas educacionais, quanto da prática de sala de aula. Dentro do leque de possibilidades, ou seja, dos recortes que possam ser feitos na pesquisa educacional, está a *transposição didática*¹

O desafio de vivenciar a transposição didática dos conteúdos curriculares faz parte das práticas escolares cotidianas do professor, porém nas disciplinas de Metodologia de Conteúdos Específicos (CARVALHO, 1999)² a transposição didática é temática central na compreensão da organização curricular. Nesta perspectiva, compreender os conteúdos curriculares a serem ensinados e a sua metodologia de ensino, tem sido a minha preocupação como professora de Didática Especial (BOULOS,

¹ Apresentar o significado da palavra transposição didática é um dos objetivos do primeiro capítulo

² No seu trabalho, o autor justifica o uso da letra minúscula para as Metodologias de Conteúdos Específicos como uma forma de dar o caráter de campo de pesquisa

1994)³ no Curso para Formação para Professores – Magistério Pré-Escolar, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau⁴ a partir do ano de 1993⁵ no Estado do Paraná

No período que tenho me dedicado ao magistério, a grade curricular do Curso Adicional em Pré-Escola é apresentada a área de ciências sociais por meio da disciplina de Didática dos Estudos Sociais, com uma carga horária anual de 68 horas/aula, dividida em

- a) 1º semestre saberes da metodologia de ensino dos pareceres de História e,
- b) 2º semestre saberes da metodologia de ensino dos pareceres de Geografia

Paralelamente às atividades de professora de Didática Especial, trabalhava também na equipe de apoio técnico-pedagógico da área de Geografia na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (1992-1994) Esta equipe tinha como um dos objetivos principais assessorar, teórica e metodologicamente, os professores das séries iniciais da rede pública de ensino a respeito dos saberes de Geografia a serem ensinados e que faziam parte do Currículo Básico⁶

Tendo como minha própria prática, vejo a importância de estudar os saberes a serem ensinados de Geografia, nas séries iniciais, com a preocupação de conhecer os elementos instituidores na transposição didática procurando, assim, conhecer o papel das disciplinas de Didática Especial de Integração Social e da Metodologia do Ensino de Geografia nos cursos para formação de professores

³ O uso do termo é feito pela autora como similar ao de Metodologias Especiais ou Metodologia de Ensino

⁴ Este é o nome oficial do curso para formação de professores, modalidade Adicional. Em outros momentos deste trabalho, usou-se o termo Curso Adicional em Pré-Escolar (até o ano de 1996), e Curso Adicional em Educação Infantil (termo usado a partir de 1996) como forma de condensar o termo

⁵ Este ano foi representativo para a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, pois era publicada a proposta do curso de Magistério no Paraná, a qual trazia a Metodologia do Ensino de Geografia como uma proposta distinta das demais metodologias das ciências sociais, e isso influenciou diretamente a minha postura pela defesa da especificidade das metodologias de ensino

⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO Currículo Básico de Curitiba 1991

As *mudanças* ocorridas nas diretrizes e propostas curriculares no final da década de 1970 e no início da década de 1990 nos cursos para formação para professores no Estado do Paraná, tiveram como um de seus resultados a atual configuração da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, que sofreu alterações na sua terminologia dentro das propostas curriculares analisadas. Nas diretrizes curriculares de 1979 e na proposta curricular de 1982, esta disciplina é denominada de Didática Especial de Integração Social⁷, e nas propostas de 1992, 1993 e do parecer de 1996 estudado, esta disciplina passa a ser denominada de Metodologia do Ensino de Geografia, separada da Metodologia do Ensino de História.

As hipóteses que levanto estão relacionadas com a necessidade de conhecer

- a) em que *contexto* se produzem os elementos que poderão estabelecer a constituição de determinadas práticas escolares,
- b) quais as *condições* em que são apresentados os saberes a serem ensinados para a escola,
- c) quais saberes a serem ensinados na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia que, em determinados contextos e condições, constituem-se como *conteúdos curriculares privilegiados da transposição didática*

Para uma melhor compreensão da transposição didática, dos saberes a serem ensinados na atual disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, faz-se então necessário

⁷ So a partir de 1987 a Didática Especial de Integração passa a ser denominada Didática dos Estudos Sociais, presente na grade curricular dos Cursos Adicionais Pré-Escola. Essa alteração teve como referências as discussões presentes no Parecer n° 332/84 do CEE, que tem como *assunto Estudos Sociais e seu desmembramento no ensino de 1° grau*, e a Deliberação n° 004/87 do CEE, que trata do seguinte assunto: Normas para reformulação do Núcleo Comum para os currículos de 1° e 2° Graus no Sistema Estadual. Esta Deliberação afirma em seu Art 3° 1 – No 1° grau: a) Nas séries iniciais – Português, Matemática, Estudos Sociais [sob a forma de História, e Geografia ou com *integração* (grifo nosso) de ambas], Ciências (sob a forma de Iniciação), tratadas, predominantemente, como *atividades* (grifo nosso)

- a) entender como a disciplina de Metodologia de Ensino de Conteúdo Específico está inserida nos currículos escolares brasileiros por meio da reforma de ensino – Lei 5 692/71 – em especial nas diretrizes e propostas curriculares paranaenses no período de efetivação desta reforma educacional, e mostrar como, em contrapartida, as propostas pedagógicas e o parecer da década de 1990 irão se distanciar desta reforma de ensino no caráter político-pedagógico,
- b) interrogar e investigar de que forma os saberes a serem ensinados são organizados como conteúdos curriculares das disciplinas de Didática Especial de Integração Social e de Metodologia do Ensino de Geografia nos cursos para formação de professores no Estado do Paraná no período de 1979 à 1996,
- c) demonstrar como teórica e metodologicamente foram transpostos os saberes das ciências sociais nas disciplinas de Metodologia de Conteúdos Específicos. Aqui destaca-se a garantia da especificidade da Geografia Escolar por meio de seus saberes a serem ensinados, que são definidos a partir da sua identidade como disciplina autônoma nos currículos dos diferentes níveis de ensino.

Na análise das documentações, a *integração* de conteúdos das ciências sociais e o ensino dos saberes da Geografia nas séries iniciais são colocados como uma forma de se questionar o “uso” dos seus conteúdos curriculares na disciplina de Metodologia do Ensino. Portanto, *entender a configuração dos saberes a serem ensinados na Metodologia do Ensino de Geografia, e a defesa da sua especificidade como disciplina, bem como a sua trajetória na documentação escolhida, é o fio condutor deste trabalho*

A constatação de que o período de 1979 a 1996 foi representativo no processo de discussão sobre as propostas curriculares dos cursos para formação de professores resultou na escolha das cinco documentações analisadas. A *pesquisa documental* foi, portanto, a opção teórico-metodológica, e teve um acréscimo qualitativo quando a esta foi inserida o conceito de transposição didática que passa, assim, a ser pensado como referencial teórico de análise, na identificação dos saberes a serem ensinados, presentes nas diretrizes e propostas curriculares de Didática Especial de Integração Social e de Metodologia do Ensino de Geografia.

A documentação utilizada para analisar os saberes a serem ensinados nos cursos para formação de professores no ensino de 2º Grau no Estado do Paraná foi, portanto, a) as diretrizes e propostas curriculares e o parecer estadual que subsidiaram os cursos para formação de professores no Estado do Paraná e b) os manuais de metodologia do ensino das ciências sociais e de Geografia referentes aos cursos para formação de professores. A documentação, portanto, ficou assim estabelecida:

- a) *Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério e 1979*⁸,
- b) *Estudos Adicionais – Pré-Escolar sugestões de conteúdos curriculares*, pelo Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Grau/SEED, 1982⁹,
- c) *Proposta Curricular do Curso de Magistério Série Cadernos do Ensino de 2º grau*, de 1992¹⁰,

⁸ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério. Departamento de Ensino de 2º Grau. Curitiba, 1979.

⁹ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Estudos Adicionais Pré-Escolar Sugestões de Conteúdos Curriculares. Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Grau, 1982.

¹⁰ Proposta Curricular do Curso de Magistério, Departamento do Ensino de 2º Grau. Cadernos do Ensino de 2º Grau, Curitiba, n. 3, 1992.

- d) *Proposta Curricular da Habilitação Magistério – Metodologias do Ensino de Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ciências, de 1993*¹¹,
- e) *Parecer n.º 126/96 do Conselho Estadual de Educação*¹² que regulamenta o atual Curso Adicional em Educação Infantil e propõe no seu texto a grade escolar com os ementários das disciplinas

A segunda documentação utilizada refere-se aos manuais de metodologia do ensino

- a) *Metodologia do Ensino Primário*, de Amaral FONTOURA (1958),
- b) *A Escola e a Compreensão da realidade*, de Maria Tereza NIDELCOFF (1986),
- c) *Metodologia do Ensino de História e Geografia*, de Heloisa Dupas PENTEADO (1992),
- d) *Didática da Geografia memórias da terra, espaço vivido*, de Salete KOZEL e Roberto FILIZOLA (1996)

Na seleção da amostra, a intenção foi a de analisar as propostas curriculares oficiais produzidas pela Secretaria de Educação do Paraná, por meio do Departamento de Ensino de 2º Grau, do parecer aprovado pelo Conselho de Educação do Paraná, e dos manuais de metodologia do ensino, e verificar como é tratada a disciplina de Metodologia de Conteúdos Específicos mediante os saberes a serem ensinados nas ciências sociais, em especial os conteúdos curriculares da Geografia para as séries iniciais e educação infantil – ensino fundamental

Quanto à documentação, cabe ressaltar uma possível correlação entre a) as diretrizes curriculares do Magistério de 1979 e as diretrizes curriculares para o Curso

¹¹ *Proposta Curricular da Habilitação Magisterio – Metodologias do Ensino de Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ciências Cadernos do Ensino de 2º Grau*, Curitiba, n. 11, 1993

¹² CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANA Parecer n.º 126/96.

Adicionais – Pré Escolar, de 1982, b) as propostas curriculares do Magistério de 1992, 1993, e o parecer n° 126/96 do CEE/PR que regulamenta o atual Curso Adicional em Educação Infantil. Procurou-se verificar a relação dos conteúdos curriculares da Metodologia do Ensino de Geografia – Curso de Magistério – nas diretrizes, propostas curriculares e pareceres que regulamentam o Curso de Adicionais – Pré-Escolar e Educação Infantil¹³. Se há esta relação entre as diretrizes, propostas curriculares e pareceres do curso de Magistério e de Adicionais no período estudado, qual a essencialidade desta relação? Apesar do Curso de Adicionais em Educação Infantil possuir uma especificidade – a criança de 0 a 6 anos –, o que o aproxima dos Curso de Magistério no ensino médio? É a partir desses delineamentos que a Metodologia do Ensino de Geografia deve ser pensada como disciplina específica nos cursos para formação de professores.

Na escolha das fontes, procurou-se localizar documentos que proporcionassem a análise da fase de transição entre a Lei 5 692/71 e as discussões acerca da *Escola Democrática* que estava na pauta de estudos e pesquisas educacionais com a aprovação da Constituição Federal de 1988. A defesa da escola democrática era neste contexto a base para as mudanças em relação a Lei 5 692/71.

A organização dos capítulos estabelece uma sequência na qual aparecem, primeiramente, as definições conceituais, juntamente com o contexto das mudanças ocorridas nos cursos para formação de professores, seguidas da apresentação das diretrizes e propostas curriculares, e por último os manuais de metodologia do ensino. A transposição didática dos saberes a serem ensinados da Metodologia do Ensino de Geografia está presente em todos os capítulos, como forma de se descortinar a discussão sobre a especificidade do ensino desta disciplina.

¹³ Para os documentos de 1979 e 1982 é usado o termo diretrizes curriculares, e para os documentos de 1992 e 1993 é usado o termo proposta curriculares, respeitando assim os títulos originais.

No primeiro capítulo, de cunho mais teórico-metodológico, é definido o conceito de *transposição didática* apresentado por CHEVALLARD (1991) e o papel da noosfera como um dos caminhos para se entender a atual configuração da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia. A especificidade da Geografia, como disciplina distinta da área de Estudos Sociais, aparece como forte indicativo de análise dos saberes a serem ensinados nas *séries iniciais* ¹⁴

O contexto das mudanças curriculares nos cursos para formação de professores está no segundo capítulo, no qual são descritos e analisados os saberes a serem ensinados na disciplina de Geografia, e especificamente na sua Metodologia de Conteúdos específicos – Didática Especial de Integração Social e Metodologia do Ensino. É destacado o papel do *currículo* como elemento instituidor das práticas escolares, e como este conceito é transposto nos dois momentos estudados

- a) no período de implantação da Lei 5 692/71, por meio do *currículo pleno*
Nesta organização curricular, a seleção e definição dos *conteúdos* ocorre por meio das matérias, áreas de estudos, disciplinas e atividades. Esta divisão indica a forma dos saberes a serem ensinados e, conseqüentemente, fornece subsídios para se compreender a finalidade de ensino destes saberes,
- b) nas discussões feitas acerca do currículo na década de 1990, na qual este pode ser pensado como elemento constituidor do trabalho pedagógico, como forma de se trabalhar o *conhecimento científico*. Esta perspectiva de conhecimento é transformada em conteúdo curricular das diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Geografia, História, etc), visando a garantia de uma *escola democrática*

Neste segundo capítulo, são apresentadas as cinco documentações relacionadas às diretrizes e propostas pedagógicas, além do parecer que foram elaborados nestes contextos no Estado do Paraná, e que legitimaram os saberes a serem ensinados na disciplina de Metodologia de Conteúdos Específicos, relacionada aos saberes acadêmicos das ciências sociais. Destacam-se na análise da documentação alguns *elementos constitutivos dos saberes* presentes nos conteúdos e objetivos curriculares da disciplina de Geografia, Didática Especial de Integração Social e Metodologia do Ensino de Geografia. BRASLAVSKY (1993) sugere alguns elementos constitutivos dos saberes significativos, válidos e confiáveis que seriam a informação, a conceitualização, os procedimentos, a criatividade e a crítica em relação a esta informação. Estes elementos foram usados como identificadores dos saberes presentes nas diretrizes, nas propostas e no parecer que legitima os cursos para formação de professores.

A *transposição didática* dos conteúdos curriculares de Geografia, na disciplina de Metodologia de Ensino, está presente no terceiro capítulo, por meio dos manuais de metodologia de ensino. Os saberes a serem ensinados de Geografia aparecem nos manuais de maneira diferenciada e representam características específicas que contribuem na construção da disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia.

A transposição didática dos saberes a serem ensinados de Geografia, na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, nos cursos para formação de professores, bem como a garantia de sua especificidade como disciplina, são analisadas nestes saberes, tanto nas diretrizes, nas propostas curriculares e no parecer, quanto nos manuais de metodologia de ensino que tratam destes saberes.

1. A CONSTRUÇÃO DO SABER A SER ENSINADO : ASPECTOS METODOLÓGICOS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A vida *social dos saberes* está relacionada à definição da Metodologia de Conteúdos Específicos¹⁵ como campo de pesquisa que tem como um dos objetivos essenciais o estudo da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991) De um lado, entende-se que os saberes são produzidos de forma diferenciada, são revelados por CHEVALLARD (1991) em *saberes acadêmicos, saberes a serem ensinados, saberes ensinados e saberes apreendidos*.

Para LE PELLE e MARCOS-ÁLVAREZ (1991), os *saberes acadêmicos* podem ser definidos como um *corpo teórico* que se preenche plenamente de conhecimentos novos que são reconhecidos como pertinentes e válidos pela comunidade científica especializada Esta comunidade especializada é também definida como acadêmica e tem como características a) o cuidado com os saberes novos, que são pesquisados e reconhecidos pelos seus pares, b) possuir como objetivo a sábia prática de exclusão de saberes não reconhecidos

Os *saberes a serem ensinados*, segundo definição das mesmas autoras citadas, é o saber construído para o educador fora da classe, mas que será colocado dentro da sala para que o aluno aprenda Ele será expresso durante as aulas por meio da fala, mas também pelos gestos, atitudes, etc Muitas variáveis compõem o saber a ser ensinado os fatos e acontecimentos, o vocabulário específico da disciplina, os conceitos e categorias, o “saber fazer” dos exercícios próprios da disciplina, interrogações, problemas que

¹⁵ O uso do termo Metodologia de Conteúdos Específicos está relacionado as disciplinas presentes nos currículos dos cursos para formação de professores no ensino médio (Magistério e Adicionais) e de licenciaturas no ensino superior, que tratam de didatizar os conteúdos escolares de uma

atravessam a história acadêmica e a maneira como foram racionalizadas essas interrogações. A multiplicidade de variáveis que envolvem o saber a ser ensinado é uma das principais características deste saber. Para LE PELLE e MARCOS-ALVAREZ (1991), o saber escolar depende de dois fatores:

- a) Externos: programas, contratos institucionais, saberes de referência, manuais didáticos,
- b) Internos: relacionados ao professor (sua personalidade, gostos e escolhas, representações que faz de sua função, do que é ensinar, estilo pedagógico) e a realidade da classe (relacionado com aquilo que os alunos são e aquilo que eles querem como participantes do ambiente de aprendizagem).

O saber acadêmico e o saber a ser ensinado diferenciam-se, portanto, quanto a sua origem. O primeiro se encontra de forma “pura” nas instituições acadêmicas – universidades, centros científicos de pesquisa – e o saber a ser ensinado está relacionado com o *funcionamento didático* do saber. A transposição didática pode ser também um importante mecanismo de explicação do distanciamento entre estes dois saberes, presentes no funcionamento didático e no funcionamento acadêmico.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como base os *saberes a serem ensinados* por meio dos fatores externos, representados pela documentação oficial – diretrizes, propostas curriculares, parecer dos cursos para formação de professores no Estado do Paraná, no período de 1979 a 1996, e os manuais de metodologia de ensino que tratam dos saberes a serem ensinados nas disciplinas relacionadas às ciências sociais. A análise dessa documentação mostra-se relevante para se compreender a construção dos saberes geográficos a serem ensinados na medida em que para CHEVALLARD (1991, p. 17)

determinada disciplina (Matemática, Geografia, Artes, etc.). A Metodologia de Conteúdos Específicos ora foi denominada de Didática Especial, ora teve como denominação Metodologia do Ensino

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, esse elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado *El saber-tal-como-es enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser enseñado, el saber a enseñar* (grifo nosso) Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro

Por outro lado, a definição dos saberes a serem ensinados nos remete à finalidade da escola como instituição que busca a qualidade no ensino para a população em todas as esferas – estaduais e municipais – de um país. Em estudos feitos sobre a educação na América Latina, BRASLAVSKY (1993, p. 10) afirma que estudar os saberes significativos, válidos e confiáveis, é um dos principais objetivos das pesquisas sobre a qualidade na educação.

Hoy en día se está construyendo un polo de consenso – puede haber otros – que propone que una educación de calidad es aquella que ofrece a los niños y jóvenes el acceso a los *saberes significativos, válidos y confiables* (grifo nosso). Pero no existe aún un consenso claro acerca de cuales son esos saberes significativos. En principio creemos que “saberes” es un amplio conglomerado del que participan *información, conceptualización, procedimientos y actitudes de producción, creatividad y criticismo* (grifo nosso) en relación a esa información, a esos conceptos y a esos procedimientos. Significativos quiere decir vinculados a lo vivencial y a lo social, a lo que los alumnos sienten y requieren para participar con conciencia en la sociedad en que viven. Válidos y confiables se refieren a su conexión con la realidad misma y con el grado de desarrollo de las respectivas *áreas del conocimiento* (grifo nosso).

Esta autora, ao tempo em que aponta alguns *elementos constitutivos* dos saberes a serem ensinados (que seriam *informações, conceitualização, procedimentos, criatividade e crítica*), também define o que é saber significativo. No presente trabalho, o estudo dos saberes a serem ensinados na perspectiva dos seus elementos constitutivos e de sua significação, tem como referencial de análise os objetivos e conteúdos curriculares da disciplina de Geografia, de Didática Especial de Integração Social e da Metodologia do Ensino de Geografia, que são oficialmente apresentados à comunidade escolar por meio dos elementos instituidores das práticas escolares.¹⁶

¹⁶ O conceito de práticas escolares está sendo usado a partir do conceito de BOURDIEU de *ação pedagógica institucionalizada*, ou seja, “quando existe um trabalho pedagógico institucionalizado elevam-se a cabo objetivações ao discurso ou em outros suportes simbólicos, sendo uma ocasião

Os elementos constitutivos dos saberes, que contribuem para a análise dos objetivos e conteúdos curriculares propostos por BRASLAVSKY (1993), podem ser definidos como

- a) Procedimento tem a conotação de um conhecimento-ação. Apresenta-se na forma de aplicabilidade, ou seja, é o “aplicar do saber”,
- b) Informação está relacionado a um conhecimento pontual, que tem como característica a identificação, a descrição, a definição de um determinado dado, ou seja, é o “encontro do saber e como defini-lo”,
- c) Conceitos possui como característica apresentar um conjunto de *informações associadas* que resultam em um determinado conceito, ou seja, “o saber está associado a outros conhecimentos”,
- d) Crítica no conhecimento geográfico, tem como característica a presença do homem no entendimento do saber, ou seja, o saber é resultado de uma intencionalidade

No estudo das práticas escolares, portanto, alguns elementos instituidores dos saberes a serem ensinados são representativos *as políticas educacionais, as deliberações e pareceres, as propostas curriculares e programas de ensino*, além dos *manuals de metodologia de ensino* que subsidiam teórica e metodologicamente os profissionais da educação

Os *conteúdos curriculares* são recortes de um corpo teórico dos saberes de uma disciplina que estarão presentes nas diretrizes e propostas curriculares do sistema de ensino. Sua materialização na prática escolar é resultado dos elementos instituidores que tratam dos *saberes escolares* e das produções e publicações dos *saberes científicos*. O

distanciamento e a relação entre estes dois saberes – acadêmicos e escolares – é o objeto de estudo da *transposição didática* estudada por CHEVALLARD (1991) sobre o ensino de Matemática. Outros autores com ARSAC, DEVELAY e TIBERCHIEN (1989) também abordam a temática da transposição didática na área da matemática, física e da biologia. Para CHEVALLARD (1991), a transposição didática deve se preocupar com a relação dialética entre a identificação e a designação de conteúdos dos saberes acadêmicos como conteúdos a serem ensinados. Segundo CHEVALLARD (1991, p. 45)

Los contenidos de saberes designados como aquellos a *enseñar* (explícitamente en los *programas*, implícitamente por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general *preexisten* al movimiento que lo designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas *creaciones didácticas*, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza”. E mais () Un contenido de saber que há sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.

O estudo da transposição didática poderá contribuir, assim, para a compreensão da atual configuração das Metodologias de Conteúdos Específicos. No caso específico das ciências sociais e do seu ensino, a transposição dos seus saberes também ocorre nas disciplinas de Didática Especial de Integração Social e Metodologia do Ensino de Geografia. Portanto, no entendimento da vida social dos saberes é preciso estudar a construção de novos saberes por meio das leis educacionais, diretrizes, propostas curriculares e manuais de metodologias de ensino, analisando as elucidações sobre o contexto, e as condições dos saberes. Esta análise resulta em definições epistemológicas específicas para o conjunto destes saberes produzidos para uma determinada disciplina escolar (CHERVEL, 1991, p. 180) ¹⁷

¹⁷ Neste trabalho o autor trata de contextualizar historicamente o uso do termo disciplina como “um modo de disciplinar o espírito do pensamento, do conhecimento e da arte”

Nesse sentido, pode-se compreender o processo de construção da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, e como esta pode ser pensada como um *campo de pesquisa*, no qual se estuda a transposição didática de seus saberes. Para se compreender a construção desse campo de pesquisa, é necessário entender a transposição didática por meio do “ambiente” no qual os saberes circulam, este ambiente é o *sistema didático* – o *sistema de ensino stricto sensu*. A circulação dos saberes que irão constituir uma disciplina é resultado dos seus *fluxos*. Surge, então, uma pergunta relacionada ao estudo da transposição didática dos saberes que se refere aos fluxos dos saberes. Como ocorrem estes fluxos de saberes? Ou seja, onde ocorrem estes fluxos? No estudo da transposição didática dos saberes é possível reconhecer os fluxos de saberes por meio da relação entre as esferas do sistema de ensino: *entorno*, *noosfera*¹⁸ e *sistema didático* – *sistema de ensino (stricto sensu)*.

O entorno do sistema de ensino em um sentido amplo, segundo CHEVALLARD (1991, p. 27), pode ser entendido da seguinte maneira:

El entorno inmediato de un sistema didáctico está constituido inicialmente por el *sistema de enseñanza*, que reúne el conjunto de sistemas didácticos y tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico y que intervienen en él en diversos niveles” E mais “Ese entorno se caracteriza evidentemente por una estructuración en extremo compleja. Pero, en una primera aproximación, no podemos dejar de introducir en él una especificación muy simple: retendremos de él solamente a los “*padres*” y los *académicos* (los matemáticos) – y luego, por supuesto, la instancia política, decisional y ejecutiva (el Ministerio, etc), es decir el órgano de gobierno del sistema de enseñanza.

O entorno, portanto, é a esfera na qual os papéis estão oficialmente definidos e se relacionam, tanto com o *sistema didático* (aluno/professor/saber), quanto com o sistema de ensino em âmbito mais amplo (leis federais e estaduais, por exemplo).

¹⁸ No verbete Noosfera, presente na obra de ABBAGNANA (1970) tem-se “térmo empregado por Le Roy para indicar o domínio da evolução propriamente humana, portanto contrapondo ao domínio da evolução biológica (biosfera) e tal que se realiza somente com a ajuda de meios espirituais: a indústria, a sociedade, a linguagem, a inteligência, etc.”

A *noosfera* possui características diferenciadas, e talvez mais dinâmicas, pois visa a modificação dos saberes por meio do confronto entre os personagens que atuam nas esferas (sistema didático, entorno e noosfera) Segundo CHEVALLARD (1991), a noosfera possui uma *nobre condição*, pois nela ocorre a transposição didática. Ela pode ser vista como o centro operacional da transposição, a esfera onde ocorre o *conflito* entre o sistema de ensino e o entorno. Na noosfera todos fazem parte: o presidente de uma associação de professores, o professor militante, os pais, os especialistas da disciplina e os representantes do governo. Todos ligados pela busca do debate dos projetos, das alterações oficiais ou não, que afetam o sistema de ensino e, especificamente, a prática escolar. Para CHEVALLARD (1991, p. 29)

Toda una atividade ordinaria se despliega allí fuera de los periodos de crisis (en los que está se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuesta, defendida y discutidas, de producción y de debates de ideas sobre lo que podría *modificar-se* (grifo nosso) y que conviene hacer en resumen, estamos aquí en la esfera donde se piensa – según modalidades talvez muy diferentes – el funcionamiento didático

A compreensão do contexto da noosfera, e de quais os saberes a serem ensinados hoje na Metodologia do Ensino de Geografia nos cursos para formação de professores no nível médio, é o objeto de estudo deste trabalho. Os saberes a serem ensinados, presentes na documentação oficial (diretrizes, propostas curriculares, deliberações, indicações e pareceres), e os manuais de metodologia de ensino, são geralmente definidos, modificados na complexa relação entre o entorno e o “uso” destes saberes na noosfera.

No estudo da transposição didática é fundamental entender que é na noosfera em que ocorre segundo CHEVALLARD (1991, p. 36)

() reequilíbrio por medio de una manipulación del saber () la selección de los elementos del saber sabio que, designados como “saber a enseñar”, serán entonces sometidos al trabajo de transposición, también es esta la que va asumir la parte visible de ese trabajo, lo que podemos

llamar el trabajo externo de la transposicion didáctica, por oposición ao trabajo interno, que se realiza en el interior mismo del sistema de enseñanza, bastante despues de la introducion oficial de los nuevos elementos en el saber enseñado

O aspecto externo e interno da transposição didática no sistema de ensino compõe um elemento fundamental no estudo da constituição dos saberes que circulam no sistema de ensino. E para CHEVALLARD (1999, p. 44) “Cuando los *programas* (grifo nosso) son preparados, conformados y aduiren fuerza de ley, comienza outro trabajo el de transposición didática interna”. Portanto, os saberes a serem ensinados, presentes nos documentos oficiais (pareceres, diretrizes e propostas curriculares), bem como os manuais de metodologia de ensino que possuem “força de lei”, passam a constituir-se como documentação que pode relevar indicativos de como uma disciplina curricular se constitui por meio de seus saberes a serem ensinados.

Portanto, a presente pesquisa trata de estudar as mudanças ocorridas nos saberes a serem ensinados na Metodologia do Ensino de Geografia presente nos conteúdos curriculares (diretrizes, proposta curriculares, parecer e manuais de metodologia de ensino) que serão transpostos na prática escolar pelos profissionais da educação.

Nesse caso, a Metodologia do Ensino de Geografia é um campo fértil no estudo da transposição didática dos saberes, pois traz, no seu contexto histórico da década de 1970, a “sombra” da área de Estudos Sociais – História, Geografia, OSPB e Educação Moral e Cívica – que determinou a seleção dos saberes a serem ensinados. Portanto, a defesa da especificidade, da identidade da Geografia como uma disciplina acadêmica e escolar deve ser a gênese de qualquer embate teórico sobre o ensino desta disciplina.

1.1. Revendo a “Noosfera” : a transposição didática dos saberes a serem ensinados na Metodologia de Conteúdos Específicos – Geografia

Na contribuição dos estudos feitos por CHEVALLARD (1991) sobre *transposição didática* e o ensino dos saberes escolares, destaca-se o papel da *noosfera*. Para CHEVALLARD (1991), no sistema de ensino, em seu sentido amplo, ocorrem momentos de mudanças causados no e pelo conflito entre o sistema didático (aluno, professor e saber) e o entorno (sistema complexo em que fazem parte pais, especialistas, leis federais, estaduais, etc). A noosfera representa o “lugar” em que os conflitos ocorrem, e as mudanças no sistema de ensino são transformadas em propostas de prática escolares.

As modificações ocorridas na grade curricular designada pelo Parecer n.º 126/96 do CEE¹⁹ foram, portanto, consequências do conflito entre o que se propunha para os Cursos de Magistério a partir da Lei Federal 5 692/71 e, na esfera estadual a Lei 022/79, em contraponto com a avaliação que vinha sendo feita pela Secretaria de Estado da Educação por meio do Departamento de Ensino de 2º Grau, resultando na elaboração das Propostas Pedagógicas de 1992 e 1993, que serão analisadas no segundo capítulo deste trabalho. As modificações ocorridas pela e na noosfera dão indicativos de como se constitui hoje a disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia na Educação Infantil. Dois aspectos sobre estas modificações, porém, podem ser levantados:

- a) o Projeto de Avaliação do Curso de Habilitação Magistério no Estado do Paraná – 1988, paralelo às mudanças propostas no Curso Estudos Adicionais,

¹⁹ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ Parecer n.º 126/96 Assunto Mudança da Grade Curricular do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau

- b) a definição da *identidade da Geografia* como disciplina específica, que se distancia cada vez mais da visão de uma disciplina responsável pela “relação interminável de acidentes geográficos” e a sua memorização

As propostas curriculares, pareceres, bem como os manuais de metodologia de ensino, entendidos, portanto, como elementos instituidores das práticas escolares, têm apontado ao professor de metodologia do ensino o que se pretende com os *saberes a serem ensinados* nas disciplinas que compõem um currículo, e que são pensadas na noosfera. De um lado, a análise destes elementos instituidores, porém, não deve ser isenta do estudo teórico do currículo²⁰ e da escola em que está inserido, de outro, o estudo destes elementos instituidores tem sido um dos objetivos da pesquisa sobre as práticas escolares. Estas pesquisas estudam o cotidiano escolar a partir da concepção de escola, dentro de um projeto maior de sociedade. A organização dos currículos escolares, portanto, está diretamente ligada às políticas e leis educacionais. Sobre o estudo do cotidiano escolar e da sua relação com o contexto social, ROCKWELL e EZPELETA (1985, p. 107) afirmam: “Se bem que submersa num movimento histórico de amplo alcance, a construção social de cada escola é sempre um aversão local e particular deste movimento, e mais () a idéia da construção social da escola nos impôs a necessidade de construir a escola como “objeto de conhecimento”

Ao se definir a escola como objeto de conhecimento, é necessário entender a teoria da educação por meio da categoria da *cultura*, esta categoria abre portas na forma de entender a complexidade envolvida no tratamento dado à instituição escolar e seus saberes. Segundo FORQUIN (1993, p. 167)

Não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente de *cultura* (grifo nosso) é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares. A escola é também um

²⁰ Cabe ressaltar a contribuição de autores como SILVA (1992), GOODSON (1997), SACRISTAN e GOMEZ (1998) e POPKEWITZ (1992)

“mundo social” (grifo nosso) que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta *“cultura da escola”* (grifo nosso) (no sentido em que se pode também falar de *“cultura da oficina”* ou da *“cultura da prisão”*) não deve ser confundido tão pouco com o que se entende por *“cultura escolar”* (grifo nosso), que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

A cultura passa a ser o eixo de compreensão da escola como instituição social que possui um papel específico dentro da sociedade. Para CHERVEL (1990), porém, a cultura tem a dimensão da cultura escolar que passa a ser o ambiente para a transposição didática. Já para CHEVALLARD (1991), a cultura da escola, por meio de seus conteúdos, possui uma relação com o mundo. Mais do que definir o que separa ou mesmo aproxima o conceito de cultura de CHERVEL e de CHEVALLARD, o que é essencial neste embate epistemológico é a garantia de discutir a cultura como elo entre os saberes socialmente construídos pela sociedade, a sua relação com os saberes acadêmicos e com os saberes a serem ensinados. Segundo FORQUIN (1993, p. 168), a cultura deve ser entendida “() enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo o indivíduo humano tão somente por ser humano”. A transposição didática, portanto, situa-se como elemento determinante e determinado, na e pela cultura escolar e da escola. O entendimento da cultura como eixo de compreensão dos saberes e as mudanças ocorridas nos elementos que constituem os saberes a serem ensinados fazem parte da transposição didática.

No estudo sobre a transposição didática e as esferas do sistema de ensino, em específico a noosfera, podem ser percebidas as *mudanças* que ocorrem nas práticas escolares. Neste caso particular, é esta interdependência das esferas com a documentação que legaliza o sistema de ensino. No caso deste trabalho optou-se por dois tipos de documentação:

- a) *Leis educacionais, pareceres e deliberações* que legitimam as práticas escolares aprovadas nas esferas deliberativas como é o caso dos Conselhos de Educação (Federal e Estaduais), ou *diretrizes e propostas pedagógicas* elaboradas por grupos de professores especialistas, juntamente com a Secretaria de Educação e com a escola. É com base nas propostas e diretrizes curriculares que os programas de ensino elaborados nas coordenações pedagógicas das escolas irão subsidiar o professor na criação de seus encaminhamentos metodológicos em sala de aula, paralelamente com auxílio dos “manuais didáticos”,
- b) *Manuais de metodologia do ensino*, organizados por escritores/professores especialistas e publicados pela iniciativa privada/mercado editorial, este material também auxilia os professores dos cursos para formação de professores na criação de seus encaminhamentos metodológicos

Nas documentações que organizaram e organizam os cursos para formação de professores no Estado do Paraná, destacam-se as deliberações e pareceres que legitimaram a escrita das Diretrizes Curriculares de 1979, e da Proposta Curricular de 1992,²¹ e sua relação com o Curso Adicionais em Educação Infantil, por meio das propostas de 1982 e do parecer estadual de 1996

A análise das mudanças curriculares ocorridas nos cursos para formação de professores tem como intenção estudar inicialmente a disciplina de Didática Especial de Integração Social – presente nas diretrizes e propostas curriculares de 1979 e 1982 – que passa a ser denominada de Metodologia do Ensino de Geografia – presente nas propostas estaduais de 1992 e 1996 e no parecer estadual de 1996 – que apresenta os seus conteúdos escolares

²¹ A Proposta Curricular de 1992 e 1993 foi o resultado do Projeto de Avaliação Curricular da Habilitação Magistério, iniciada em 1988 pelo Departamento de Ensino da SEED

Os conteúdos curriculares das Metodologias de Ensino de Conteúdos Específicos (Metodologia do Ensino da Matemática, Metodologia do Ensino da Arte, etc), assim como as disciplinas de fundamentos da educação, (Fundamentos Socio-antropológicos, Fundamentos da Psicologia, Fundamentos Biológicos, Fundamentos da História da Educação, etc), sugeridos nos documentos oficiais, possuem uma relação com a concepção de educação presente nas diretrizes e proposta curriculares, o que auxilia no estudo da *finalidade* de uma disciplina escolar e a *transposição didática* de seus saberes em conteúdos escolares²²

A importância dos *manuals de metodologia do ensino* como elemento instituidor de práticas escolares está exatamente no fato deste documento representar aos professores, que atuam em cursos para formação de professores, uma das suas principais fonte de pesquisa. Os manuais de metodologia do ensino diferenciam-se dos manuais didáticos (livros didáticos) quanto a sua finalidade e quanto aos saberes neles contidos. Segundo CARVALHO (1999, p. 20) “() em síntese, a definição básica de manual de metodologia do ensino deve contemplar, no mínimo, sugestões metodológicas (métodos e técnicas de ensino, uso e elaboração de recursos didáticos etc), para determinada seleção de temas e/ou conteúdos escolares”

Dentre as várias características do manual de metodologia do ensino, apresentadas por CARVALHO (1999, p. 18), destacamos a necessidade destes manuais apresentarem a seus leitores

- a) *epistemologia geral e epistemologia da(s) disciplina(s) científicas(s) correlatas(s) com a disciplina escolar (conceitos, categorias, métodos) e a interação entre elas,*

²² Os aspectos relacionados ao contexto da transposição didática e a documentação oficial fazem parte do segundo capítulo

b) *a viabilidade teórica e metodológica de conteúdos (relação entre teoria educacional e/ou conhecimento científico) e a metodologia do ensino de conteúdos específicos*

A partir do momento em que os manuais de metodologia do ensino se distanciam dos manuais didáticos que apresentam uma ênfase nas “receitas” de atividades a serem desenvolvidas com a criança, este material didático configura-se como um importante elemento no processo de transposição didática dos saberes a serem ensinados nos cursos para formação de professores. Na configuração da disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia estiveram presentes alguns manuais que contribuíram na didatização dos saberes das ciências sociais na escola.²³

Na relação entre concepção de educação e os saberes a serem ensinados em Geografia, por meio de seus objetivos e conteúdos escolares, é preciso trazer para a discussão o papel de cada disciplina nos currículos escolares. Segundo CAVALCANTI (1998, p. 25)²⁴

(...) as propostas de ensino, sobretudo no ensino fundamental e médio, beneficiaram-se com o aprofundamento da investigação sobre métodos do ensino, visando à maior compreensão do processo de ensino em geral, com a contribuição das produções no campo da Pedagogia e mais especificamente no da Didática. E mais. Para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade sócio-espacial.

²³ Esta discussão faz parte do terceiro capítulo.

²⁴ A autora cita a contribuição de autores na defesa do “ensino como um fenômeno social complexo que envolve numa inter-relação os componentes técnicos, político e humano”, são os autores CANDAU (1988), LIBÂNEO (1990, 1993), VEIGA (1989), entre outros.

As inter-relações entre a teoria da educação, os métodos de ensino e a finalidade de uma disciplina, caracterizam-se como um dos elementos responsáveis pela didatização de saberes a serem ensinados e as práticas escolares. Pesquisar sobre os saberes a serem ensinados possibilita que, em oportunidade diversas, o método de ensino seja referencial para a definição dos saberes apreendidos pelos alunos. A definição dos níveis de abrangência da transposição didática²⁵, portanto, são opções a serem feitas pelo pesquisador em educação.

A opção teórico-metodológica pela *transposição didática*, como forma de estudar os saberes da disciplina de Geografia e a sua transposição para os saberes a serem ensinados nos conteúdos curriculares no ensino fundamental teve, portanto, como intenção, viabilizar mecanismos de entendimento da importância de se trabalhar os seus conteúdos, na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, de forma separada das demais ciências sociais. O trabalho separado não tem a conotação de um trabalho fragmentado, e sim de um trabalho *interdisciplinar* respaldado na *história* e na *identidade* de cada uma das disciplinas científicas. O entendimento da interdisciplinaridade entre o ensino da Geografia e outras ciências proporcionou a definição de sua *identidade* como disciplina escolar. A interdisciplinaridade está diretamente relacionada com o conceito que buscamos hoje de ciência e não de uma “super-ciência”. Segundo FOUREZ (1995, p. 135)

Cada vez mais se admite que, para estudar uma determinada questão do cotidiano, é preciso uma multiplicidade de enfoques. É a isto que se refere o conceito de interdisciplinaridade, e mais. Ao mesclar – de maneira sempre particular – diferentes disciplinas, obtém um enfoque original de certos problemas da vida cotidiana. Todavia, semelhante abordagem interdisciplinar não cria uma espécie de “super-ciência”, mais objetiva do que as outras. Ela produz apenas um novo enfoque, uma nova disciplina, em suma, um novo paradigma. Assim, ao se tentar criar uma super-abordagem, consegue-se somente criar um novo enfoque particular. Foi desse modo, aliás, que se criaram muitas disciplinas particulares ou especializadas.

²⁵ Estes níveis de abrangências referem-se ao que Chevallard (1991) aponta como saberes a serem ensinados, saberes ensinados e saberes apreendidos.

O trabalho interdisciplinar na educação foi visto como a junção de conteúdos de áreas afins e, nas escolas, acabava sendo traduzido em encaminhamentos metodológicos difusos. Estudos a respeito do ensino da Geografia foram feitos por autores²⁶ que se debruçaram sobre o papel desta disciplina nos currículos escolares. Para DIAMANTINO (1994, p. 83), na discussão sobre a interdisciplinaridade no ensino da Geografia, é preciso que “() cada disciplina tenha muito clara a sua identidade e, portanto, sua função na escola, para que possa contribuir especificamente ao lado das outras disciplinas que compõem o currículo escolar”

Estudar, portanto, a identidade da disciplina de Geografia passa pela definição de sua finalidade e seu papel nos currículos escolares. O papel da disciplina da Geografia e a história de seus conteúdos escolares passam a ser a tônica da análise curricular. Quanto à definição da *finalidade* escolar da Geografia, CARVALHO (1999, p. 30) afirma “() existe a preocupação de não associar de modo intrínseco a finalidade escolar da Geografia com a finalidade da Geografia acadêmica, mas de reconhecer a sua significação e especificidade no ensino escolar e na formação de indivíduos que possam utilizar a Geografia no seu cotidiano e na comunidade em que vivem (escola, entorno da escola, local de trabalho, casa, bairro, cidade, país, etc)”

No estudo da trajetória da transposição didática dos conteúdos escolares de Metodologia do Ensino de Geografia, como forma de entender o distanciamento entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares a serem ensinados no ensino fundamental, dois fatores estão presentes neste distanciamento

²⁶ No Brasil, destacam-se, nesta temática, autores como OLIVEIRA (1989), VESENTINI (1987, 1992), RESENDE (1986), PEREIRA (1993), MOREIRA (1987), ALMEIDA e PASSINI (1989), VLACH (1990), entre outros

- a) A trajetória da Geografia como ciência²⁷ e o seu aparecimento nos currículos por meio de sua finalidade,
- b) Os saberes a serem ensinados da Geografia nas séries iniciais, que aparecem na década de 1970, de forma *integrada* como as demais ciências sociais (História, Educação Moral e Cívica e O S P B)

O primeiro fator está relacionado à questão epistemológica do ensino da Geografia sobre o caráter ideológico de seu uso nos currículos escolares. Cabe ressaltar que este caráter tinha como princípio a defesa de uma Geografia nacionalista que deveria estabelecer em seu discurso pedagógico a exaltação da Pátria, mediante a sua paisagem, em especial suas belezas e potências naturais, seus limites territoriais, etc. Estas afirmações estavam presentes no imaginário das pessoas, e com a introdução da Geografia nos currículos estes conceitos tomam o aspecto de saberes a serem ensinados. Segundo CAVALCANTI (1998, p. 18) “A história da Geografia como disciplina escolar tem início no século passado, quando foi introduzida nas escolas como o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico”

O segundo fator tem um caráter teórico-metodológico que é o de viabilizar o trabalho pedagógico com os saberes a serem ensinados das ciências sociais de forma integrada para facilitar a aprendizagem. Uma das maneiras de se garantir esse trabalho é a seleção de saberes a serem ensinados por meio das áreas de estudos e atividades nas séries iniciais, os saberes a serem ensinados na forma de disciplinas presentes nas séries posteriores. Essa classificação do conhecimento por *áreas de estudos e atividades*²⁸ fragmenta a identidade de uma determinada área de conhecimento (Geografia,

²⁷ Neste item está o dualismo entre a Geografia Física e a Geografia Humana, presente no discurso acadêmico da Geografia que é traduzido para os currículos escolares.

²⁸ A concertuação sobre os termos “áreas de estudos”, “atividade” e “disciplina” refere-se a *forma* como os saberes foram propostos na Lei 5 692/71 por meio do currículo pleno.

Matemática, História, etc) que é transposta para as metodologias e conteúdos específicos, presentes nas leis, diretrizes, propostas curriculares e manuais de metodologia de ensino

O estudo destes dois fatores é condição essencial que fornece subsídio teórico-metodológico para que o professor possa interpretar os conteúdos presentes nos currículos escolares. Portanto, estudar uma proposta curricular exige conhecer a constituição da disciplina de referência por meio da sua introdução nos sistemas de ensino

1.2. O ensino de Geografia : a definição de sua identidade

O estudo sobre a atual configuração dos saberes a serem ensinados em uma disciplina passa pela análise da trajetória desses conteúdos nas leis educacionais, nas diretrizes, propostas curriculares e manuais de metodologia de ensino que legitimam a “grade curricular” de um determinado curso, ou nível de ensino. A atual Metodologia de Ensino de Geografia, presente nos cursos para formação de professores no Estado do Paraná, também possui uma trajetória no sistema de ensino, e é o conhecimento dessa trajetória que permite ao profissional da educação as bases argumentativas na defesa da especificidade desta disciplina

O estudo dos saberes a serem ensinados da Geografia é fonte de debates nos encontros de Geografia e seu ensino nas últimas décadas. Esses debates têm explicitado o distanciamento entre os saberes acadêmicos e os saberes a serem ensinados da Geografia, que nos currículos foi introduzida com um caráter decorativo, meramente informativo e com base na memorização dos elementos físicos (Geografia Física) e

humanos (Geografia Humana)²⁹ e da realidade tendo como referência a visão ideológica nacionalista Segundo PEREIRA (1993, p 26)

A geografia é incluída nos currículos por razões geopolíticas enquanto não só marca a naturalidade do homem no espaço, mas também sustenta que o homem só é humano porque incluído num espaço politizado, nacional. A geografia analisa o físico, mas o estudo do físico, em si mesmo, não tem sentido. Ele só o terá se for considerado como denominado pelo homem e ligado à ideia de um espaço em que se exerce uma determinada cidadania. Talvez se possa observar que, enquanto a geografia é o estudo de um espaço ocupado pelo cidadão, as “ciências” (física, matemática, biologia) apontam mais em direção a uma realidade física universal, supranacional. Não poderia ser esta uma sugestão de um caminho para se analisar a constituição dos currículos nas escolas modernas?

O ensino da Geografia, portanto, foi o alvo de intensa discussão nas décadas de 1980 e 1990, quanto a sua *identidade* como disciplina autônoma, PEREIRA (1994, p 83) afirma que

() é fundamental que, a partir do esclarecimento dos objetivos pedagógicos do ensino de geografia, instrumentalizados pela definição de sua missão principal na escola e pelo seu instrumental teórico, possamos caracterizar os objetivos específicos que queremos atingir. Desde já, porém creio que é possível afirmar que a missão quase sagrada, da geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações

O ensino da Geografia e a sua prática escolar nas últimas décadas sofreu maiores alterações no seu caráter metodológico – sugestões de prática pedagógicas – do que epistemológico – definições de categorias que a tornasse uma disciplina específica no currículo. Para CAVALCANTI (1998, p 26)

²⁹ PEREIRA (1993), na quarta parte do seu livro intitulada *de A questão da dualidade sociedade/natureza na geografia*, a autora trata de analisar a) a evolução do conhecimento geográfico, b) as rupturas epistemológicas no desenvolvimento da ciência, c) as diferentes cosmologias da cultura ocidental, d) a possibilidade de articulação sociedade/natureza no marxismo. A autora procura situar o leitor quanto à introdução da Geografia nos currículos por meio do estudo das “relações entre a expansão da escolaridade e a introdução da Geografia nos currículos dos três níveis de ensino na Alemanha, associando-as sempre a um movimento histórico mais amplo” (p 17) com o objetivo de “entender as razões desta dicotomia Natureza/Sociedade (), pois um número significativo de geógrafos usualmente apontam como explicação para o caráter fragmentado e dualista da geografia o fato dela ter sido constituída sob a égide do positivismo – explicação esta que parece ser pertinente mas que não pode ser tomada como a única” (p 16)

Esse conceitos – *lugar, paisagem, região, sociedade, território* – (grifo nosso) são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial e são citados (com alguma variação) como os mais elementares para o estudo da Geografia () Tais conceitos adquirem importância no ensino na medida em que podem ser tomados como referência para a estruturação dos conteúdos a serem trabalhados

O discurso sobre as práticas escolares, isento de uma análise teórica sobre o ensino da Geografia e sua trajetória no sistema de ensino, não proporciona ao professor subsídios suficientes para possíveis mudanças na maneira de trabalhar os saberes a serem ensinados. As práticas escolares em Geografia, nas séries iniciais, são muitas vezes reproduções dos conteúdos presentes nas propostas curriculares e nos livros didáticos, sem uma reflexão maior a respeito de quais categorias/conceitos da Geografia o conteúdo curricular trata, e qual sua contribuição na formação de conceitos relacionados ao raciocínio geográfico. Esta ausência de reflexão pode estar também associada à formação acadêmica inicial dos professores/profissionais da área de Geografia. OLIVEIRA (1991, p. 29) afirma que os departamentos de Geografia tem um papel de relevância neste aspecto, pois

A verdadeira realidade vivida pelos departamentos de geografia entre currículos considerados por parte de professores e alunos como “superados”, as possíveis alterações nos currículos mínimos federais e as reformas iniciadas nos vários departamentos, compõem o corpo das discussões que se travam nas unidades educacionais que formam os professores/profissionais da geografia. E mais. Este debate, a nosso ver, deve ser fundido (onde ainda não está), com o outro debate, o teórico, feito às vezes, forçosamente, em separado. Ou juntamos a teoria a prática e vice-versa, ou certamente continuaremos a nos envolver com as “falsas questões” dualista que têm encontrado terreno fértil na geografia. O rumo a *praxis* (grifo nosso) é o caminho para revolucionarmos a geografia, ou melhor, a sociedade.

O caráter ideológico-nacionalista da Geografia descritiva – presente em currículos escolares e departamentos de ensino –, distanciava cada vez mais a disciplina escolar de uma práxis como diz OLIVEIRA (1991). A introdução da Geografia nos currículos teve como reflexo o que PEREIRA (1993, p. 33) aponta como

() sua desvalorização não se dá somente pela via institucional, decorrente de medidas tais como a diminuição de carga didática semanal ou a implantação dos estudos Sociais, fundindo os conteúdos de História e Geografia. A própria insuficiência cognitiva da geografia dominante nas escolas se encarrega de reduzir sua importância, em função do seu comprometimento prioritário com a simples observação e catalogação de informações. Para aprender uma disciplina baseada em dados tão estanques e sem sentido que se chocam inclusive com a própria percepção concreta que o aluno possui acerca do espaço, basta ter boa memória.

Portanto, o estudo dos saberes escolares a serem ensinados devem estar relacionados com a definição acerca do papel que a Geografia deve exercer nos currículos escolares, e sua transformação em objetivos metodológicos que contribuam para uma escola mais viva e produtiva. Esse deve ser um eixo de análise nas pesquisas sobre o ensino da Geografia, bem como dos saberes da Metodologia de Ensino de Geografia. Os dois contextos, em que ocorreram as mudanças nos saberes da Geografia por meio da sua transposição didática para a metodologia de ensino, passam a ser a temática do próximo capítulo.

2. QUANDO É PRECISO MUDAR O SABER : OS CONTEXTOS DE MUDANÇAS DOS SABERES A SEREM ENSINADOS E A ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO

Neste capítulo serão tratados os dois contextos em que ocorreram as rupturas na organização curricular do Curso Habilitação Magistério no Estado do Paraná, além da identificação dos *conteúdos curriculares* das disciplinas de Geografia, de Didática Especial de Integração Social e de Metodologia do Ensino de Geografia presentes nas diretrizes curriculares, propostas pedagógicas e parecer no período de 1979 a 1996. Os conteúdos curriculares são vistos como uma das formas dos *saberes a serem ensinados* manifestarem-se como conhecimento. Os saberes, segundo BRASLAVSKY (1993) tornam-se significativos quando possuem aspectos de a) *informação*, b) *procedimento*, c) *conceito* e, d) *crítica*.

Pensar os conteúdos curriculares dentro dos dois contextos definidos, a partir da documentação oficial que legitima a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, passa a ser uma das possibilidades de conhecer as mudanças que ocorreram nos saberes a serem ensinados nesta disciplina.

Os dois contextos que se efetivaram na escrita de diretrizes curriculares e propostas pedagógicas nos cursos para Formação de professores – Habilitação Magistério foram

- a) A *Lei Federal n.º 5 692/71* que reformulou o sistema de ensino proposto pela então LDB n.º 4 024/61, lei esta em que os saberes a serem ensinados de Geografia, e consequentemente da sua Didática Especial são organizados por meio da área de estudo denominada de Estudos Sociais. Estes saberes são

transpostos para as séries iniciais na forma de *atividades* relacionadas à Integração Social,

- b) A defesa da *Escola Democrática*, este contexto está relacionado com as críticas sobre o caráter excludente do sistema de ensino brasileiro e, em específico, a defesa da escola pública de qualidade. Nesse contexto, os saberes a serem ensinados de Geografia nas séries iniciais referem-se à Metodologia do Ensino de Geografia que tem como característica a sua especificidade como disciplina no trabalho pedagógico das séries iniciais.

O primeiro contexto é o momento de implantação da Lei 5 692/71, que teve como objetivo principal a “reforma” do sistema de ensino por meio de uma releitura das diretrizes propostas pela LDB 4 024/61. A partir dessa reforma, o sistema de ensino passa a ser dividido em 1º e 2º Graus. A concepção de educação denominada de tendência Tecnicista (SAVIANI, 1987)³⁰ será a tônica do texto de lei da 5 692/71. Tal concepção fazia parte de um projeto educacional no qual a escola iria contribuir na continuação da construção de um país moderno/tecnológico. Segundo SAVIANI (1989, p 148)

A inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5540 e 5692. Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade, nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas), na autonomia versus adaptação, nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais, e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso.

Os aspectos político-ideológicos presentes na Lei 5 692/71 resultaram em mudanças substanciais no sistema de ensino, e exigiram das esferas estaduais e municipais uma reorganização em suas estruturas escolares. É neste contexto que

³⁰ Na divisão das teorias em educação, SAVIANI apresenta: a) Teorias Não-Críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e *Pedagogia Tecnicista*), b) Teorias Crítico-Reprodutivistas (Teorias do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola Dualista), c) Teoria Crítica da Educação.

surgem conceitos e princípios que irão diferenciar a Lei 5 692/71 da então LDB 4 024/61 Para SAVIANI (1989, p 148), dentre os conceitos e princípios apresentados pela reforma tecnicista estão

() o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade, o princípio da flexibilidade, da continuidade-terminalidade, do aproveitamento de estudos, etc, bem como medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o “sistema de créditos” a profissionalização do 2º grau, o *detalhamento curricular* (grifo nosso), e tantas outras indicam uma preocupação como o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade. Note-se que isto está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto de militares e tecnocratas

O contexto da implantação da Lei 5 692/71 no Brasil e contextos sócio-políticos similares vividos por outros países da América Latina (em especial Chile e Argentina) é representado por um período conturbado da história política. Mediante as diretrizes nacionais do sistema de ensino cria-se oportunidades, nas quais os saberes a serem ensinados como os da área de estudos sociais deveriam ratificar o ideal patriótico. Portanto, a questão das modificações curriculares passa a ser a meta das secretarias estaduais de educação em todo o país. Surge a defesa do *currículo pleno* e dos *conteúdos mínimos* como forma de unificar os saberes. Estes dois conceitos estão presentes nas “Diretrizes Curriculares – Habilitação Magistério”, de 1979, e na proposta pedagógica “Estudos Adicionais Pré-Escola – sugestões de conteúdos”, de 1982, do Estado do Paraná.

No segundo contexto relacionado à Escola Democrática, está a necessidade do discurso educacional voltar-se para o caráter epistemológico da educação e a sua prática pedagógica, como forma de se estabelecer uma crítica técnica-política das modificações causadas pela 5 692/71, em específico a ausência do discurso crítico e da supervalorização da técnica, do método em detrimento do conteúdo, isto é, do saber a ser ensinado. Essa temática, portanto, será a bandeira de vários grupos de

professores/pesquisadores em universidades brasileiras no final da década de 1970 como forma de contrapor a uma concepção de educação, voltada ao ideal patriótico, nos moldes de uma forma de Estado ditador revestido de um discurso democrático. Nesse contexto de críticas, destacam-se duas vertentes do movimento pela Escola Democrática organizadas, ora pelo discurso da concepção de educação Histórico Crítica (Demerval SAVIANI), ora pelas idéias de Paulo FREIRE que estavam relacionadas à alfabetização de adultos pelo caminho da pedagogia progressista.

O movimento em defesa da escola pública e democrática toma conta das pesquisas acadêmicas por todo o país. É um misto de euforia – desejo de mudança – que está relacionado com idéias muitas vezes taxadas de doutrinárias. No contexto da Escola Democrática, as teorias ditas críticas terão, em seus discursos, as bases epistemológicas do materialismo histórico, como forma de distanciamento das então denominadas teorias não-críticas. Esse discurso foi necessário para romper a visão de escola fragmentada, nos moldes, ora “dos métodos jesuíticos”- memorização de conteúdos curriculares, avaliação como forma de controle do saber por parte do professor, ausência de reflexão no processo ensino-aprendizagem, etc – ora nos moldes de uma educação “voltada para a aprendizagem” – ausência dos conteúdos escolares como organizador da ação pedagógica do professor, educação centrada na criança. É o período da ênfase, a Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem muitas vezes separadas da discussão proposta pela Filosofia, História e Sociologia da Educação. A idéia central do contexto em que se efetiva o discurso pela *escola democrática*, é a defesa da “socialização do saber historicamente acumulado” a todas as classes sociais. É nestas circunstâncias que são propostas as *áreas do conhecimento* (História, Geografia, Matemática, Artes, etc.)

É, portanto, nesse embate, entre a implantação da Lei 5.692/71 e o discurso sobre a defesa de uma *escola pública e democrática* que as leis, diretrizes e propostas

curriculares, além dos manuais de metodologia de ensino, são construídos como instituidores das práticas escolares. Os saberes a serem ensinados presentes nos documentos analisados, dão indicativos de *qual saber* o contexto da implantação da Lei 5 692/71 fala, e de *qual saber* as propostas curriculares em defesa da escola pública e democrática tratam. A organização dos saberes nas diretrizes e proposta curriculares e sua relação com o contexto são determinantes nas decisões e escolhas destes saberes. Segundo CUNHA (1996, p. 14)

O corpo de conhecimentos e práticas que compõem essas decisões e escolhas situa-se no campo curricular e, esse, por suas características, está vinculado ao Estado, através do controle simbólico dos agentes, professores entre eles. Aliás, a estrutura dos conteúdos e da organização curricular por si só já manifesta uma posição teórica de concepção de conhecimento e revela tanto uma percepção de ciências como a forma pela qual a civilização a produz e consome.

A análise da forma como os saberes a serem ensinados são propostos, ou seja, da transposição didática dos saberes a serem ensinados nos conteúdos curriculares, tanto da Geografia quanto da sua Didática Especial ou da sua Metodologia de Ensino são, portanto, sinalizadores do que se pretendia nas deliberações, indicações, pareceres, diretrizes e propostas curriculares com estas disciplinas nos cursos para formação de professores no Estado do Paraná no período de 1979 à 1996.

2.1. O currículo para a formação de professores no Estado do Paraná

As diretrizes e propostas curriculares dos cursos para formação de professores Habilitação Magistério no Estado do Paraná estão relacionadas, portanto, aos dois contextos específicos, correspondentes, um ao final da década de 1970, e outro ao início

da década 1990 Esses dois momentos foram representativos na constituição da atual disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia As diretrizes curriculares de 1979 e a proposta curricular de 1992 e 1993, para o Curso de Magistério, tinham como intenção central a reestruturação do ensino de 2º grau no Estado do Paraná As discussões e a viabilização das mudanças resultaram em projetos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, mediadas pelo Departamento do Ensino de 2º Grau, que organizou

- a) seminários e estudos que tinham como objetivo as alterações no sistema de ensino, a partir da Lei 5 692/71, e consequentemente do curso de Habilitação Magistério, resultando na elaboração das diretrizes curriculares de 1979,
- b) ampla discussão de novas propostas para o 2º grau e elaboração de documentos sobre o Projeto de Avaliação Curricular da Habilitação Magistério, a partir de 1988, resultando na elaboração das propostas curriculares de 1992 e 1993

Tanto o primeiro momento citado quanto o segundo, foram exemplares nas modificações do sistema de ensino,³¹ resultando em alterações nos cursos para formação de professores e na escrita de diretrizes e propostas curriculares Em 1979, é sistematizado o documento intitulado *Diretrizes Curriculares Para Habilitação Plena Magistério* e, em 1992, é divulgado o documento *Proposta Curricular Do Curso De Magistério – Série Cadernos do Ensino de 2º grau* As duas propostas, de 1979 e 1992 possuem, como princípio norteador, oferecer subsídios teórico-metodológico ao professor do Curso de Magistério, a partir das leis e políticas educacionais Um dos aspectos que as difere, é o fato do primeiro documento ter como objetivo efetivar, na

³¹ A proposta de 1979 tinha como referência a Lei 5 692/71, a qual dividia o sistema de ensino em 1º e 2º Graus, no qual o curso de Magisterio era previsto como uma entre as demais habilitações profissionais a serem oferecidas no 2º Grau Já na proposta de 1992, o caráter é diferente, sendo que a mesma antecipava, em seu texto, alterações sobre a Lei 5 692/71, já que a atual LDB neste período estava em trâmite de votação, ora no Congresso, ora no Senado, sofrendo modificações em seu texto original Com a aprovação da Lei Federal, o poder público do Estado do Parana se antecipa em relação a outros

prática, as alterações provocadas pela lei 5 692/71, e o segundo tem como referência a crítica a valorização do aspecto “tecnicista” presente no texto da Lei 5 692/71, que resultou em interpretações variadas, tanto na organização curricular (currículo por objetivos, currículo por atividades), quanto nas práticas escolares (nos planos de aula a ênfase estava na escolha de objetivos, “estratégias” e recursos didáticos de ensino e menor cuidado com o entendimento das categorias/conceitos de uma disciplina e seus saberes a serem ensinados)

As duas propostas curriculares – de 1979 e 1992 – terão um papel fundamental nos cursos para formação de professores, em especial na reestruturação da grade curricular do Curso Adicional em Pré-Escola (ano de 1982), e no Curso Adicional em Educação Infantil (ano de 1996)

No ano de 1982 é elaborado o documento intitulado *Estudos Adicionais – Pré-Escolar sugestões de conteúdos curriculares*, pelo Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Grau/SEED, que tem como referência a Lei 5 692/71 e portanto aproximações com as diretrizes curriculares de 1979. Em 1996, é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação o atual *Parecer n.º 126/96* que regulamenta o Curso para Formação de Professores para a Educação Infantil, na forma de Estudos Adicionais em nível de 2º Grau. Esse parecer apresenta a grade curricular com os ementários das disciplinas. Cabe destacar a importância desse parecer na garantia do trabalho da atual Metodologia do Ensino da Geografia com a criança na Educação Infantil.

No estudo da transposição didática dos saberes a serem ensinados, presente nas diretrizes e propostas curriculares estudadas, esses saberes se apresentam de diferentes formas. Segundo o contexto da Lei 5 692/71, os saberes a serem ensinados – nos diferentes níveis de ensino – são traduzidos na forma de diferentes termos: *matéria*,

*atividade, área de estudo e disciplina*³² Nas propostas curriculares de 1992, 1993 e no parecer estadual de 1996, a terminologia usada para se referir aos saberes é unificado para o uso da palavra *área do conhecimento* que é convertida em *disciplinas específicas*

A justificativa para o uso de diferentes terminologias – Lei 5 692/71 – no trato com os saberes a serem ensinados, está relacionada com “o nível de maturidade do educando” As áreas de conhecimento de Didática Especial (parte diversificada) e de Geografia (educação geral), que compõem as documentações analisadas de 1979 e 1982, apresentam a denominação de disciplina por terem “uma organização de conhecimento de um campo específico” Porém, os saberes a serem ensinados das ciências sociais nas séries iniciais – diretrizes e propostas de 1979 e 1982 – estão associados a área de estudos, denominada de Estudos Sociais³³, na qual, segundo o texto da Revista Pedagógica Brasileira – Técnicas de Ensino (1972, p. 9) é o momento em que “o educando já possibilitará desenvolver a sistematização dos conhecimentos”

³² Os conceitos de Matéria, Atividade, Áreas de Estudos e Disciplina no contexto da Lei 5 692/72 são apresentados na Revista Pedagógica – Técnicas de Ensino (São Paulo, n. 9, mar 1972) “Matéria e o termo que tem sido empregado para indicar um campo específico de conhecimento (Geografia, Química, etc.) Um conjunto organizado de conhecimentos a respeito de um determinado aspecto da realidade Na Lei, “matéria” tem um sentido muito mais amplo, como “fonte” donde emanam variados conteúdos, variados conjuntos de conhecimentos que possuem afinidade É o sentido atribuído a ‘matéria-prima’ que trabalhada, da origem a variedade de novos elementos Indica, então, um campo bem vasto de conhecimentos, de naturezas semelhantes que serão traduzidos em atividades, Áreas de Estudo e Disciplinas, com finalidades didáticas, isto é, visando tornar estes conjuntos de conhecimentos acessível ao aluno, por adquirirem uma forma de apresentação adequada ao nível de desenvolvimento da idade do mesmo Por isto, ‘o núcleo comum’ e a parte diversificada, mesmo reunidos, ainda não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento” (Relatório do Grupo de Trabalho) Assim, qualquer conteúdo podera ser desenvolvido como: Atividade quando baseado em ações e em situações concretas, em que o conhecimento passa a ser adquirido como resultado da própria atuação do aluno que manipula, observa, compara, analisa, expressa, etc Os conhecimentos não são fornecidos ao aluno, mas elaborados por ele, em contato com situações concretas Áreas de Estudo, quando agrega conteúdos afins, perfeitamente integráveis, com uma sistematização de conhecimentos, de natureza variadas mas que apresentam pontos comuns Assim, Estudos Sociais como Área, têm a organização de conhecimentos históricos, geográficos, econômicos, sociológicos, antropológicos, etc, que constituem um todo e precisam ser desenvolvidos de forma globalizada Disciplina, tem uma organização de conhecimento de um campo específico É, então o estudo de uma “ciência” em si, de um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos a respeito de um aspecto da realidade Temos aí uma abordagem menos ampla, mas muito mais específica e profunda, ao passo que na Área temos uma colocação mais ampla (de vários aspectos de estudos), menos profunda e mais geral, e na Atividade ainda mais ampla, menos específica e de menor profundidade

³³ “Estudos Sociais” (art. 1º, art. 3º art. 5º) e “Integração Social” (art. 5º) presentes no Parecer 8/71 do Conselho Federal de Educação

Essa matéria também é denominada de Integração Social quando passa a ser entendida como atividade “baseada em ações e em situações concretas”

As *condições* em que ocorre a transposição didática dos saberes a serem ensinados é a tônica dos próximos tópicos do trabalho. Essas condições são vistas como organizadoras do estudo da transposição e da didatização dos saberes a serem ensinados na documentação estudada.

2.2. O Currículo Pleno e a Lei 5.692/71

A sistematização da documentação intitulada de Diretrizes Curriculares Para Habilitação Plena Magistério (1979), foi um marco no contexto de mudanças no sistema de ensino e teve como *doutrina* – termo usado no interior das Diretrizes - os aspectos legais contidos na Lei 5 692/71 e detalhada no Parecer 853/71 e respectiva Resolução 8/71 do Conselho Federal da Educação. Essas documentações tratam de legalizar o *currículo pleno*, e explicar a sua organização em *Educação Geral* e *Formação Específica*.

Na Habilitação Magistério, a parte Curricular de *Educação Geral* é comum às demais habilitações de 2º Grau, e a *Formação Especial* está de acordo com o Parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação. No interior do texto da Diretrizes Curriculares Para Habilitação Plena Magistério (1979, p. 25) o conceito de *currículo pleno* tem o caráter de organizador da prática escolar.

Dispondo de norma geral, e da sugestão que assim lhes são proporcionadas, podem os Estabelecimento formadores de docentes para as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau situar-se em plano de igualdade no que é essencial e mínimo exigível na qualificação do

professor e, desse ponto, mediante aprimoramento constante do plano de estudos que se traduz no *currículo pleno* (grifo nosso), evoluir na medida da sua potencialidade para níveis cada vez mais altos de eficácia em sua ação didático-pedagógica

Na preocupação de garantir, na prática escolar, o que previa a reforma educacional presente na Lei Federal n.º 5 692/71 destaca-se, portanto, a ênfase dada ao currículo pleno nas escolas, presente nas deliberações 022/79 e em publicações especializadas da década de 1970. A Revista Pedagógica Brasileira – Técnicas de Ensino (1972), foi, portanto, uma dessas publicações que tratava de explicar a nova lei por meio dos Planos do Curso Anual para a Escola Fundamental da 1ª à 5ª Séries e convocar o professor para este desafio. A Revista Pedagógica Brasileira – Técnicas de Ensino (1972) em seu texto de Apresentação reafirmava que

A E P B – Editora Pedagógica Brasileira S/A, está eufórica e inúmeras razões justificam esse euforismo, *somos brasileiros* (grifo nosso), estamos no ano do sesquicentenário de nossa independência, vivemos um *Brasil novo* (grifo nosso), iniciamos a reforma do ensino e já antevemos o seu sucesso porque acreditamos nos homens que dirigem esse país e principalmente porque acreditamos em você professor

No teor do texto citado está a conotação de um discurso patriótico de que devemos almejar um país que veja na escola, por meio de seus professores, uma forma de educação voltada para a formação de um cidadão que “lute” pela ordem e segurança deste país. Neste período os saberes a serem ensinados não possuíam como objetivo a criatividade e a análise técnico-política da sociedade a qual fazemos parte. Segundo a Revista Pedagógica Brasileira (1972, p. 10)

O Currículo terá sentido de “Currículo Pleno” quando a escola traduzir, concretamente em sua programação, o núcleo comum e a parte diversificada que lhe é mais adequada. O núcleo comum e a parte diversificada, inicialmente são apresentadas como Matéria a serem desenvolvidas sob diversas formas, predominando uma forma sobre as demais conforme o nível de maturidade do educando

No interior da Revista Pedagógica era organizado o planejamento para os professores aplicarem durante os meses definidos, e apresentava a definição de alguns conceitos usados pela Lei (Currículo, Núcleo comum e Parte diversificada, Continuidade e Terminalidade, Matérias – Atividade – Áreas de Estudos – Disciplinas, Relacionamento – Ordenação e Sequência e por fim, Ensino Supletivo – Suprimento – Suplência) Quanto ao currículo *pleno*, a Revista Pedagógica Brasileira (1972, p. 9) apresenta como uma nova visão de currículo

Numa visão antiga (o currículo), indicava um conjunto de disciplina (por exemplo Francês, Latim, História, Matemática, etc.), hoje, numa conceituação ampla, o termo implica “toda as experiências educativas realizadas sob a orientação da Escola” Nesse sentido, experiências incluem as atividades gerais da personalidade do educando, quer predominantemente motoras, ou sociais, ou intelectuais, etc que sejam realizadas na Escola (em classe ou nas demais dependências recreio, biblioteca, etc) ou fora da Escola, mas sempre promovidas e orientadas por ela () Daí a expressão empregada na lei “Currículo Pleno” indicando seu sentido amplo, no sentido restrito seria apenas “Um rol de disciplinas”

Na Revista Pedagógica Brasileira é apresentado ainda, aos professores, o artigo 5º da Lei 5 692/71, que trata da característica do currículo e a defesa de que este deve, na sua organização didática, ter uma coerência quanto ao relacionamento, ordenação e sequência Portanto, segundo o texto presente na Revista Pedagógica Brasileira (1972, p. 11) esclarece que

O relacionamento indica as aproximações encontradas (naturalmente e não de modo forçado) entre assuntos, objetivo, fatos, etc () O relacionamento conduz à ordenação que traduz a distribuição dos elementos em uma escala em conformidade a um critério (ex ordenar cores e sua tonalidade partindo do elemento mais suave) e, () Por sua vez, a ordenação conduz a sequência que significa sucessão contínua, onde um elemento depende do que o precedeu e leva ao que o segue, sucessão de elementos num desenvolvimento lógico e progressivo.

O Currículo Pleno para a Habilitação Magistério – 1979, teve, portanto, a sua organização respaldada pela Deliberação 022/79, e na relação de Disciplinas, Áreas de Estudos, Atividades pertencentes a *Educação Geral*, ficaram estabelecidas as matérias

de Geografia, História e OSPB³⁴, nas disciplinas fixadas para a parte da *Formação Especial* está a *Didática Especial da Integração Social*

Nessa reorganização dos Cursos de Habilitação Magistério, a seleção e definição de um currículo com *conteúdos mínimos* para as matérias áreas de estudos, disciplinas e atividades, são vistos como elementos indicadores dos saberes a serem ensinados e, conseqüentemente, fornece subsídios para compreender a finalidade de ensino de uma determinada disciplina

No que se refere a *Área de Ensino* de Estudos Sociais presente na Deliberação 022/79, esta é subdividida em três matérias

- a) *Geografia*, pertencente a Formação Geral, que propõe os seguintes conteúdos Conceitos, Princípios e Importância da Geografia, Sistema Solar, Condições físico-Geografia, Características do Território Brasileiro, o Brasil na Atualidade, Geografia do Paraná e,
- b) *História*, também pertencente a Formação Geral, são definidos os conteúdos Absolutismo e Mercantilismo, A Era Revolucionária, a Expansão das Idéias Liberais, o Brasil e o Paraná,
- c) *Didática Geral*, e as sua divisão em didáticas especiais *Didática da Comunicação e Expressão*, *Didática da Matemática*, *Didática da Integração Social*, *Didática das Ciências Naturais*, *Prática de Ensino*, porém não aparece sugestão de conteúdos

Na escrita das diretrizes curriculares de 1979, esta divisão das matérias e disciplinas proposta pela Deliberação 022/79 será a sua base curricular, bem como o acréscimo dos conteúdos na disciplina de *Didática Especial de Integração Social*

³⁴ No ano de 1979 ocorre o único Concurso Público no Paraná para admitir professores para ministrar a disciplina de Organização Social Política e Brasileira (OSPB)

2.2.1 A disciplina de Didática Especial de Integração Social nas Diretrizes Curriculares para a Habilitação Plena Magistério – 1979

No texto das diretrizes curriculares de 1979³⁵ estão os *objetivos e conteúdos* das matérias e disciplinas que devem compor o currículo pleno. Quanto à definição dos conteúdos programáticos e dos objetivos, no texto das Diretrizes Curriculares (1979, p. 59) consta que esta definição é “apresentada segundo a *finalidade* das disciplinas, a saber: a) Disciplinas voltadas para a Educação, b) Disciplinas voltadas para a Formação Especial”

Na definição dos conteúdos das disciplinas do currículo pleno para o Magistério é dada ênfase à *predominância* da Parte Especial em relação à Parte da Educação Geral. O item 5 – Predominância – presente na Deliberação 22/79, afirma que este predomínio, dá o caráter de Currículo Pleno às diretrizes curriculares. Esta predominância apontada pela deliberação ocorreu nas Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério, por meio da distribuição da carga horária que privilegia a parte da Formação Especial.

Os objetivos e conteúdos da matéria de Geografia – que fazem parte da Educação Geral – devem ser estabelecidos a partir de uma relação com a habilitação ao qual faz parte, ou seja, as disciplinas da Parte Especial. No texto das Diretrizes Curriculares (1979, p. 59), está a idéia da predominância da Formação Especial sobre a Educação Geral com relação à seleção das disciplinas, quando afirma:

A composição dos conteúdos programáticos das várias disciplinas deverá ter em vista os objetivos gerais do ensino de 2º Grau e os objetivos Específicos da Habilitação, para neste caso dar-se a ênfase aos assuntos que conduzem aos objetivos propostos para a Habilitação (Deliberação 022/79 do CEE), e () desta forma as matérias de Educação Geral, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Geográfica e História apresentarão conteúdos programáticos *endereçados* (grifo nosso) a objetivos específicos da Habilitação a critério do Estabelecimento.

³⁵ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério. Curitiba, 1979.

No argumento sobre a predominância da Formação Especial em relação à Educação Geral está, portanto, a defesa da integração entre as disciplinas dos primeiros anos com as do 3º ano ³⁶

Na parte que trata das Diretrizes Curriculares Específicas, os objetivos e conteúdos da Geografia e da Didática Especial de Integração Social são fontes de análise do que era proposto para o ensino das *ciências sociais*³⁷ no período de implantação da Lei 5 692/71, no sistema de ensino no Estado do Paraná, década de 1970. O respaldo legal para a definição dos conteúdos da matéria do mínimo fixado para a Habilitação presente nas Diretrizes Curriculares Específicas, foi o Parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação e adequado à Deliberação 42/77 do Conselho Estadual de Educação. Esse respaldo legal será traduzido para o caráter pedagógico por meio da defesa do Currículo Pleno da Habilitação Magistério.

A *integração de conteúdos*³⁸ entre as matérias e disciplinas trabalhadas foi um dos aspectos que caracterizou as práticas escolares durante a implantação das normas estabelecidas pela Lei 5 692/71.

³⁶ A defesa da predominância deve proporcionar a integração – por exemplo, das disciplinas de Geografia e da Didática Especial de Integração Social. Esta defesa de integração é louvável, pois umas das situações que vivo como professora de Didática de Conteúdos Específicos é encontrar alunos no Curso de Adicionais com pouco domínio de conceito/categorias relacionados à disciplina de Geografia, o que dificulta muitas vezes ao aluno transpor os conteúdos desta disciplina para o seu caráter metodológico no ensino fundamental.

³⁷ O ensino das ciências sociais e a transposição didática de seus conteúdos, sua finalidade como disciplinas da Área de Estudos Sociais estão presentes no livro *Metodologia do Ensino Primário*, de Afro Amaral FONTOURA, que será tratado no terceiro capítulo.

³⁸ A questão da integração no contexto da Lei 5 692/71 deveria ocorrer em dois níveis: horizontal – entre os conteúdos das diferentes disciplinas, e vertical – deveria ocorrer na organização dos conteúdos por série.

Os conteúdos contemplados na disciplina de Geografia, presentes na Formação Geral, devem ter, como um de seus objetivos, o subsídio teórico para que o professor e o aluno, ao frequentarem a disciplina de Didática Especial de Integração Social, possam fazer as devidas relações entre os conteúdos apreendidos no 1º ano do curso, e a sua transposição didática para as séries iniciais, além da garantia de conteúdos específicos das Didáticas Especiais que proporcionem ao futuro professor das séries iniciais subsídios metodológicos para aplicação dos conteúdos curriculares

A interpretação dos Quadros 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8, presentes neste capítulo, tem como intenção verificar se os saberes que compõem os objetivos conteúdos, temas relacionados a Geografia, Didática Especial de Integração Social e Metodologia do Ensino de Geografia, podem ser pensados, segundo BRASLAVSKY (1993), a partir dos elementos constitutivos do saber, ou seja, se o saber se remete à informação, a um conceito, ao procedimento ou à crítica ao conhecimento geográfico

Quadro 1 Comparativo dos *objetivos* da Disciplina de Geografia (Educação Geral) e da Didática Especial da Integração Social (Formação Especial)

OBJETIVOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	ELEMENTO CONSTITUTIVO DO SABER	OBJETIVOS DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA ESPECIAL DE INTEGRAÇÃO SOCIAL	ELEMENTO CONSTITUTIVO DO SABER
Reconhecer o valor e a necessidade dos conhecimentos geográficos na formação integral do homem	Procedimento	Evidenciar características próprias da didática de integração social	Informação
Enumerar os elementos que compõe o sistema solar	Informação	Identificar aspectos básicos dos processos que promovem o ensino e a aprendizagem da integração social na escola de 1º grau (1ª a 4ª séries)	Procedimentos
Definir as leis que regem a mecânica-celeste	Informação	Analisar os objetivos e o âmbito da integração social, enfocados pela lei 5692/71, para o	Procedimentos

		ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries)	
Realizar calculos relativos a horários nas principais capitais mundiais	Procedimento	Caracterizar processos e técnicas do ensino de integração social, graduando em nível de 1º e 2º série e 3ª e 4ª series de 1º grau	Procedimentos
Identificar as condições físico-geograficas da terra	Informação	Desenvolver habilidades adequadas, favorecendo a aplicação de métodos e técnicas compatíveis com a realidade atual	Procedimentos
Reconhecer as principais formas de relevo e sua representação	Informação	Estimular a participação direta e indireta como forma de reconhecimento da necessidade de controle e avaliação da metodologia estudada e aplicada	Procedimento
Situar a importância do solo no desenvolvimento de atividades econômicas	Conceito	Promover atividades socializantes que caracterizam e induzem o comportamento social	Procedimento
Enumerar os elementos da biosfera	Informação		
Estabelecer relação entre clima e paisagens vegetais	Procedimento		
Interpretar as características do Território Brasileiro para valorizar a participação do homem na defesa ecológica do Brasil	Crítica		

Fonte Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério, Curitiba, 1979 Org TAUSCHECK, N M

Nos objetivos da disciplina de Geografia encontra-se uma ênfase para o conhecimento geográfico constituído a partir da *informação* sobre aspectos da paisagem. Aqui, percebe-se a concepção de uma disciplina voltada essencialmente para a catalogação dos elementos que compõem a paisagem. O último objetivo pode ser associado a uma visão do ensino de Geografia, preocupado com a interpretação da ação do homem sobre o território. Já nos objetivos da disciplina de Didática Especial de Integração Social, o predomínio está no saber a partir do conhecimento como *procedimento*. São seis objetivos pensados como procedimento e apenas um como

informação Os objetivos da Didática Especial visam a “aplicação” de conhecimentos

O último objetivo proposto resume o que se esperava desta disciplina nos cursos de Magistério neste contexto *Promover atividades socializantes que caracterizem e induzam o comportamento social* A Integração Social vista como atividade nas séries iniciais tinha como finalidade formar alunos por meio da “socialização” de um cidadão que soubesse se comportar na sociedade, principalmente por meio do estudo dos direitos e deveres

Quadro 2 Comparativo dos *conteúdos* da Disciplina de Geografia (Educação Geral) e da Disciplina de Didática Especial de Integração Social (Formação Especial)

CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SABER	CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA ESPECIAL DA INTEGRAÇÃO SOCIAL	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SABER
GEOGRAFIA MODERNA ◦ Conceito, princípios, ramos e elementos da paisagem geográfica, ◦ Importância dos conhecimentos geograficos no mundo atual	Conceito	◦ A integração social na Escola de 1º Grau	Informação
SISTEMA SOLAR ◦ O universo e os astros, sistema e Leis da Mecânica celeste, ◦ Terra – Sol – Lua, ◦ Fusos Horarios	Conceito	◦ Conceituação de integração social face a Lei 5692/71	Conceito
CONDIÇÕES FÍSICO-GEOGRÁFICAS ◦ Formas e representação do relevo, ◦ Solo e atividades econômicas, ◦ Elementos da biosfera, ◦ Clima e paisagens vegetais, ◦ Posição geográfica do Brasil consequências e unidade do relevo, ◦ Importância dos terrenos cristalinos e bacias sedimentares	Conceito	◦ Objetivos de integração social	Procedimento
CARACTERÍSTICAS DO TERRITÓRIO BRASILEIRO ◦ Posição geográfica do Brasil,	Conceito	◦ A integração social como elemento da atuação para integração	

consequências e unidades do relevo, ◦ Importância dos terrenos cristalinos e bacias sedimentares, ◦ Paisagens litorâneas e suas características, climas paisagens vegetais e atividades econômicas, ◦ Solo hidrografia, ◦ Ecologia		do homem no meio ambiente em que vive (Áreas de vida econômicas primária, secundária e terciária)	Procedimento
◦ A Ciência e a tecnologia como instrumentos do progresso social e das conquistas nacionais	Crítica	◦ Abrangência e âmbito da integração social em função da escola de 1º grau – 1º e 4º séries do 1º grau	Procedimento
◦ O Brasil na atualidade	Informação	◦ Conceitos e generalizações em integração social	Procedimento
		◦ Recursos motivadores em integração social	Procedimento
		◦ Recursos Técnicos específicos de 1º a 4º séries do 1º grau	Procedimento
		◦ Materiais específicos ³⁹	
		◦ Manipulação de objetos, manufaturados, fabricados, industrializados, ◦ Meios de comunicação, ◦ Metodologia de integração social no 1º grau de 1º a 4º séries, ◦ Técnicas socializantes, ◦ Instrução programada, ◦ Técnicas de trabalho diversificado, ◦ Técnicas de trabalho em grupo, ◦ Unidade de trabalho, ◦ Projeto, ◦ Módulos, ◦ Conteúdos e objetivos específicos de 1º a 4º séries, ◦ Materiais específicos para ensino de integração social de 1º a 4º séries, ◦ Tipos e formas de avaliação	Procedimento

Fonte Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério, Curitiba, 1979
Org TAUSCHECK, N M

³⁹ Este item aparece de forma desvinculada

Na análise dos objetivos dos conteúdos (Quadro 2) propostos para a disciplina de Geografia, e para a disciplina de Didática Especial da Integração Social fica em evidência que o que se propunha a Deliberação 022/79 a respeito de uma integração entre a Educação Geral e a Formação Especial, não ocorreu na esfera do saber a ser ensinado. Dos seis conteúdos de Geografia propostos, cinco referem-se ao conhecimento por meio do conceito e na disciplina de Didática Especial, dos oito conteúdos, seis podem ser pensados por meio do procedimento do conhecimento, ou seja, a aplicabilidade do conhecimento transposto para “maneiras” de se trabalhar pedagogicamente a atividade de Integração Social. A disciplina de Didática Especial de Integração Social contemplava conteúdos científicos de diferentes ciências sociais, e esteve presente nas propostas curriculares como justificativa de socializar a criança.

Integrar disciplinas que possuem histórias diferentes, tanto no âmbito da sua constituição enquanto ciência, quanto na sua constituição como disciplina escolar, resulta em uma simplificação. Na junção de disciplinas diferentes em uma única disciplina – Integração Social/Estudos Sociais – presente nas propostas curriculares dos cursos para formação de professores nas décadas de 1970 e 1980 e, nos seus manuais de metodologia de ensino, está explícita uma concepção e uma proposta de ciências sociais, que visavam a socialização do aluno por meio de conteúdos escolares e encaminhamentos utilitaristas.⁴⁰ No manual didático de Metodologia do Ensino

⁴⁰ Esta visão utilitarista ficou em evidência quando trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba no grupo de Apoio Pedagógico em Geografia, no período de 1991 a 1994. Neste período, a Secretaria Municipal de Educação tinha como proposta a implantação do Currículo Básico para a Escola Pública. Nos encontros de assessoria que eram providos com os professores das séries iniciais, foi constatada em várias falas destes profissionais (formados nas décadas de 1960, 1970 e 1980) uma herança negativa da disciplina de Integração Social/Estudos Sociais. Era constante a afirmação de que os conteúdos destas disciplinas eram trabalhados apenas no final do bimestre, apenas para formalizar uma nota exigida pelo sistema de ensino. As justificativas para esta situação oscilavam entre a falta de tempo para trabalhá-lo – as disciplinas de Matemática e de Português eram prioridade – e a falta de conhecimento dos conteúdos escolares e da finalidade das ciências sociais nas séries iniciais (um fator menos assumido pelos professores).

Primário, FONTOURA (1958, p. 327)⁴¹ afirma qual a *finalidade* das Ciências Sociais “A finalidade fundamental do ensino das Ciências Sociais, na escola primária, é dar ao aluno uma consciência objetiva do meio em que ele vive, do seu mundo, ensiná-lo a orientar-se no tempo e no espaço, e, igualmente, despertar na criança atitudes sociais corretas, em relação à família, à escola, à comunidade, à Pátria e a Humanidade”

O documento das Diretrizes Curriculares Para Habilitação Plena Magistério, pode ser pensado como referência na legitimação da Lei 5 692/71 no Estado do Paraná, porém o trabalho com as ciências sociais (em especial a História e a Geografia), presente na disciplina de Didática Especial de Integração Social, resultou em uma simplificação do trabalho com conteúdos escolares essenciais para a formação do aluno ⁴²

Nos conteúdos e objetivos da Didática Especial de Integração Social há um destaque às técnicas e recursos a serem usadas pelo professor, e aparecem como conteúdos isolados. A *instrução programada* é apresentada como um conteúdo escolar, que teve um caráter representativo nos estudos sobre a aprendizagem na década de 1970. A abordagem da aprendizagem tem como princípio norteador as idéias defendidas por SKINNER. Sobre a história dos pressupostos epistemológicos da Psicologia, JAPIASSU (1975) relaciona-a como discurso pedagógico, afirmando que

A síntese das idéias sobre a aprendizagem defendida pelo behaviorismo clássico através de Skinner, são traduzidas para o discurso pedagógico através da instrução programada que passa a ser usada através de “() situações de aprendizagem onde o aluno teria a sua frente atividades onde as respostas seriam livres e não de múltipla escolhas, uma sequência de etapas lógicas predeterminadas, onde cada etapa depende da anterior (conhecimento adquirido) para que executada (princípio da progressão gradual para estabelecer repertórios complexos), no qual o conhecimento deve ser proporcionado ao aluno de forma que se inicie do “simples” para o “complexo”

⁴¹ Contendo a matéria dos 2º e 3º anos do Curso Normal. Apesar da obra citada não ser uma publicação do período estudado (1979-1996), o autor faz parte da referência bibliográfica das Diretrizes Curriculares de 1979.

⁴² Outro fator determinante é a não formação específica do professor das séries iniciais, o que não o habilita a identificar dentro da disciplina de Integração Social/Estudos Sociais os conteúdos das ciências sociais.

O “princípio da progressão gradual para estabelecer repertórios complexo” será a tônica da seleção e organização dos conteúdos Integração Social/Estudos Sociais nas propostas curriculares para as séries iniciais nas décadas de 1970 e 1980. Esta opção de teoria da aprendizagem será traduzida para os denominados *círculos concêntricos*,⁴³ presente nos manuais didáticos e práticas escolares. O encaminhamento dado por meio dos círculos concêntricos se apresenta como outro ícone no estudo sobre a transposição didática de conteúdos científicos para os conteúdos escolares na Geografia. A ausência da sugestão de técnicas educacionais como o estudo do meio, no trabalho com os conteúdos de Integração Social/Estudos Sociais, é outro aspecto marcante no rol de conteúdos propostos para a Didática Especial de Integração Social, pois esta técnica de ensino possui uma afinidade com a idéia de “explorar o ambiente”. Relacionar a escola com a vida fora dela foi uma das propostas defendida por autores como FREINET na década de 1920, mediante a apologia da aula – passeio,⁴⁴ segundo SAMPAIO (1989, p 15), esse educador defendia que “() Se o interesse das crianças estava lá fora por que ficar dentro da classe, lendo trechos de manuais com frases sobre assuntos desinteressantes para ela? Decidiu então levar aos alunos para onde eles sentiam felizes lá fora () Eram momentos mágicos. A força da natureza sensibilizava cada uma das crianças de acordo com sua personalidade, sua percepção de mundo e sua curiosidade”

Nos conteúdos propostos para o ensino da Didática da Integração Social destaca-se *A integração social como elemento de atuação para integração do homem no meio ambiente em que vive (áreas de vida econômicas primária, secundária e terciária)*, no

⁴³ Nos conteúdos curriculares de Geografia, os círculos concêntricos foram traduzidos na forma de encaminhamento no qual o professor deveria iniciar o trabalho com a casa, a escola, os arredores da escola, o bairro, o Município, o Estado, o País, etc

⁴⁴ A observação direta da paisagem recebeu denominações como aula-passeio, aula de campo, estudo do meio. Esta variação depende do autor ou do nível de ensino ao qual era relacionado. Para o ensino fundamental e médio, aula-passeio e estudo do meio, já nos meios acadêmicos é mais comum o uso de aula de campo

qual aparecem indicativos do que se pretende com o ensino dessa disciplina nas séries iniciais, e qual o conteúdo científico que pode dar respaldo teórico

Na relação dos conteúdos da Didática Especial da Integração Social não são apresentadas as categorias e/ou conceitos que definem o trabalho com a Geografia e a História. Estas disciplinas escolares que possuem um estatuto teórico próprio, e que precisam ser pensadas no âmbito teórico-metodológico como disciplinas específicas

O trabalho interdisciplinar,⁴⁵ ou de integração, presente no objetivo da disciplina de Didática Especial de Integração Social, ou mesmo na Didática dos Estudos Sociais, não deve ser visto como a “junção” de disciplinas afins, e sim no trabalho coletivo de profissionais com formação específica,⁴⁶ e que possam vislumbrar possíveis pontos de conexão entre as disciplinas. Pontos estes que ocorrem no aspecto teórico-metodológico, e não no uso de um mesmo conteúdo para várias disciplinas. Segundo LEME (1986, p. 3)

Um dos mais sérios problemas que se levantam em relação a Estudos Sociais, tal como são normalmente trabalhados nas escolas de 1º grau, é a insatisfatória “soma” de campos de estudos diferentes, que têm conteúdos e métodos diferentes, numa única disciplina. A interdisciplinaridade é considerada positiva, enriquecedora em termos educacionais, mas não deve ser confundida com a tentativa de fusão de conhecimentos diferentes num conteúdo único, a partir da diluição de campos de estudos” e, () A integração, a multiplicidade de enfoques, deve ocorrer ao nível do conhecimento da realidade, dando-se atenção a seus diferentes aspectos, e não a nível da junção de informações

⁴⁵ O conceito de interdisciplinaridade não era usado no interior dos textos na década de 70 para a organização dos planejamentos, mas sim o de integração, plano globalizado, ou planos co-relacionados

⁴⁶ Professor com formação específica é aquele que possui a formação acadêmica em uma das áreas ofertadas pela licenciatura (Geografia, Matemática, História, Biologia, etc.)

Tendo como suporte de análise a definição apresentada por BRASLAVSKY (1993) sobre o *saber significativo* – este deve ocorrer no nível da informação, do conceito, do procedimento e da sua crítica –, a mera junção de informações dificulta o processo de compreensão da realidade. Os saberes acadêmicos das ciências sociais passam a estar presentes em uma única disciplina que tem como objetivo dar uma visão ampla de tudo quanto fosse “social”. A área de Estudos Sociais foi, portanto, uma das principais representantes no trabalho pedagógico de integração de áreas afins.

2.3. O Currículo e a Escola Democrática

A documentação que faz parte deste período de mudanças curriculares dos cursos para formação de professores no Estado do Paraná, refletiu na definição dos conteúdos e finalidades da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia. Destacam-se dois documentos:

- a) Proposta Curricular do Curso de Magistério – Volume I,
- b) Proposta Curricular da Habilitação Magistério – Metodologias do Ensino de Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Arte, História, *Geografia* (grifo nosso) e Ciências – Volume II ⁴⁷

Os dois volumes possuem, como objetivo central, subsidiar os docentes do curso para formação de professores – Habilitação Magistério- sobre o embasamento teórico-metodológico do discurso pedagógico vigente na época (década de 1980 e início da década de 1990) que era a organização de propostas curriculares que superassem as interpretações feitas da Lei 5 692/71.

⁴⁷ A divisão em volume I e volume II tem como objetivo situar o leitor

Nos dois volumes analisados da proposta curricular ano de 1992 e 1993, podemos encontrar textos indicativos de saberes a serem ensinados e da finalidade da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia nas séries iniciais

O volume I trata de apresentar a proposta pedagógica como um todo, e situa o professor apresentando o documento, e como essa proposta foi elaborada Segundo texto de Apresentação da Proposta Curricular da Habilitação Magistério (1992)

Este documento tem a finalidade de apresentar a proposta curricular para a formação de professores, a nível de 2º Grau, elaborada no decorrer do desenvolvimento do Projeto da Avaliação Curricular de Habilitação Magisterio (1988/1989) () Este projeto integra o programa de Reestruturação do Ensino de 2º Grau, que vem sendo executado pelo Departamento de Ensino de 2º Grau da Secretaria de Estado da Educação, a partir de 1988

Dentro do contexto de avaliação, a proposta curricular trata de explicar o projeto Magistério em Nova Dimensão, que deu início ao então Projeto de Avaliação Curricular da Habilitação Magistério, e a sua finalidade que é a *Escola Democrática*⁴⁸ Na organização da proposta curricular, o método dialético foi o suporte epistemológico A afirmação de que o objetivo do projeto é a construção de uma “proposta curricular consistente”- termo usado na proposta- estará presente nos dois volumes analisados Cada volume possui uma especificidade, porém os dois mantêm uma coerência interna entre os dois volumes

A proposta curricular apresenta a defesa do trabalho coletivo na organização de propostas pedagógicas e o caráter de provisoriedade⁴⁹ Segundo o texto de Apresentação da Proposta Curricular da Habilitação Magistério (1992), “sendo o trabalho de produção coletiva, portanto histórico, não pode ser considerado acabado e nem como

⁴⁸ O contexto da Escola Democrática já foi apresentado no primeiro capítulo, a partir da importância de autores como Demerval SAVIANI e Paulo FREIRE na história da educação brasileira

⁴⁹ O termo provisoriedade está presente no texto da Proposta Curricular Habilitação Magisterio, SEED, 1992

padronização da ação do professor Esta proposta contém esse limites, mesmo acreditando na capacidade criadora e inovadora do professor paranaense”

Para que haja compreensão de que são necessárias mudanças curriculares nos cursos para formação de professores, o texto do volume I faz um resgate histórico dos cursos para formação de professores no Brasil e no Paraná

Inicia com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, depois a Lei 4 024/61, e por fim a Lei 5 692/71 – em vigência – como forma de justificar as mudanças esperadas pela Política do Departamento de Ensino de 2º Grau A respeito do caráter histórico dos cursos para formação e o seu contexto hoje, a Proposta Curricular do Curso de Magistério (1992, p 12) coloca que

Tem-se observado entre os educadores que discutem os atuais problemas da Habilitação Magistério um certo saudosismo Apesar de ser compreensível esta posição, é preciso construir-se algo novo, de acordo com as necessidade históricas atuais do processo de democratização de educação escolar É preciso considerar o crescimento da escola básica, que e uma escola pública com população de baixa renda, a complexidade da rede de ensino e a clientela que procura os Cursos de Magistério, que não são mais as “moças da elite”, mas jovens das classes populares que procuram “via escola” um meio de conseguir emprego no mercado de trabalho, principalmente nas escolas públicas

Portanto, a Proposta Curricular do Curso de Magistério de 1992 é um marco nas propostas curriculares dos cursos para formação de professores, por situar-se entre a Lei Federal 5 692/71, ainda em vigência, e as perspectivas de uma nova lei federal ainda em trâmite nas instâncias legislativas do país,⁵⁰ inserindo-se, assim, como expressão legítima do momento histórico em que foi produzida

Segundo o resgate histórico apresentado pela proposta curricular, o ensino de conteúdos curriculares das ciências sociais está presente nas leis citadas, ora por meio

⁵⁰ A discussão sobre a nova LDB nas diversas esferas (pelos professores e especialistas em educação), iniciada em 1988, logo apos a aprovação da Constituição Federal, so foi aprovada em dezembro de 1996 A Lei 9394/96 trouxe mudanças importantes sobre a formação dos profissionais da educação

do ensino de Geografia, ora por meio da Integração Social Foram três os momentos apresentados

- a) Lei Orgânica do Ensino Nacional de 1946,
- b) Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional n ° 4 024/61,
- c) Lei 5 629/71 que reformulou a LDB 4 024/61

Na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, o currículo é dividido em *ciclos*, sendo que a Geografia aparece no 1º ciclo através das disciplinas de Geografia Geral na 1º série, e Geografia do Brasil na 2º série No 2º ciclo aparece a disciplina de Metodologia do Ensino Primário, no 2º e 3º anos

Com a Lei 4024/61, é garantida no currículo da Escola Normal de Grau Colegial a presença da disciplina de Geografia como disciplina obrigatória de Cultura Geral No “bloco das disciplinas obrigatórias complementares” aparece a Teoria e Prática da escola Primária, a qual segundo a Proposta Curricular do Curso de Magistério (1992, p 8) “A disciplina Teoria e Prática da Escola Primária abrangia Organização da Escola Primária, Currículo, Metodologia e Prática do Ensmo Primário, constituindo-se em nova denominação da disciplina de *Didática* (grifo nosso) e Prática de Ensmo”

Nas disciplinas optativas aparece o ensino da disciplina de Estudos Sociais,⁵¹ que como as demais disciplinas (Estatística Aplicada a Administração Escolar, Psicologia Escolar, Biologia Educacional, Higiene e Puericultura, História da Educação), poderia ser ofertada em uma ou mais séries

⁵¹ Neste contexto, o ensino de Estudos Sociais não aparece como área de estudo mais sim como disciplina

Uma forma de encaminhar o trabalho pedagógico, presente no currículo respaldado pela Lei 4 024/61, eram as denominadas *práticas educativas*⁵² Dentre as sugestões de práticas educativas estava o Estudo do Meio

O texto sobre o histórico dos cursos para formação de professores traz a então Lei 5 692/71, que legitima o sistema de ensino e os atuais cursos de habilitação no 2º Grau, e que na esfera estadual é legitimado pela Deliberação n º 22/79 a qual, segundo a Proposta Curricular do Curso de Magistério (1992 11), teve contribuições na definição dos “conteúdos obrigatórios com respectivo ementário, e na () predominância da Parte de Formação Especial sobre a Educação Geral, sendo caracterizada de *Currículo Pleno* (grifo nosso) A duração foi estipulada em três anos com uma carga horária de 1890/aula”

Na composição curricular proposta pela Deliberação 022/79 do CEE, é garantido ensino da matéria de Geografia no Núcleo Comum, por meio da Área de Estudos de Estudos Sociais, e a Didática Especial de Integração Social, dentro da esfera do mínimo fixado para a habilitação/formação Especial, bem como a disciplina de Geografia do Paraná, presente na parte diversificada estudos complementares

Dentro desse contexto histórico de como eram organizados os saberes a serem ensinados no currículo, destacam-se as práticas educativas (Lei 4 024/61), ora área de estudos, ora atividades (Lei 5 692/71) Já na Proposta Curricular do Curso de Magistério (1992, p 13) destaca-se o trabalho com os saberes a serem ensinados mediante as *metodologias de ensino* No texto é afirmado que

Não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso de habilitação ao Magisterio e as reais necessidade de formação do professor mais especificamente, pode-se observar que

⁵² Na Proposta Curricular são destacadas as praticas educativas de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação para o Lar, Educação Artística, Higiene, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas de Serviço Social, Biblioteconomia, Artes Femininas, Artes na Educação, Enfermagem, Artes Aplicadas, Folclore, Artes Plásticas, Música e Canto Orfeônico, Recreação e Jogos e Recursos Audiovisuais

conteúdos imprescindíveis a formação desse futuro professor (como alfabetização, *metodologia para as diferentes área de ensino* (grifo nosso), educação no meio rural, características socioculturais dos alunos que frequentam as escolas públicas, etc) não são tratados efetivamente nos cursos

Nessa crítica apresentada sobre a situação do curso para formação de professores, enfatiza-se a importância das metodologias de ensino, para as áreas de ensino, o que posteriormente influenciará as grades curriculares dos cursos e a garantia do aparecimento da Metodologia do Ensino de Geografia, hoje separada da Metodologia do Ensino de História

A Proposta Curricular do Curso de Magistério (1992, p 37) aponta os eixos⁵³ que devem nortear o currículo Estes têm como característica uma abordagem “centrada nos princípios de domínio do processo de construção do conhecimento e dos *conteúdos das áreas específicas* (grifo nosso), inerentes à formação do educador para as séries iniciais do 1º Grau”

No eixo que trata das Metodologias de Ensino, a Proposta Curricular (1992, p 38) afirma que as disciplinas de metodologias de conteúdos específicos

() tiveram seu campo de atuação ampliado incorporando como disciplinas desta área os conteúdos da realidade escolar brasileira hoje e que, portanto, devem estar contemplados, num Currículo que está comprometido com a formação do professor das séries iniciais () Ao conhecimento adquirido nas disciplinas de cada área do conhecimento do Nucleo – comum, e acrescida a metodologia específica – os fundamentos metodológicos do ensino das ciências histórico-sociais e naturais

Portanto, a disciplina Didática de Estudos Sociais,⁵⁴ passa a ser desmembrada e denominada de Metodologias do Ensino de Geografia e Metodologia do ensino de História

⁵³ 1) Núcleo Comum, 2) As disciplinas que compõem o bloco dos fundamentos da educação, 3) A disciplina de Didática, 4) A disciplina de Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º Grau, 5) As Metodologias de Ensino, 6) O Estágio Supervisionado e Os Estudos Complementares

⁵⁴ Esta disciplina é denominada pela Deliberação 022/79 do CEE de Didática Especial de Integração Social

As disciplinas de Geografia e História devem ser ofertadas na 1ª e 2ª séries do curso, com a mesma carga horária, sendo que na 3ª série está a disciplina Organização Social e Política do Brasil, e na 4ª série, a Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino de História, garantindo uma sequência dos conteúdos

2.3.1. A Disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia na Proposta Curricular da Habilitação Magistério – 1993 – Volume II

No volume II são apresentadas as propostas de trabalho das disciplinas de Metodologia do Ensino de Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Arte, História, Geografia e Ciências. A proposta teórico-metodológica de cada metodologia específica foi elaborada pelos profissionais envolvidos no Projeto de Avaliação da Proposta Curricular da Habilitação Magistério e por consultores das áreas específicas.

A organização e elaboração deste volume, teve como característica a provisoriedade,⁵⁵ pelo fato da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação não ter sido aprovada até a sua escrita. Segundo idéias do texto do prefácio Proposta Curricular Curso de Magistério (1992) “Os educadores paranaenses já se manifestaram através de pesquisas e debates promovidos pela Secretaria de Estado da Educação sobre a necessidade de atualização dessas propostas. Esclarecemos que tal solicitação só será atendida após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ora em análise pelo Congresso Nacional”⁵⁶

⁵⁵ A questão da provisoriedade está relacionada com o contexto de mudanças, no qual o sistema de ensino estaria ligado a partir da aprovação da LDB e das alterações feitas pelas pesquisas desenvolvidas pela UFPR junto aos professores da rede pública de ensino.

⁵⁶ Quando a Lei 9394/96 foi aprovada foram elaborados os PCNs, já separando a História e Geografia nas séries iniciais. Mas não existe documentação nova no Estado do Paraná que trate de legitimar as Metodologias de Ensino.

A discussão sobre o currículo do ensino de 2º Grau presente na proposta da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia segue as orientações presentes no Volume I, em específico a afirmação de que este foi resultado de um trabalho *coletivo*, que visa a defesa de uma escola democrática. No texto da Apresentação da Proposta Curricular da Habilitação Magistério – Metodologias de Ensino (1993), o objetivo da reformulação do 2º Grau, é o de “ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento e, portanto, de participação social mais ampla do cidadão () Estes objetivos passam, necessariamente, pela análise das relações entre escola, o trabalho e a cidadania”

Na proposta da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, há uma preocupação em contextualizar o seu ensino a partir

- a) do ensino da Didática de Estudos Sociais,
- b) da concepção de Geografia e sua relação com a Metodologia do Ensino de Geografia

Contextualizar o ensino de Didática de Estudos Sociais tem um significado importante, pois quando CHERVEL (1990, p. 215) trata da “solidariedade didática”,⁵⁷ traz para discussão idéias sobre o estudo da terminologia das disciplinas, afirmando que “é a ambiguidade de algumas rubricas, da qual se pode questionar se, por trás de uma denominação única, elas não escondem duas ou três disciplinas distintas. Sobre este ponto, a evolução da terminologia é por vezes esclarecedora”. O uso do termo disciplina de Didática de Estudos Sociais, juntamente com a Didática Especial de Integração Social para designar o ensino teórico-metodológico das ciências sociais, estará presente nas propostas pedagógicas para a formação de professores Habilitação Magistério até o ano de 1992.

⁵⁷ O autor entende solidariedade didática como algo ligado aos processos interdisciplinares

Na grade curricular do Curso Adicional em Educação Infantil, as Didáticas Especiais de Integração Social e de Estudos Sociais⁵⁸ estarão presente oficialmente entre o ano de 1982 até 1996, porém, na prática escolar, a separação entre o ensino de Geografia e História na Educação Infantil ocorre em 1993⁵⁹

Após as breves colocações conceituais sobre o ensino da Geografia e da sua metodologia de ensino, o texto sobre a proposta de Metodologia do Ensino de Geografia apresenta sugestões de conteúdos essenciais para a disciplina

Quadro 3 Temas sobre a Disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia

TEMAS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SABER
1 Concepção de Geografia,	Conceito
2 A produção do Espaço e suas inter-relações,	Conceito
3 Programas e conteúdos trabalhados no 1º grau (1ª a 4ª série),	Procedimento
4 Propostas metodológicas – recursos didáticos,	Procedimento
5 Critérios de avaliação em Geografia	Procedimento

Fonte Proposta Curricular da Habilitação Magistério – Metodologias do Ensino de Geografia SEED, Paraná, 1993 Org TAUSCHECK, N M

Nos cinco temas propostos há um equilíbrio entre conceito e procedimento, porém, o que se destaca é a presença de breves textos elucidativos aos professores sobre o ensino de Geografia

Esta estrutura da proposta curricular para a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, rompe a visão de currículo como apenas um rol de conteúdos, possibilitando ao professor pesquisar produções teóricas e metodológicas, por meio das referências bibliográficas, o que contribui para o entendimento das finalidade e

⁵⁸ A mudança de Didática Especial de Integração Social para Didática dos Estudos Sociais ocorreu no ano de 1987

⁵⁹ Iniciei minha prática como professora de Didática de Estudos Sociais no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto no Curso de Estudos Adicionais em Pré-Escola, em 1993, e para garantir a especificidade da disciplina de Metodologia do Ensino de História e de Geografia, fiz uma divisão, no 1º semestre eram trabalhados os conteúdos relacionados ao ensino de História e no 2º semestre os conteúdos relacionados ao ensino de Geografia

objetivos da Geografia e do seu ensino e, portanto, dos temas que esta deve abordar

Segundo PEREIRA (1994)

() e fundamental que, a partir do esclarecimento dos *objetivos pedagógicos (grifo nosso)* do ensino de geografia, instrumentalizados pela definição de sua missão principal na escola e pelo seu instrumental teórico, possamos caracterizar os objetivos específicos que queremos atingir. Desde já, porém creio que é possível afirmar que a missão quase sagrada da geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações

Para PEREIRA, portanto, o que é preciso na organização dos saberes escolares está relacionado com a definição da finalidade específica de cada disciplina, além de seus conteúdos escolares, e não uma briga na distribuição de conteúdos e carga horária entre disciplinas que possuem em sua história escolar pontos de convergências

Quanto aos objetivos do ensino da Geografia, esta deve ser vista como uma ciência que assim como as demais integrantes do Currículo de 1º e 2º graus deve ter uma finalidade garantida. Para a Proposta Curricular Habilitação Magistério – Metodologias do Ensino de Geografia (1993, p. 2), esta disciplina deve “desenvolver no aluno a capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação () pois cabe a Geografia levar a compreensão do espaço produzido pela sociedade atual, com seus conflitos, contradições e desigualdades, assim como as relações de produção e a apropriação da natureza”

A proposta traz para a discussão o estudo da categoria de *espaço e sua produção* como forma da Geografia contribuir na compreensão da realidade, além de categorias como *territorialidade, localização, orientação e representação dos dados sócio-econômicos e naturais*

A Proposta Curricular Habilitação Magistério – Metodologia do Ensino de Geografia (1993, p. 3) afirma que é a partir da definição das categorias da Geografia que o trabalho desta disciplina deve “iniciar o aluno num método sistemático de análise

do espaço construído historicamente, através do domínio do *raciocínio geográfico*”

Trazer a definição das *categorias da Geografia* para o discurso dos saberes a serem ensinados – e a sua organização curricular – pode ser pensado como um *elemento definidor da transposição didática* porque passa a ser referência para o professor em sua prática de sala de aula e mais, segundo CAVALCANTI (1998, p. 16) o “enriquecimento das diferentes interpretações na Geografia conduz à necessidade de reformular *categorias e conceitos* (grifo nosso) para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial, à luz das contribuições de uma teoria social crítica”

Os objetivos da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia nesta proposta tem um caráter de reflexão sobre o conhecimento geográfico e seu papel de viabilizar uma análise não mais fragmentada do real – este pensado como *espaço geográfico*. Portanto, são objetivos desta disciplina

- a) a construção do raciocínio geográfico,
- b) o desenvolvimento da consciência crítica

Quadro 4 Critérios sobre a construção do raciocínio geográfico

CRITÉRIOS	ELEMENTOS CONSTIT. DO SABER
1 – A construção de conceitos que sejam pré-requisitos para a compreensão dos elementos que caracterizam a organização espacial	Conceito
2 – A articulação com o espaço vivido pelo aluno	Procedimento
3 – A relação com o processo de formação espacial, isto é, o caráter histórico da organização espacial, no sentido de perceber as transformações sociais ocorridas, e sua importância na caracterização atual do espaço geográfico	Crítica
4 – A compreensão da natureza em sua dinâmica própria no sentido de perceber as articulações entre os elementos que compõe, dentro de uma perspectiva ecológica	Crítica
5 – Preocupação com relação Natureza/homem, encarando os elementos que compõe o meio natural como necessário ao trabalho humano	Crítica
6 – A compreensão da vida em sociedade evitando a divisão prematura das relações Sociedade/Espaço/Tempo	Crítica

Fonte: Proposta Curricular da Habilitação Magistério – Metodologias do Ensino de Geografia SEED, Paraná, 1993. Org. TAUSCHECK, N. M.

No Quadro 4 há o predomínio do saber por meio da *crítica*, isto é, o conhecimento aqui tem como característica a presença da ação do homem na natureza como elemento determinante no entendimento da organização espacial. Este quadro vem de encontro ao que se esperava da Geografia nesse contexto, ou seja, “formar um cidadão crítico e participativo”

No texto da Proposta de Metodologia do Ensino de Geografia, é apresentado o quadro de conteúdos essenciais a serem trabalhados (Quadro 5). Esse quadro está dividido em temas, subtemas e conteúdos.

Quadro 5 Metodologia do Ensino de Geografia – Conteúdos Essenciais

TEMAS	SUBTEMAS	CONTEÚDOS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SABER
I – A CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA	◦ O que é geografia, ◦ O conhecimento geográfico e sua utilização	◦ A geografia como ciência, ◦ A evolução do pensamento geográfico, ◦ O dualismo em geografia, ◦ Relação entre geografia e natureza, ◦ Relação entre geografia e sociedade - Formação do raciocínio geográfico	◦ Conceito
II – A PRODUÇÃO DO ESPAÇO E SUAS INTERRELAÇÕES	◦ Noção de espaço/tempo, ◦ O capital e o trabalho na produção do espaço	◦ Noção topológica, ◦ Noção projetiva, ◦ Noção Euclidiana, ◦ A dinâmica de ocupação do espaço, ◦ As modificações do espaço, ◦ As modificações do espaço pelas relações de trabalho, ◦ Os sistemas econômico-sociais e a organização do espaço	◦ Crítica
III – PROGRAMAS E CONTEÚDOS TRABALHADOS NO 1º Grau	◦ Análise de livros didáticos, ◦ O papel de geografia no currículo	◦ Ideologia dos livros didáticos, ◦ Relação conteúdos/evolução cronológica e mental da criança, ◦ Relação	◦ Procedimento

		conteúdo/realidade	
IV – PROPOSTAS METODOLÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS	◦ Como ensinar geografia, ◦ Os recursos como auxiliares no ensino da geografia	◦ Métodos e sua aplicação, ◦ Construção e aplicação de recursos didáticos, ◦ Noções de cartografia, ◦ A pesquisa de campo	◦ Procedimento
V – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA	◦ O que é avaliação, ◦ Processo de avaliação	◦ Controle do poder e avaliação, ◦ Tendências pedagógicas e avaliação, ◦ O que é avaliar em geografia, ◦ Auto-avaliação	◦ Procedimento

Fonte: Proposta Curricular da Habilitação Magistério – Metodologias do Ensino de Geografia SEED, Paraná, 1993. Org. TAUSCHECK, N. M.

Nesta relação de temas, subtemas e conteúdos para a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, aparece o distanciamento entre as Propostas Pedagógicas de 1992 e 1993 e as Diretrizes Curriculares de 1979. O que as diferencia é, principalmente, o fato das Propostas Pedagógicas de 1992 e 1993 apresentarem um conjunto de idéias, categorias e conceitos presentes no discurso sobre o ensino de Geografia na década de 1980 e início da década de 1990. Nesse discurso sobre o ensino da Geografia está a crítica à Geografia “espetáculo” (LACOSTE, 1988), que se efetiva na escrita de manuais de metodologia de ensino e, em especial, nos currículos da escola pública, tanto nas esferas estaduais quanto municipais.

A visão crítica do ensino dos saberes de Geografia foi a tônica da Proposta de 1993. Essa opção está na relação de temas, subtemas e conteúdos por meio de conceitos relacionados a uma “visão marxista” como *o capital e o trabalho na produção do espaço, as modificações do espaço pelas relações de trabalho e os sistemas econômico-sociais e a organização do espaço*. Portanto, compreender as relações de produção do espaço geográfico passa a ser a principal finalidade do ensino de Geografia. Segundo OLIVEIRA (1991, p. 140), o método dialético irá contribuir na “recuperação de um espaço crítico que a Geografia precisa ter”, e mais “Este caminho dialético pressupõe

que o professor se envolva não só com os alunos, mas sobretudo com os *conteúdos a serem ensinados* (grifo nosso) Ou seja, o professor deve deixar de dar os conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professor e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e saber”

Portanto, os saberes a serem ensinados em Geografia nas séries iniciais estudados por meio da sua Metodologia do Ensino tiveram como referencial de mudança conhecer a dinâmica espacial, a atual configuração espacial, ou seja, estudar os elementos sociais e naturais que fazem parte desta dinâmica e não mais a memorização de conceitos geográficos

Paralelo a estas modificações sobre a finalidade dos saberes a serem ensinados na Metodologia do Ensino de Geografia está o estudo sobre a avaliação Os *critérios de avaliação*⁶⁰ a serem usados, para que os objetivos sejam alcançados, são defendidos na proposta como forma do professor buscar a objetividade na sua prática pedagógica Segundo a Proposta Curricular da Habilitação Magistério – Metodologia do Ensino de Geografia (1993, p. 8) “O processo de avaliação deve favorecer uma interação solidária entre professor/aluno, onde se procure verificar o quanto o aluno progrediu e em que direção Enfim, a avaliação deve estar correlacionada com o currículo, ao conteúdo e à metodologia empregada com uma reflexão sobre a ação”

⁶⁰ A defesa de que o professor deve estabelecer critérios de avaliação foi um marco nas práticas escolares Cabe aqui ressaltar a Indicação n.º 003/87 e a Deliberação n.º 33/87 do CEE do Paraná, por meio da relatora Lihian Anna WACHOWICZ, que deu o respaldo legal à avaliação escolar em nosso Estado

A avaliação dentro de uma concepção dialética (WACHOWICZ, 1995) de ensino previa a relação dialógica entre o professor e o aluno, bem como entre os elementos curriculares da prática escolar (conteúdo, objetivos, encaminhamento metodológico), desmistificando assim a concepção autoritária, burocratizante e fragmentada, que tinha por característica a mera classificação do saber retido pelo aluno. A avaliação não é mais pensada como uma espécie de camisa de força no trabalho pedagógico, e assim poderia possibilitar ao professor rever a sua prática escolar. Segundo a Proposta Curricular Habilitação Magistério – Metodologia do Ensino de Geografia (1993, p. 8) “A essa abertura para novos modos de pensar e fazer geografia, abrem-se perspectivas para um ensino mais dinâmico em que tanto professor quanto aluno se envolvam num trabalho produtivo”

A Metodologia do Ensino de Geografia passa a ser intimada a não mais ser vista como uma disciplina enfadonha e inútil nos cursos para formação de professores e sim contribuir para este futuro profissional da educação possa justificar a sua prática escolar também na *formação de conceitos científicos geográficos*. Os saberes a serem ensinados na Didática Especial e Integração Social presentes no currículo pleno não tinham, porém, a conotação do conceito científico nas séries iniciais, e sim a finalidade de oportunizar à criança situações de *atividades*, limitando assim o trabalho pedagógico com as ciências sociais.

2.4. O contexto das Propostas Curriculares para os Cursos Adicionais em Pré-Escola e Educação Infantil

As mudanças realizadas nos Cursos de Habilitação Magistério no Estado do Paraná, por meio das deliberações federais e estaduais, propostas curriculares e manuais

de metodologia de ensino, durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, visavam efetivar, provocar alterações na prática escolar em todos os níveis de ensino

As discussões e produções realizadas neste período sobre as propostas curriculares dos cursos para formação de professores, estenderam-se ao Curso Adicional em Educação Infantil, cuja especificidade é a criança de 0 a 6 anos. Esse curso caracteriza-se como de formação de professores já habilitados no Magistério e que se especializa no trabalho com a Educação Infantil.

As alterações realizadas nas propostas curriculares do Curso Adicional em Educação Infantil, desde a Deliberação Estadual n.º 016/81 até o Parecer Estadual n.º 126/96, têm como justificativa principal as mudanças na visão dicotômica entre o *educar e o cuidar*, que permeiam toda a história do atendimento e trabalho pedagógico com a criança neste nível de ensino. A visão dicotômica entre o *educar e o cuidar* é portanto uma das máximas na Educação Infantil. E quanto maior foi a defesa do também educar, mais próximo do Curso para Formação de Professores na Habilitação Magistério, o Curso Adicional em Pré-Escola, e o atual Curso Adicional em Educação Infantil, estiveram. A visão dualista – educar/cuidar – no contexto em que a Proposta Curricular de 1982 foi elaborada, também influenciou na organização dos saberes a serem ensinados (Quadro 6 Conteúdos da Disciplina de Didática de Integração Social na Pré-Escola).

A especificidade do trabalho com a criança de 0 a 6 anos não impede que as mudanças curriculares, ocorridas nos cursos para formação de professores na Habilitação Magistério, estejam relacionadas com as mudanças curriculares nos Cursos Adicionais. O exemplo desta colocação é a constituição de várias disciplinas que compõem hoje as grades curriculares do Curso Adicional em Educação Infantil. O ensino das disciplinas de Didáticas Especiais e Metodologias de Conteúdo Específico

deste curso sofreram influência direta, na sua nomenclatura, das disciplinas de Didáticas e Metodologias de Ensino ofertadas no Curso de Magistério

Na esfera estadual, a Proposta Curricular e o parecer que tiveram representatividade na constituição das disciplinas nos cursos para formação de professores com o caráter adicionais/especialização em 2º Grau, foram

- a) *Estudos Adicionais – Pré-Escolar sugestões de conteúdos curriculares*, pelo Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Grau/SEED, de 1982 – está relacionada com as Diretrizes Curriculares de 1979,
- b) *Parecer n.º 126/96*, que tem como Assunto a “Mudança da Grade Curricular do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau”, e apresenta a definição dos ementários de todas as disciplinas que compõem hoje o Curso – está relacionado com a Proposta Curricular de 1992 e 1993

O Parecer nº126/96, que legaliza o atual Curso de Adicionais em Educação Infantil no Estado do Paraná, tem como característica diferenciada da proposta curricular oficial anterior (Estudos Adicionais Pré-Escolar – sugestões de conteúdos curriculares), o fato de ter sido o resultado de um trabalho realizado de forma coletiva, pela coordenação do curso e pelos professores do Instituto de Educação nos anos de 1993, 1994 e 1995, que resultou na escrita do texto *Proposta de Trabalho Coletivo (1994) Princípios político-pedagógicos e diretrizes teórico-metodológicas para um trabalho integrado no Curso de Formação de Professores para o Magistério Pré-Escolar – I E P P E P* (primeira versão concluída em 28/03/1994), que foi a referência na organização do processo de solicitação de mudança da grade é transformado no Parecer n.º 126/96 O trabalho coletivo realizado foi condição para a transposição didática

A proximidade destes cinco documentos Diretrizes Curriculares Para Habilitação Magistério – 1979, Proposta Curricular do Curso de Magistério – 1992 e Proposta Curricular Habilitação Magistério – Metodologia do Ensino de Geografia – 1993 e, Estudos Adicionais – Pré-Escolar sugestões de conteúdos curriculares, além do Parecer n° 126/96, torna-se visível, a partir do momento em que o uso de conceitos como o de currículo pleno aparece nas proposta de 1979 e 1982, não aparecendo nas demais. A disciplina de Didática Especial de Integração Social, presente nas proposta curriculares de 1979 e 1982, já na proposta de 1992 e 1993, e do Parecer n° 126/96, passa a ser denominada de Metodologia do Ensino de Geografia na Educação Infantil e o currículo passa a ter como condição a defesa da *escola democrática*.

2.4.1. As Deliberações e Indicações Estaduais que respaldaram legalmente o Currículo para Formação de Professores no ano de 1982

Como todas as mudanças nas grades curriculares dos cursos para formação de professores, a Proposta Curricular de 1982 teve como embasamento legal uma deliberação. Nesse caso, a Deliberação Estadual aprovada foi a de n° 016/81, juntamente com a indicação n° 003/81, a deliberação n° 027/81 e a indicação n° 005/81.

A Deliberação n° 016/81 tem como característica fixar “normas para a implantação, estruturação e funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o § 1º do Art 30, da Lei n° 5 692, de 11 de agosto de 1971 (grifo nosso), e () revoga as Deliberações n° 050/77 e 30/79, ambas do CEE”

Tanto a Deliberação n° 016/81, quanto a Indicação n° 003/81, possuem características muito próximas ao texto da Deliberação 022/79 que fundamentou legalmente as Diretrizes Curriculares para Habilitação Magistério de 1979, apresentada no item 2.2 deste capítulo. Destacam-se os seguintes argumentos:

- a) A defesa da organização de um *currículo pleno*,
- b) A garantia de que este currículo seja constituído em uma parte de Educação Geral e outra de Formação Especial

A Deliberação n° 016/81 em seu Art 11, § 3° define a necessidade dos conteúdos mínimos comporem o currículo do Curso Adicionais

Alem dos componentes curriculares específicos de cada modalidade de estudos adicionais, serão *conteúdos mínimos* (grifo nosso) obrigatórios para todas as modalidades de estudos adicionais I – em educação geral a) Língua Portuguesa, b) Cultura Brasileira, c) Introdução a Metodologia Científica II – em formação especial a) Psicologia do Desenvolvimento, b) Psicologia da Aprendizagem, c) Problemas Educacionais Brasileiro, c) Fundamentos do Currículo do Ensino de 1° Grau

Entre os vários itens⁶¹ que a deliberação exige estar presente no projeto de implantação de cursos de estudos adicionais, está o *plano curricular* para as modalidades⁶² pretendidas

Na indicação n° 003/81, que “indica ao Conselho Pleno a necessidade de atualização das normas para implantação, estruturação e funcionamento do Curso de Estudos Adicionais”, é afirmado que a partir do Parecer n° 45/72 do CFE “o currículo

⁶¹ Os itens são objetivos básicos da(s) modalidade(s) oferecida(s), regulamento dos estudos adicionais, definindo responsabilidades administrativas e didático-pedagógicas, forma de execução do curso (regular em 1 ano, intensivo, parcelado etc), número de vagas ofertadas, calendário escola, prova de registro de diretor ou autorização, prova de habilitação dos demais componentes do quadro técnico-administrativo (Supervisor Escolar, Orientador Educacional e Secretário), prova de registro de licenciatura plena, ou *curriculum vitae* dos professores, especificado e documentado nos casos especiais previstos no art 32 desta deliberação, compromisso dos docentes de que ministrarão as aulas para as quais foram indicados, prova de residência dos professores no município sede do estabelecimento e comprovação de compatibilidade de horários, quando for o caso, no caso de professor não residente no município, comprovar viabilidade de deslocamento, e por fim, o relatório da comissão verificadora, elaboração de acordo com as normas estabelecidas pela Deliberação n° 030/80 – CEE

⁶² O curso de Estudos Adicionais possui quatro modalidades: Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Mental e Educação Infantil

dos Cursos de Estudos Adicionais que se caracterizam como de formação regular, apresentará obrigatoriamente, uma parte correspondente à Educação Geral e outra, a Formação Especial” E apresenta os componentes curriculares mínimos que estão presentes na deliberação nº016/81 A Deliberação nº 027/81 do CEE irá estabelecer “em caráter experimental, para o ano de 1982, as diretrizes curriculares do curso de Formação de Professores para o Magistério Pré-Escolar, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau”

Além de todo o caráter legal a respeito da duração do curso (carga horária de 900 horas-aula), estágio (10% da carga total do curso), é reafirmado na Deliberação nº 027/81 em seu Art 6º que “o *currículo pleno* (grifo nosso), com definição das disciplinas, áreas de estudos ou atividade e respectivas cargas horárias deverá ser submetido à aprovação do Conselho Estadual de Educação, como parte integrante do Projeto de Implantação de Estudos Adicionais” Quanto à definição dos conteúdos programáticos presentes no Art 7º, estes são responsabilidade do estabelecimento, e a Deliberação apresenta ressalvas quanto

- I - a amplitude e aprofundidade requerida, de forma a possibilitar a aquisição de *conhecimento, habilidade e atitudes* (grifo nosso) necessários a orientação da aprendizagem na Pre-Escolar,
- II - Na abordagem dos conteúdos programáticos deverá ser evitada a repetição daqueles já desenvolvidos na Habilitação Magistério, enfatizando-se especialmente os conteúdos correspondentes as características biopsicossociais da faixa etária a ser atendida pelo futuro professor, e os conteúdos que serão objeto de trabalho do professor após a conclusão do Curso de Estudos Adicionais,
- III - O relacionamento, a ordenação e a sequência de estudos e experiências “a fim de que o conjunto resulte um todo orgânico e coerente

Conhecimento, habilidade e atitudes são conceitos que estiveram no momento da elaboração das propostas e podem ser pensados como elementos da transposição didática, em especial o termo atitude que traz uma conotação comportamentalista (Direitos e Deveres)

Quanto aos professores que irão trabalhar com as matérias de Didática e Prática de Ensino da Educação Pré-Escolar, a Deliberação afirma que deverão comprovar experiência de Magistério naquelas disciplinas ou matérias. Está destacado na Deliberação n° 027/81 os Anexos I e II que tratam, consecutivamente, da Grade Curricular do Curso de Formação de Professores para o Magistério Pré-Escolar adaptada ao disposto na Deliberação n° 016/81 – CEE, com uma carga horária mínima de 900 horas, e a Grade Curricular que apresenta sugestões para distribuição da carga horária.

2.4.2. A Proposta Curricular – Estudos Adicionais Pré-escolar : sugestões de conteúdos curriculares de 1982

A organização da proposta curricular de 1982 tem como característica a proximidade com as diretrizes curriculares de 1979, em vários aspectos

- a) No texto da apresentação é afirmado que a proposta foi “*elaborada por especialistas* da área, e tem como finalidade () dar elementos de referência para o planejamento de ensino aos estabelecimentos que ministram o Curso de Estudos Adicionais,
- b) A grade curricular seguirá as normas fixadas pela Lei Federal n° 5 692/71, Art 30 e na esfera estadual por meio da Deliberação n° 016/81 que está relacionada como a Deliberação 022/79

O conceito de infância neste período estava impregnado da visão assistencialista quanto ao atendimento da criança de 0 à 6 anos. No texto da Introdução, onde é dito que é desnecessário “() Ressaltar a importância da Educação Pré-Escolar, () visto que,

mesmo na esfera nacional, torna-se o *atendimento* (grifo nosso) à criança de 0 a 6 anos uma das prioridades governamentais” O termo atendimento à criança de 0 a 6 anos tem um caráter preponderantemente assistencialista até a Constituição Federal de 1988. A partir dos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil,⁶³ a dimensão entre o *educar* e o *cuidar*, passam a ser entendidos no mesmo patamar de importância, desmistificando, portanto, a visão de que na Educação Infantil a prioridade é o cuidar/atender, e que o ensinar ocorrerá nos níveis de ensino posteriores do Ensino Fundamental.

Na organização do documento Estudos Adicionais Pré-Escolar, sugestões de conteúdos curriculares, o conceito de infância estará relacionado com os saberes a serem ensinados nas seis matérias que deverão compor o currículo, juntamente com suas respectivas disciplinas, em específico nos conteúdos escolares das didáticas especiais. São, portanto, as seguintes matérias do currículo: 1 – Comunicação e Expressão, 2 – Ciências, 3 – Estudos Sociais [por meio das disciplinas de 3.1 – Cultura Brasileira (Análise da cultura brasileira: sociedade, teorias da cultura, cultura de massa, e Folclore: cultura popular)], 4 – Estrutura e Funcionamento do Ensino – Pré-Escolar, 5 – Fundamentos da Educação, 6 – Didática e Prática de Ensino da Educação Pré-Escola, (por meio das disciplinas de 6.1 – Planejamento da Ação Didática na Pré-Escola, 6.2 – Didática da Comunicação e Expressão na Pré-Escola, 6.3 – *Didática da Integração Social na Pré-Escola* (Quadro 6), 6.4 – Didática da Iniciação às Ciências na Pré-Escola, 6.5 – Educação Artística na Pré-Escola, 6.6 – Recreação e Jogos na Pré-Escola, 6.7 – Prática de Ensino - Estágio Supervisionado).

⁶³ Referenciais Nacionais Para a Educação Infantil MEC, 1998

Quadro 6 Conteúdos da Disciplina de Didática de Integração Social na Pré-escola

CONTEÚDOS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SABER
Importância dos meios de comunicação no desenvolvimento da sociabilidade	Informação
Colaboração da comunidade na Pré-Escola	Procedimento
Planejamento de atividade para o desenvolvimento social excursões, aniversários e festas	Procedimento
Conteúdos (grifo nosso) a serem desenvolvidos a Família, a Casa, a Escola, a Comunidade, Calendário Cívico e Festivo, Meios de Transporte, Educação para o Trânsito, Raças	Informação
Técnicas de Reunião	Procedimento
APM Associação de Pais e Mestres	Procedimento

Fonte Proposta Curricular Estudos Adicionais Pré-Escolar sugestões de conteúdos curriculares, Curitiba, 1982 Org TAUSCHECHECK, N M

Segundo o que propunha para a Integração Social como atividade, os elementos constitutivos do saber ficam no âmbito do *procedimento*. Porém, estes procedimentos não estão associados ao conhecimento, mas sim a ação prática da escola, por exemplo nos conteúdos Técnica de Reunião e APM – Associação de Pais e Mestres. Os conteúdos curriculares da disciplina de Didática da Integração Social, dão indicativos da finalidade da Área de Estudo – Estudos Sociais. Conteúdos como Família, Escola, Datas Comemorativas, Meios de Transportes, estão presentes nos currículos dos Estudos Sociais desde a década de 1930, e, segundo LEME (1986, p. 2)

A presença de Estudos Sociais nos currículos das escolas brasileiras variou bastante, ocorrendo quando dispositivos legais o permitiam. Pela lei 4024 de 1961, que traçava Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estudos Sociais passaram a figurar entre as disciplinas optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação, para o ensino médio. Surgem currículos de escolas experimentais incluindo Estudos Sociais como *área integradora* (grifo nosso) dos conteúdos de, basicamente História e Geografia (). Em 1971, a Lei 5692 aponta para o ensino de primeiro e segundo graus uma orientação para a educação técnico-profissional, atribuindo menor importância à formação geral do aluno – esta entendida como conhecimento dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da realidade em que vive o aluno (). Em meio a essa orientação, vemos surgir Estudos Sociais como componente do *Núcleo Comum* (grifo nosso) de primeiro e segundo graus, juntamente com a Comunicação e Expressão e Ciências, conforme fixa O Parecer 843, do Conselho Federal de Educação.

A disciplina de Didática Especial de Integração Social segue esta linha de pensamento, apresentada pela autora, e com as mudanças no Sistema de Ensino

proporcionadas pela Lei 5 692/71, esta disciplina passa a ter um caráter mais ilustrativo, não aprofundando os seus conteúdos

Nas séries iniciais, essa questão ficou em evidência, o exemplo foram “*atividades*” que tinham como objetivos a valorização da Pátria através dos seus símbolos (hino, bandeira, datas comemorativas) A ênfase dada aos conteúdos e atividades da área de estudo Estudos Sociais era para a disciplina de Educação Moral e Cívica, segundo DORNELLES (1976, p 4), o Art 7º da Lei 5 692/71 determina que

() a Educação Moral e Cívica seja incluída nos currículos plenos dos estabelecimentos Embora tenha programação e objetivos próprios, determinados por legislação especial (Decreto-Lei 869), percebe-se que o conteúdo que abrange e as atitudes e os valores que tente alcançar são coincidentes com os dos Estudos Sociais A programação de Educação Moral e Cívica dilui-se, apenas em uma ou duas séries ela será desenvolvida como disciplina

Um aspecto comparativo a ser feito quanto à organização interna das sugestões de conteúdos curriculares para o curso adicional, refere-se à disciplina de Educação Artística na Pré-Escola (que apresenta como conteúdo o Conceito de Arte, História da Arte na Educação, Objetivos da Educação Artística no Pré-Escolar, Importância da definição de objetivos na aplicação de técnicas artísticas, entre outros), que demonstra maior clareza na organização dos seus conteúdos e na finalidade da disciplina quanto ao caráter epistemológico

2.4.3. O Parecer n.º 126/96 do Conselho Estadual de Educação e a Grade Curricular dos Cursos de Estudos Adicionais em Educação Infantil – 1996

O atual parecer n.º 126/96, que legaliza o Curso Adicionais em Educação Infantil no Estado do Paraná, é resultado de estudos realizados a partir do ano de 1992

até o ano de 1995, pela coordenação pedagógica, professores e alunos do curso de formação de professores em Educação Infantil da escola da rede estadual, Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Esses estudos, fruto de reuniões pedagógicas e de avaliações da prática cotidiana do grupo de professores que faziam parte do corpo docente neste período, resultou na redefinição da grade curricular do curso. No texto do Parecer n.º 126/96 consta que

Pelo ofício GS/SEED 3 069/95, de 05/12/95, a Secretaria de Estado da Educação encaminhou a este CEE o protocolo n.º 2 271 542-9/95, pelo qual a Direção Geral do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, do Município de Curitiba, solicita a mudança de Grade Curricular aprovada pelo Parecer n.º 892/87 – DESG/SEED, do Curso de Formação de Professores para Magistério Pré-Escolar, devidamente reconhecido, para o Curso de Formação de professores para a Educação Infantil, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau. A Instituição Escolar submeteu a referida proposta a este CEE como “resultado de processo desencadeado a partir de agosto de mil novecentos e noventa e dois, que envolveu alunos, professores e coordenação pedagógica deste estabelecimento em amplas discussões a fim de que se promovesse a reestruturação do referido curso” (cf. fl. 04) e que foi concluído em 28 de março de 1994, resultando na primeira versão da proposta apresentada pela então coordenadora do Curso as fls. 8 a 28 do processo. Como o CEE/Pr vem estudando a questão da qualificação dos professores para a Educação Infantil, em comissão especial de estudos designada pela portaria n.º 0006/95, de 29/05/95, deste CEE, a Relatora entendeu devesse a matéria ser apreciada no âmbito da mesma Comissão. Desta forma, foi feito, tendo o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, pelo seu Diretor, professores e especialista, agora responsáveis pelo curso, participado de várias reuniões com a Comissão do CEE/Pr, onde várias alterações foram sendo feitas, culminando com a *grade e a sugestão de conteúdos* (grifo nosso) anexados as folhas 42 à 48 do Processo. Tão frutíferas foram as discussões da comissão com o IE/Pr, que seu resultado será a base fundamental que orientará a Comissão de Estudos de Educação Infantil do CEE/Pr, na proposição de novas diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil em todo o Estado.

Vários aspectos motivaram esta redefinição na grade curricular

- a) as mudanças ocorridas na Constituição Federal de 1988 sobre a especificidade da criança de 0 a 6 anos,
- b) as mudanças apresentadas pela proposta curricular Habilitação Magistério no Estado do Paraná no ano de 1992, ênfase na *escola democrática*,

- c) as significativas discussões feitas sobre as proposta curriculares presentes nos currículos básicos do Estado do Paraná e Currículo Básico do Município de Curitiba ⁶⁴

A partir desta redefinição, o curso modificaria seu enfoque, passando de um curso adicional para a formação de professores de pré-escolar – criança de 4 a 6 anos para a formação de professor preparado para trabalhar com a criança de 0 a 6 anos, ou seja, de educação infantil

A tônica das mudanças era trazer para a discussão sobre os cursos, um discurso que extrapolasse a visão do cuidar, do atendimento, para uma visão na qual o “norte” fosse a aprendizagem no seu sentido mais complexo⁶⁵ e dentro de uma concepção de escola democrática. Os debates constituem-se em fato importante na garantia e implantação de uma disciplina que como princípio organizador de seu trabalho pedagógico os conteúdos específicos

As disciplinas de Metodologias de Ensino além de garantir o trabalho com conteúdos escolares específicos de cada área do conhecimento – matemática, geografia, história, artes, entre outras – trabalha com questões pertinente as teorias da aprendizagem. A aprendizagem era pensada como parte de um discurso maior que é a própria concepção de educação ⁶⁶

⁶⁴ Cabe aqui ressaltar que no grupo de professores que iniciaram seu trabalho, em 1993, no Instituto de Educação, um número considerável era professor da rede pública municipal de Curitiba. Eu, neste momento, fazia parte do grupo de Apoio Pedagógico de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que tinha por objetivo dar assessoria pedagógica aos professores da rede municipal. Outros colegas já tinham desenvolvido trabalhos com as educadoras das creches a respeito da abordagem sócio-histórica, através de cursos

⁶⁵ Para esta efetivar esta mudança no enfoque – do caráter assistencialista para o caráter educativo – a contribuição das teorias da aprendizagem, em específico as idéias presentes na abordagem socio-histórica, foi relevante para o grupo de professores que fizeram parte da modificação da grade curricular

⁶⁶ A concepção de educação passa pela definição de pré-escola/educação infantil, conceito de criança e prática educativa na pré-escola/educação infantil. Estas colocações fazem parte do documento Proposta de Trabalho Coletivo (1994) Princípios político-pedagógicos e diretrizes teórico-metodológicas para o trabalho integrado no curso de formação de professores para o magistério pré-escolar – I E P P E P (primeira versão concluída em 28/03/1994)

A Metodologia do Ensino de Geografia, assim como as demais disciplinas de Metodologias de Ensino estão no parecer a partir das colocações feitas sobre o trabalho pedagógico na educação infantil. Além da garantia de sua repartição com a disciplina de Metodologia do Ensino de História – o atual parecer – reafirma esta mudança quando sugere que a carga horária total de 1054 horas-aula, sejam distribuídos em

Quadro 7 Relação das Matérias e Disciplinas do Curso Adicionais em Educação Infantil (Parecer n ° 126/96)

MATÉRIA	DISCIPLINA
Fundamentos de Educação Infantil	◦ Filosofia e história da Educação, ◦ Fundamentos Psicológicos de Educação Infantil, ◦ Fundamentos Biológicos da Educação Infantil
Currículo de Educação Infantil	◦ Metodologia do Ensino de Português na Educação Infantil, ◦ Metodologia do Ensino de Matemática na Educação Infantil, ◦ Metodologia do Ensino de Ciências na Educação Infantil, ◦ Metodologia do Ensino de História na Educação Infantil, ◦ <i>Metodologia do Ensino de Geografia na Educação Infantil,</i> ◦ Metodologia do Ensino da Arte na Educação Infantil, ◦ Musicalização na Educação Infantil, ◦ Metodologia do Ensino de Educação Física na Educação Infantil
Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil	◦ Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil, ◦ Métodos e Técnicas de Iniciação à Pesquisa, ◦ Estágio Supervisionado

Fonte: Parecer Estadual n ° 126/96

Quanto à matéria de *currículo da educação infantil*, o Parecer n ° 126/96 afirma que “Esta matéria compreenderá as diferentes metodologias de ensino dos conteúdos do Currículo de Educação Infantil, sob o triplice aspecto de planejamento, execução do ato docente – discente e verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino, que se desenvolverá sob a forma de Estágio supervisionado”

A separação da antiga Didática dos Estudos Sociais é garantida, e no processo n.º 389/95 – CEE, que vem em anexo ao Parecer n.º 126/96, são apresentadas as sugestões de conteúdos para todas as disciplinas. Para a Metodologia do Ensino de Geografia fica assim estabelecido na sua *ementa* (p. 9)

Quadro 8 Ementa da Disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia

EMENTA	ELEMENTO CONSTITUTIVO DO SABER
Concepção de geografia como estudo da construção-transformação da realidade espacial, através da relação homem-natureza	Conceito
A trajetória da geografia no interior das ciências sociais	Conceito
As concepções de espaço e tempo surgidas a partir das relações sociais	Conceito
A construção dos conhecimentos da geografia em suas diferentes formas de representação, nas atividades das crianças	Procedimento
A utilização do espaço concretamente situado, nas atividades de geografia na educação infantil	Procedimento
Subsídios para uma metodologia de ensino da geografia para criança de zero a seis anos	Procedimento
Recursos especiais do ensino, a avaliação e os conteúdos programáticos de geografia	Procedimento

Fonte: Parecer n.º 126/96 do CEE. Org. TAUSCHECK, N. M.

Reafirmando o que foi levantado anteriormente, o atual parecer apresenta a garantia de separação da Didática Especial de Integração Social⁶⁷ em Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino de História. O trabalho pedagógico de forma específica entre os saberes a serem ensinados da Geografia e os saberes a serem ensinados da História na Educação Infantil, abre-se possibilidade para o trabalho com *conceitos* que definem a identidade e a finalidade do ensino desta disciplina.

⁶⁷ Neste contexto da aprovação do parecer, a Didática Especial de Integração Social já era denominada pela área de estudos – Estudos Sociais.

Outra documentação que interfere na prática escolar são os manuais de metodologia de ensino, e no estudo sobre o processo de transposição didática na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, os manuais estudados, possuem um lugar de destaque por meio dos conteúdos teórico-metodológicos dos saberes a serem ensinados, que auxiliam no esclarecimento sobre o que era proposto na época em que as diretrizes e propostas curriculares foram elaboradas

3. QUANDO O SABER MUDA : OS MANUAIS DE METODOLOGIA E A INSTITUIÇÃO DO SABER ESCOLAR EM PRÁTICAS ESCOLARES

As leis, diretrizes e propostas curriculares que organizam tanto a disciplina de Didática Especial de Integração Social, quanto à Metodologia do Ensino de Geografia apresentam, no seu processo de construção, elementos da transposição didática na forma como são tratados os saberes a serem ensinados. Nestes documentos, estes saberes a serem ensinados demonstram o que diferenciou, nestas duas disciplinas, no contexto do *currículo pleno* – diretrizes e proposta curricular de 1979 e 1982 – e no contexto da defesa da *escola democrática* – proposta pedagógica e parecer de 1992, 1993 e 1996. No estudo da transposição didática, observa-se, também que as mudanças ocorridas nos saberes a serem ensinados que estão representados nos *manuals de metodologia* destas disciplinas. O olhar lançado nesta análise da transposição didática dos saberes da Didática Especial de Integração Social e Metodologia do Ensino de Geografia está direcionado pela compreensão da especificidade do ensino da Geografia como uma área do conhecimento, a qual, por buscar um estatuto científico próprio, deve ser estudada como uma disciplina autônoma e assim, como consequência, a sua metodologia de ensino também deve buscar sua especificidade.

Nos manuais de metodologia do ensino também são apresentados aos professores os saberes a serem ensinados. A relação entre estes saberes a serem ensinados presentes nos manuais de metodologia do ensino e os conteúdos curriculares presentes nas diretrizes, propostas e parecer, constituem-se como fator de análise do que se pretendia ensinar na Didática de Integração Social e na Metodologia do Ensino de Geografia nos dois contextos estudados: *currículo pleno* e *escola democrática*. Segundo LE PELLEC e MARCOS-ALVAREZ (1991, p. 53), o saber escolar depende dos manuais,

porém não pode ser visto como saber a ser ensinado da mesma forma que nos documentos oficiais (diretrizes, propostas curriculares e pareceres) Os manuais, muitas vezes, são vistos como uma forma de “facilitar” o conhecimento ao professor, pois assim não precisam recorrer diretamente às informações do saber acadêmico, os manuais possuem, portanto, uma natureza particular de tratar o saber escolar

Para SACRISTÁN (2000, p 104), os manuais surgem como elemento relevante no estudo do currículo, que se reduz, distorce ou altera a partir de determinadas fases ou momentos que são “o currículo oficial, a transformação em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, as transformações que ocorre no próprio processo de ensino e por último, o que realmente os alunos aprendem”

Para explicar o significado dessas fases na objetivação do currículo e o papel dos manuais e livros-textos, SACRISTAN (2000, p 102) faz uso do termo *currículo apresentado aos professores* que se caracteriza como “uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito,⁶⁸ realizando uma interpretação destes () O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo pelos livros-textos”

Portanto, o uso dos livros-textos, e em específico dos manuais de metodologia de ensino, contribui na interpretação dos saberes a serem ensinados presentes nas diretrizes curriculares, propostas pedagógicas e pareceres curriculares Os conteúdos dos manuais de metodologia propõem-se, assim, a fundamentar teórica e metodologicamente a aplicação dos conteúdos escolares presentes nas propostas curriculares dos cursos para formação de professores

⁶⁸ Segundo SACRISTAN (2000, p 104) “em todo sistema educativo, como consequência das regulações mexoráveis às quais está submetido, levado em conta sua significação, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória”

Na escolha dos manuais de metodologia de ensino a intenção foi a de verificar a relação entre os saberes a serem ensinados presentes tanto nos manuais como os saberes presentes nos conteúdos curriculares estudados. Os quatro manuais escolhidos foram

- a) Metodologia do Ensino Primário, de Amaral FONTOURA (1958)
- b) A Escola e a Compreensão da realidade, de Maria Tereza NIDELCOFF (1986),
- c) Metodologia do Ensino de História e Geografia, de Heloisa Dupas PENTEADO (1992),
- d) Didática da Geografia: memórias da terra, espaço vivido, de Salete KOZEL E Roberto FILIZOLA (1996)

Os manuais de metodologia foram categorizados a) pela proximidade de seus conteúdos com os contextos estudados *currículo pleno* e *escola democrática*, b) pela data de publicação. Esta perspectiva permite identificar e interpretar os saberes presentes nos manuais de metodologia de ensino e sua relação com os conceitos de atividade, área de estudos presentes na disciplina de Didática Especial de Integração Social, nas diretrizes e proposta de 1979 e 1982, e conceitos de área de conhecimento, interdisciplinaridade, especificidade da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia presentes na proposta curricular de 1992, 1993, e no parecer n° 162/96. A definição destes conceitos remetem ao entendimento de qual é a *finalidade* da Metodologia de Conteúdo Específico ligada às ciências sociais e à transposição de seus saberes a serem ensinados, presentes na Didática Especial de Integração Social e na Metodologia do Ensino de Geografia.

Cabe ressaltar que, para os conteúdos escolares do Curso de Formação de Professores para o Magistério Pré-Escolar, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau, não foi apresentado um manual de metodologia de ensino específico ⁶⁹

3.1. Os Manuais de Metodologia do Ensino e o Currículo Pleno: Diretrizes e Propostas Curriculares de 1979 e 1982 e a finalidade da Didática Especial de Integração Social

Os manuais de metodologia que fazem parte deste contexto são a) Metodologia do Ensino Primário, de Amaral FONTOURA; b) A Escola e a Compreensão da realidade, de Maria Tereza NIDELCOFF

O primeiro manual de metodologia de ensino tem como característica ter sido publicado em data anterior ao período estudado (1979-1996), porém, sua escolha deu-se pelo fato do autor ter sido uma das referências bibliográficas indicadas na Diretrizes Curriculares de 1979, e pelo conteúdo sugerido para as ciências sociais estar muito próximo aos conteúdos presente nesta diretriz curricular e na proposta curricular de 1982

O segundo manual teve uma representatividade⁷⁰ no ensino dos conteúdos das séries iniciais na década de 1980. A sua 1ª edição é de 1979. Apesar do período de publicação estar relacionado ao currículo pleno, este manual apresenta conteúdos diferenciados da proposta de 1979 e 1982

⁶⁹ Dos documentos que abordam o trabalho pedagógico no aspecto teórico-metodológico com a criança de 0 a 6 anos nas áreas de conhecimento das ciências sociais (História e Geografia), destacamos os Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do MEC, de 1998, que apresenta subsídios para o professor no eixo Sociedade Natureza. Porém, este documento não se caracteriza como um manual de metodologia de ensino.

⁷⁰ Quando realizei meus estágios escolares no curso de Licenciatura em Geografia na UFPR, nos anos de 1989 e 1990, esta obra foi usada na fundamentação teórico-metodológica de nosso trabalho

Os *objetivos* (Quadro 1) e os *conteúdos escolares* (Quadro 2) da disciplina de Geografia (educação geral) e da Didática Especial de Integração Social (formação especial), presente nas Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério – 1979 – e a proposta curricular do Curso de Formação de Professores para o Magistério Pré-Escola, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau de 1982 –, são indicativos dos saberes a serem ensinados nestas disciplinas

Nestes manuais, quanto à disciplina de *Geografia*, a ênfase está nos objetivos e conteúdos voltados para a então denominada *Geografia Física*⁷¹ [sistema solar, condições físico-geográficas, características do território brasileiro (posição geográfica do Brasil/consequências e unidade de relevo, importância dos terrenos cristalinos e bacias sedimentares, paisagem litorânea e suas características, climas, paisagens vegetais e atividades econômicas, solo, hidrografia, ecologia)]

Os conteúdos voltados à Geografia Humana (PEREIRA, 1993, p. 48) aparecem, como A Ciência e a tecnologia como instrumento do progresso social e das conquistas nacionais, e o Brasil na atualidade. Quanto à parte epistemológica da disciplina é apresentado o conteúdo Geografia Moderna – conceitos, princípios, ramos e elementos da paisagem geográfica e importância dos conhecimentos geográficos no mundo atual, porém sem defini-los

Na relação de conteúdos para a disciplina de *Didática Especial de Integração Social*, destacam-se

- a) conceitos e generalizações em integração social,
- b) recursos motivadores em integração social

O primeiro dá indicativos de que, apesar das séries iniciais terem como características o trabalho com a criança mediante a atividade de situações concretas,

⁷¹ A questão da dualidade Geografia Física/Geografia Humana é apresentada por PEREIRA (1993)

abre-se espaço para o trabalho com conceitos relacionados à Geografia, porém também sem uma definição de quais seriam estes conceitos

O segundo conteúdo trata da questão prática dos trabalhos com atividade de Integração Social, e para a qual são enumeradas uma série de sugestões de técnicas (técnicas socializantes, instrução programada, técnicas de trabalho diversificado, técnicas de trabalho em grupo, projeto, módulos, manipulação de objetos manufaturados, fabricados, industrializados) Para FONTOURA (1958, p 321), a motivação da aprendizagem nas ciências sociais deve “a) Basear-se nos interesses da criança, b) Sentido de atividade constante, levar o aluno a fazer coisas, c) Valor das instituições sociais da escola, d) Importância dos jogos didáticos”

Aparecem, portanto, no manual citado, alguns conceitos presentes na proposta curricular de 1979 o de *atividade*, atrelado a idéia de situação concreta – “levar o aluno a fazer coisas” Assim, a valorização da prática em detrimento da formação de conceitos científicos foi a tônica das Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério – 1979

Na relação dos objetivos e conteúdos para a disciplina de Didática Especial de Integração Social (formação especial), destaca-se, portanto, a meta da efetivação na prática das normas estabelecidas pela 5 692/71 para a *atividade* de Integração Social, por meio de uma finalidade “comportamentalista” e “normativa” dos conteúdos Por exemplo, o conteúdo *promover atividades socializantes que caracterizam e induzem o comportamento social, além de caracterizar processos e técnicas do ensino de integração social, graduando a nível de 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries do 1º grau* Segundo FONTOURA (1958, p 321), as ciências sociais⁷² devem ter como objetivos “a) Situar o aluno no tempo e espaço, b) Conhecimento do homem e do seu meio, c)

⁷² As ciências sociais englobam a Geografia, a História, a Sociologia, a Economia, a Moral, a Educação Cívica, a Educação Doméstica e a Higiene

Desenvolver hábitos e atitudes na criança e não apenas decorar livros, d) Hábitos sociais formar o indivíduo útil à sociedade, e) Formar uma consciência moral e econômica, f) Amor à família, à comunidade e ao universo Fraternidade humana”

Os saberes a serem ensinados, presentes no manual de metodologia do ensino de Amaral FONTOURA, justificam o caráter “normativo presente na ciências sociais nos currículos até a década de 1990 A disciplina de Didática Especial de Integração Social contempla saberes a serem ensinados de diferentes ciências sociais, e esteve presente nas propostas curriculares como justificativa de socializar a criança Segundo FONTOURA (1958, p 325)

Chama-se Ciências Sociais aquelas que se ocupam com a vida em sociedade, os grupamentos humanos e a sua conduta Podemos dizer também têm por objetivo o homem na sociedade, o homem como ser social Sua importância é das maiores, para a educação as Ciências Sociais têm por fim ensinar os indivíduos a viverem bem em sociedade Ela representam, pois, papel da maior relevância na tarefa da socialização da criança, que é um dos objetivos fundamentais da educação

Integrar disciplinas que possuem histórias diferentes, tanto no âmbito da sua constituição enquanto ciência, como quanto a sua constituição enquanto disciplina escolar, pode resultar simplificações de metodologias e conteúdos A junção de disciplinas diferentes em uma única disciplina – Integração Social/Estudos Sociais – presente nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores nas décadas de 1970 e 1980, e nos seus manuais didáticos representa uma concepção de trabalho com as ciências sociais que visavam a socialização do aluno, por meio de conteúdos escolares e encaminhamentos utilitaristas e pouco desenvolvidos nas séries iniciais No manual didático de Metodologia do Ensino Primário, FONTOURA (1966, p 327) afirma, portanto, qual a *finalidade* das Ciências Sociais “A finalidade fundamental do ensino das Ciências Sociais, na escola primária, é dar ao aluno uma consciência objetiva do meio em que ele vive, do seu mundo, ensiná-lo a orientar-se no tempo e no espaço, e,

igualmente, despertar na criança atitudes sociais corretas, em relação à família, à escola, à comunidade, à Pátria e a Humanidade”

Na proposta curricular para o Curso de Formação de Professores para o Magistério Pré-Escolar, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau, os conteúdos (Quadro 3), possuem a mesma característica normativa apresentada nas Diretrizes de 1979 do Curso de Habilitação Plena Magistério. Nesta seleção, porém, destacam-se os itens

- a) Conteúdos a serem desenvolvidos a Família, a Casa, a Escola, a Comunidade, Calendário Cívico e Festivo, Meios de Transporte, Educação para o Trânsito, Raças,
- b) Planejamento de atividades para o desenvolvimento social excursões, aniversários e festas,
- c) Colaboração da comunidade na Pré-Escola, técnicas de reunião e APM Associação de Pais e Mestres

Na relação de conteúdos apresentados na proposta de 1982, as letras a) e b) são indicativos de conteúdos curriculares da então área de Estudos Sociais. No conteúdo que trata das excursões, cabe ressaltar a importância do trabalho com a *observação direta* nas atividades desenvolvidas nas ciências sociais. A observação direta é um dos ícones da metodologia do ensino das ciências sociais e da natureza na escola, e embora o manual de metodologia elaborado por NIDELCOFF (1986) não estar voltado para um trabalho específico para o pré-escolar, pode ser considerado um dos principais recursos teórico-metodológicos para o ensino das ciências sociais na década de 1980 e 1990. Para trabalhar com áreas do conhecimento relacionadas às ciências sociais (História, Geografia e Estudos Sociais), a autora propõe uma divisão do livro em os homens de nossa localidade, os homens de nosso tempo, os homens de outros lugares e os homens

de outros tempos No tópico sobre os homens de nossa localidade aparecem idéias sobre a observação direta por meio do *estudo do meio* que segundo NIDELCOFF (1986, p 11) deve estar relacionado a uma visão de escola que “tem que ajudar a criança para que, em seu processo de crescimento, ela vá compreendendo a realidade que a cerca e nela se vá localizando lúcida e criativamente Este processo a inicia na realidade imediata, com o meio aprender a VER no mesmo, para em seguida estender seu olhar na direção de horizontes mais largos”

Quanto à relação entre este encaminhamento metodológico (estudo do meio) com o ensino de Geografia, NIDELCOFF (1986, p 15) afirma “Num trabalho como este tipo a importância das matérias (cadeiras) desaparece Embora as atividades a serem realizadas estejam ligadas principalmente à Geografia, as crianças também trabalham em muitos outros campos”

Para NIDELCOFF (1986, p 7), os métodos da observação direta e indireta fazem parte do trabalho escolar da Geografia e se caracterizam por oportunizar a criança a

- () aprender a VER, passa de uma observação pobre e desordenada para outra profunda, que apela para o raciocínio e reflexão
- a observação direta deve ser feita sempre que seja possível por meio de excursões e do “estudo do meio,
- a observação indireta substitui a anterior quando esta pode ser feita e de algum modo, pode complementá-la observação de lâminas, fotos, filmes, diapositivos, etc , de gestos, pedras Diagramas e mapas de diferentes tipos

Quanto ao caráter teórico-metodológico sobre o ensino de Geografia, o manual de metodologia do ensino, escrito por NIDELCOFF (1986), aponta para quatro aspectos relevantes

- a) a Geografia como uma ciência de síntese,⁷³

⁷³ O fato de a Geografia ser vista como ciência de síntese também está presente em GEORGE (1972)

- b) a definição da geografia pelos seus objetivos localização/descrição/explicação e comparação,
- c) a característica de uma pedagogia da Geografia deve ser a preocupação em centralizar tudo no homem,
- d) o fato dos conteúdos dos programas serem vistos como meios

Na análise deste manual de metodologia do ensino, destaca-se a preocupação em diferenciar o trabalho pedagógico da Geografia em relação ao de História. Esta diferenciação não ficou em evidência na proposta curricular do Curso de Adicionais Pré-Escolar que é contemporâneo do manual elaborado por NIDELCOFF (1979) ⁷⁴. A justificativa para este distanciamento, entre o manual citado e a proposta de conteúdos para este nível de ensino, está no fato da concepção de currículo pleno relacionar o ensino das ciências sociais (História, Geografia) a um princípio norteador de trabalho que é a *atividade*, a ser desenvolvida por meio de situações concretas, as quais não davam indicativos de discussões teórico-metodológicas sobre a concepção de ensino de Geografia no pré-escolar. Não apresentar no interior de suas propostas curriculares para o ensino fundamental, discussões teórico-metodológicas sobre o ensino das áreas do conhecimento, passa a ser a marca das propostas de 1979 e 1982. Portanto, os manuais de metodologia acabavam sendo a única referência na qual o professor poderia buscar subsídios teórico-metodológicos sobre o ensino de determinada disciplina.

⁷⁴ A primeira edição do livro é de 1979

3.2. Os Manuais de Metodologia do Ensino e a Escola Democrática : as Propostas Curriculares de 1992-1993 e o Parecer n.º 126/6

A este contexto – escola democrática – fazem parte os manuais

- a) Metodologia do Ensino de História e Geografia, de Heloísa Dupas PENTEADO (1992),
- b) Didática da Geografia memórias da terra, espaço vivido, e Salete KOZEL e de Roberto FILIZOLA (1996)

O primeiro manual de metodologia está inserido em um projeto maior, publicado pela Editora Cortez, sobre as diferentes disciplinas que compunham os currículos dos cursos de Habilitação Magistério, segundo o texto de Apresentação

Podemos dizer então que esta é uma proposta de “Alfabetização” em História e Geografia para as séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª). Destina-se, pois a vários profissionais ligados com esta questão e seus formadores, a saber professores de Metodologia do Ensino de História e Geografia dos cursos de Habilitação para O Magistério (2º grau), aos alunos deste curso, futuros professores de História e Geografia de 1ª a 4ª séries do 1º grau, a professores e alunos de Licenciatura em História e Geografia (especialmente nas disciplinas Didática e Prática de Ensino), a professora e alunos do curso de Pedagogia (nas disciplinas de Metodologias específicas)

O segundo manual de metodologia do ensino destaca-se dos demais pelo fato de tratar o ensino da Geografia separado do ensino da História. Portanto, o professor da disciplina de Metodologia do Ensino passa a ter um respaldo metodológico a mais para garantir a *especificidade* do ensino de Geografia nas séries iniciais

Os saberes a serem ensinados, presentes nos Quadros 3, 4 e 5, tratam, respectivamente, dos *temas, critérios sobre a construção do raciocínio geográfico, dos conteúdos essenciais* da Metodologia do Ensino de Geografia nos cursos de Magistério, presentes na proposta curricular organizada pela Secretaria de Estado da Educação em 1993. O Quadro 8 trata dos conteúdos presentes na ementa da disciplina de Metodologia

do Curso Adicionais em Educação Infantil do Parecer n° 126/96 do CEE/PR. A análise deste conjunto de saberes a serem ensinados, e a sua identificação com os manuais de metodologia do ensino de Geografia que tratam da Metodologia do Ensino de Geografia, representam a base teórico-metodológico para a defesa de que a Geografia é uma ciência social que possui uma especificidade e, portanto, deve pleitear a sua posição como disciplina autônoma dentro das propostas curriculares nos cursos de formação para professores e, conseqüentemente, para o ensino fundamental.

A proposta curricular de 1993, volume II, trata da Metodologia do Ensino de Geografia separada da Metodologia do Ensino de História e traz para o centro da discussão os temas (Quadro 3) a concepção de Geografia, a produção do Espaço e suas inter-relações, os programas e conteúdos no 1º grau, propostas metodológicas (recursos didáticos e critérios de avaliação). Tais temas possuem uma relação direta com o caráter epistemológico do ensino desta disciplina. Os conteúdos curriculares, portanto, aparecem nesta organização curricular relacionados a conceitos teóricos. A preocupação em definir o ensino de Geografia a uma concepção teórica de currículo, a uma concepção de ciência de referência, passa a ser a marca das propostas curriculares do Curso Habilitação Plena Magistério de 1992 e 1993 e no Parecer n° 126/96 do Curso Adicionais em Educação Infantil.

No período em que as propostas do Curso Habilitação Magistério do Paraná são distribuídas nas escolas da rede pública estadual, é publicada a Coleção Magistério 2º Grau da Editora Cortez, Série Formação de Professores. Esta série estava relacionada às disciplinas da grade curricular dos cursos de Magistério. Para a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia é publicado o livro *Metodologia do Ensino de História e Geografia* em 1992. As disciplinas de História e Geografia para as séries iniciais são tratadas neste mesmo volume. A autora PENTEADO (1992, p. 17) destaca

Para situarmos dentro da perspectiva de trabalho pedagógico aqui proposta, é necessário precisar a natureza e importância específicas das disciplinas, cuja metodologia de ensino trabalharemos, e examinar a contribuição das Ciências Humanas na formação do aluno das séries iniciais. E mais cada uma delas, por sua vez, especializa-se em determinados aspectos desse seu objeto de conhecimento, que é muito amplo.

Dois aspectos sobre o caráter epistemológico do ensino da Geografia aparecem neste manual

- a) a sua divisão em Geografia Física e Geografia Humana,
- b) a Geografia como “ciência síntese”

Trazer para a discussão textual o dualismo Geografia Física e Geografia Humana não demonstra um cuidado epistemológico em relação ao ensino da Geografia. Este dualismo esteve presente ao longo da história da constituição da Geografia como ciência, e no seu ensino as consequências estiveram relacionadas a sua identidade e finalidade nos currículos escolares. Os conflitos entre os saberes a serem ensinados da Geografia e das Ciências da Natureza tiveram seus reflexos nas práticas escolares até nossos dias. Segundo PEREIRA (1994, p. 81)

() podemos considerar o tratamento que devemos dar à questão da já muito famosa contradição entre o que se denomina de “geografia humana” e de “geografia física”. Como partimos do pressuposto da unidade entre sociedade e natureza, esta considerada como totalidade, e que as relações sociais são os principais fatores que regem o processo de construção espacial, o tratamento especificamente geográfico dos mais diversos temas pode se concretizar, somente se não fizermos uma abordagem dicotômica, pois dessa maneira, estaríamos isolando fatores que não podem ser considerados em separado, quando se trata de uma abordagem geográfica.

Para PENTEADO (1992, p. 18), a Geografia é um campo do conhecimento que

() privilegia as relações do homem com o espaço em que está situado. Busca compreender tanto as características do espaço natural em que os homens se situam – campo de preocupação da chamada Geografia Física – como o uso que eles fazem desse espaço, através das relações que mantêm entre si – campo de preocupações da Geografia Humana. Ao buscar essa compreensão, a Geografia recorre a conhecimentos produzidos por outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a Economia etc., e também a conhecimentos produzidos pelas ciências da Natureza, ou ciências físicas, químicas e biológicas.

Apesar do manual de metodologia destacar o papel das Ciências Humanas – ensino da Geografia e da História no 1º grau –, a especificidade teórica ficou diluída em encaminhamentos metodológicos das duas disciplinas que são organizados a partir de *eixos geradores*, os quais fazem parte de uma estrutura conceitual para compreender as relações sociais humanas. Estes eixos geradores são formados pelos conceitos de *espaço, tempo, natureza e cultura*. A explicação para o uso dos eixos geradores tem como fundamento o fato da Geografia e da História serem disciplinas que se caracterizam pelo “estudo da vida do homem em sociedade”. Segundo PENTEADO (1992, p. 23) “Estudos norteados pela História e pela Geografia e alicerçados nas diferentes Ciências Humanas cujos objetos de estudo apresentam pontos de interseção – e que por isso mesmo, devem estar integradas, a partir de uma estrutura formada de eixos geradores de conhecimento comuns a todas elas – tornarão possível ao aluno apreender globalmente a vida social, no seu funcionamento e na sua historicidade”.

O que aproxima os conteúdos deste manual de ensino de metodologia com as propostas curriculares de 1992, 1993 e do Parecer nº 126/96, é a ênfase dada à construção do conhecimento científico a partir de conceitos de espaço, tempo, natureza e cultura. Além destes conceitos básicos, o manual apresenta uma “proposta programática: conteúdos e conceitos” a serem trabalhados de 1ª à 4ª série. Os conteúdos escolares aparecem em forma de tópicos. Por exemplo, na 1ª série é sugerido a identificação do espaço escolar (conceito de espaço, nível exploratório) – localização da própria classe, localização dos banheiros, localização do diretoria, localização da secretaria, localização da escola. Este conteúdo tem por objetivo a exploração e uso organizado do espaço escolar.

O que caracteriza este manual é a presença, o uso do termo conceitos científicos para as séries iniciais. Porém, em alguns momentos, a visão “normativa” presente nas atividades de Integração Social da Lei 5 692/71 reaparece. No encaminhamento dado para o conteúdo identificação do espaço escolar, PENTEADO (1992, p. 85) sugere “Considerações sobre a importância do hábito de lavar as mãos quando se usa o banheiro e sobre a higiene pessoal são oportunas no momento”.

A viabilização do ensino de Geografia de forma específica aparece no quarto manual de metodologia do ensino *Didática de Geografia, memória de terra – o espaço vivido*. Segundo o texto de apresentação (KOZEL e FILIZOLA, 1996, p. 6)

Dizer que a geografia estuda a construção do espaço não é suficiente. Não basta saber como vivem os homens, importa saber de que vivem. Quem aproveita os resultados do trabalho. Por que, afinal, as pessoas estão onde estão, em que “porto” se movem? Nesta primeira parte do livro falamos, pois, da formação da geografia e de sua *especificidade* (grifo nosso), com o intuito de compreender o papel da organização do espaço pela sociedade e, se possível, produzir um saber que nos permita *transformar a realidade* (grifo nosso).

Na organização do documento, aparece a definição histórica da Geografia e seu ensino, discussões sobre a sua metodologia de ensino por meio de conceitos essenciais (espaço, tempo, transformações sociais e criação de necessidades), os conteúdos escolares e a sua relação com o dia-a-dia do aluno. São também apresentadas idéias sobre a alfabetização cartográfica nas séries iniciais. Nos capítulos presentes no manual⁷⁵ são apresentados textos de “leituras complementares”, o que enriquece o trabalho do professor na pesquisa de novas inquietações sobre a Geografia e seu ensino.

Dentre as várias contribuições que este manual oferece ao professor de metodologia de ensino estão

⁷⁵ A obra de KOZEL e FILIZOLA está dividida da seguinte forma: Parte I – Quem vai ao mar aparelha-se em terra (1. A geografia tem história, 2. A escrita da Terra), Parte II – Navegar e preciso viver não é preciso (3. Ciclo Básico: a geografia da vida cotidiana, 4. Terceira série: o trabalho organiza o espaço, 5. Quarta série: produzir é produzir espaço, 6. Recortes do espaço, 7. Ensina quem de repente aprende), Bibliografia, Anexos: Geografia nas séries iniciais.

- a) a garantia da especificidade do ensino da Geografia por meio de seus conteúdos escolares,
- b) eleger a Alfabetização Cartográfica como conteúdo escolar da Geografia que merece destaque

A primeira contribuição está relacionada ao processo de efetivação das propostas curriculares de 1992, 1993 e do Parecer n° 126/96, pois estas propostas e pareceres visavam instituir práticas escolares em que o conhecimento científico das áreas do conhecimento fossem traduzidos nas diferentes disciplinas (Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino da Matemática, etc)

Em nosso sistema de ensino, os manuais de metodologia são, muitas vezes, os tradutores de propostas curriculares e passam a ser usados pelo professor como o único material didático para a organização de seu planejamento de ensino

A segunda contribuição é mais específica e está relacionada com a definição de conteúdos escolares para a Geografia. O uso de mapas sempre esteve relacionado com a Geografia como um recurso de caráter mais decorativo do que informativo. Crítica a esta visão sobre o ensino e uso de mapa no ensino da Geografia foram abordadas por ALMEIDA (1991), PASSINI (1992), TOMOKO (1989), RUA *et al.* (1993) e SIMIELLI (1993). O que caracteriza estas obras (salvo o livro de RUA *et al.*, que trata de temas da Geografia no ensino médio) é a preocupação em fundamentar teórica e metodologicamente o professor sobre o processo de construção do mapa pela criança nas séries iniciais.

Na Proposta Pedagógica para o Curso Habilitação Magistério, volume II, a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia apresenta o tema IV Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos (Quadro 5) na qual está a noção de cartografia

como conteúdo escolar da Geografia. Portanto, a partir das propostas de 1992 e 1993 e das sugestões do manual específico – Didática de Geografia Memórias da Terra (KOZEL E FILIZOLA, 1996) para a Metodologia do Ensino de Geografia. Na elaboração deste manual de metodologia de ensino destacam-se dois aspectos determinantes na análise que é a “tentativa” de apresentar a) a epistemologia da disciplina científica da Geografia e da disciplina escolar (conceitos, categorias, métodos), e a interação entre elas, b) viabilidade teórica e metodológica de conteúdos (relação entre a teoria educacional e/ou conhecimento científico e a metodologia do ensino de conteúdos específicos)

Materiais didáticos com intenção de aprofundar o ensino da Geografia, além de encontros específicos sobre a Geografia e seu ensino, e por fim pesquisas acadêmicas a este respeito, tornam cada vez mais a transposição didática na Geografia uma área de estudo que pode contribuir na sua efetivação como disciplina autônoma nos currículos dos cursos de formação de professores, portanto, um novo campo se abre que é a sua transposição para a Educação Infantil

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *especificidade* da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia nos Cursos para Formação de Professores no Paraná, e o estudo dos saberes a serem ensinados, presente nos cinco documentos oficiais⁷⁶ e nos quatro manuais de metodologia de ensino,⁷⁷ demonstraram que estes saberes percorreram caminhos que se efetivaram nos dois contextos de mudanças curriculares apresentados no segundo capítulo. No estudo destas documentações foram considerados *saberes a serem ensinados* os conteúdos curriculares relativos a disciplina de Geografia (Educação Geral) e, especialmente, as disciplinas de Didática Especial de Integração Social (1979 e 1982) e de Metodologia do Ensino de Geografia (1992, 1993 e 1996), além dos saberes presentes nos manuais.

Na contribuição dos estudos feitos por CHEVALLARD (1991) sobre *transposição didática* e o ensino dos saberes escolares, destacou-se o papel da *noosfera*. Para CHEVALLARD (1991), a noosfera representa o “lugar” em que os conflitos entre o sistema didático (aluno, professor e saber) e o entorno (sistema complexo em que fazem parte pais, especialistas, leis federais, estaduais, etc.) resultam em propostas de mudanças que são transformadas em prática escolares.

As modificações ocorridas na grade curricular designada pelo Parecer n° 126/96 foram consequências do conflito entre o que se propunha para os Cursos de Magistério a

⁷⁶ a) Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério de 1979, b) Estudos Adicionais Pre-Escolar – sugestões de conteúdos curriculares, pelo Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Grau/SEED, 1982, c) Proposta Curricular do Curso de Magistério – Série Cadernos do Ensino de 2º grau, 1992, d) Proposta Curricular da Habilitação Magistério – Metodologias do Ensino de Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ciências, de 1993, e) Parecer n° 126/96 do Conselho Estadual de Educação que regulamenta o atual Curso de Adicionais em Educação Infantil e propõe no seu texto a grade escolar com os ementários das disciplinas.

⁷⁷ a) Metodologia do Ensino Primário, de Amaral FONTOURA (1958), b) A Escola e a Compreensão da realidade, de Maria Tereza NIDELCOFF (1986), c) Metodologia do Ensino de História e Geografia, de Heloisa Dupas PENTEADO (1992), d) Didática da Geografia – memórias da terra, espaço vivido, de Salete KOZEL e Roberto FILIZOLA (1996).

partir da Lei Federal 5 692/71 e, na esfera estadual, a partir da Lei 022/79, em contraponto com a avaliação que vinha sendo feita pela Secretaria de Estado da Educação por meio do Departamento de Ensino de 2º Grau, resultando na elaboração das Propostas Pedagógicas de 1992 e 1993

No *contexto* das modificações na atual disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia na Educação Infantil foram, portanto, determinantes

- a) o Projeto de Avaliação do Curso de Habilitação Magistério no Estado do Paraná – 1988 e sua relação com as mudanças propostas no Curso Estudos Adicionais, presentes no Parecer Estadual n° 126/96,
- b) a definição da *identidade* e finalidade da *Geografia* como disciplina específica que se distanciava cada vez mais da visão de uma disciplina responsável pela “relação interminável de acidentes geográficos” e a sua memorização

A comparação entre os saberes a serem ensinados presentes nas Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério de 1979 e no documento *Estudos Adicionais Pré-Escola – sugestões de conteúdos curriculares de 1982* demonstrou a relação que se estabeleceu entre os Cursos para Formação de Professores na Habilitação Magistério e Cursos Adicionais em Pré-Escola. Esta relação estará presente também entre o parecer de 1996 e as propostas curriculares do Curso Habilitação Magistério de 1992 e de 1993. Na comparação dos conteúdos curriculares da documentação oficial demonstrou-se como os saberes a serem ensinados na disciplina de Geografia e da área de Estudos Sociais passam a constituir a disciplina de Metodologia de Conteúdos Específicos, antes denominada de Didática Especial de Integração Social e hoje denominada de Metodologia do Ensino de Geografia, presente no Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil.

A redefinição da finalidade do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau, teve como referência o Processo n.º 389/95⁷⁸ do Conselho Estadual de Educação – assunto solicitação de mudança na grade curricular – e a sua aprovação por meio do Parecer n.º 126/96 do CEE/PR. Tanto o processo como o parecer foram elaborados com base em debates ocorridos no âmbito da noosfera, ou seja, entre a coordenação pedagógica e professores que faziam parte do quadro de funcionários do Colégio Estadual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Esses debates resultaram na elaboração do documento *Proposta de Trabalho Coletivo (1994) Princípios político-pedagógicos e diretrizes teórico-metodológicas para um trabalho integrado no Curso de Formação de professores para o Magistério Pré-Escolar – I E P P E P*⁷⁹ (Primeira versão concluída em 28/03/94). Esse documento pode ser pensado como principal subsídio para a organização do Processo n.º 389/95 e, conseqüentemente, a aprovação do atual parecer. É neste momento de mudanças que as Metodologias de Conteúdo Específico se efetivam como disciplinas que tratam do conhecimento científico e de seu caráter pedagógico. A elaboração, tanto do documento Proposta de Trabalho Coletivo (1994), quanto o Processo n.º 389/95, tiveram como característica como os saberes escolares se relacionam com a *discussão curricular* e as dimensões deste embate teórico-metodológico nas práticas escolares.

A disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, assim como as demais Metodologias de Ensino, fizeram parte deste embate teórico-metodológico presente nos dois contextos apresentados no primeiro capítulo: a) o contexto da Lei 5.692/71 e, b) o contexto da defesa da Escola Democrática.

⁷⁸ Processo n.º 389/95 do Conselho Estadual de Educação. Assunto: Mudança da Grade Curricular do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau.

⁷⁹ I E P P E P – Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.

No primeiro contexto, ficou em evidência a finalidade da Didática Especial de Integração Social como uma disciplina que deveria desenvolver conteúdos curriculares, que tivessem como finalidade formar alunos dentro de um projeto maior, no qual este aluno deveria ser pensado como o “futuro do nosso país” Os conteúdos curriculares dessa disciplina tiveram um caráter mais procedimental, ou seja, o futuro professor das séries iniciais deveria estar habilitado a desenvolver atividades dentro da Integração Social de forma criativa. A criança deveria ser instruída para conhecer e “amar” a sua pátria e a saber se “comportar em sociedade”. A integração de saberes de diferentes campos de estudos foi a marca do ensino das ciências sociais.

Já no segundo contexto, está o denominado momento de defesa da escola democrática, e que na esfera do ensino das ciências sociais ocorreram mudanças substanciais nos saberes a serem ensinados. Nos Cursos para Formação de Professores, a então Didática Especial de Integração Social, ou Didática dos Estudos Sociais, passa a ser denominada de Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino de História. Os saberes a serem ensinados na Metodologia do Ensino de Geografia são pensados na sua especificidade, distanciando-se, assim, de ser vista como uma disciplina integradora de áreas afins. E mais, deixa de ter como característica o fato de ser uma disciplina que forma profissionais para trabalhar com a *atividade* – o fazer – nas séries iniciais e sim com conteúdos – conceitos científicos que são transpostos e transformados em conteúdos escolares. Nas propostas de 1992 e 1993 e no Parecer nº 126/96, os conteúdos curriculares não aparecem só na forma de procedimentos, há um equilíbrio maior entre os elementos constituidores do saber. Nos Quadros 3, 4 e 5, os conteúdos e temas propostos para a Metodologia de Ensino de Geografia podem ser pensados como conceito, informação e crítica, não se limitando a procedimentos.

A análise dos manuais de metodologia do ensino propiciaram a identificação dos saberes a serem ensinados nos dois contextos estudados. A forma como os saberes aparecem difere dos conteúdos curriculares quanto ao detalhamento na maneira como estes saberes devem ser ensinados. O caráter teórico-metodológico do saber a ser ensinado é a finalidade essencial dos manuais de metodologia do ensino. No manual de Metodologia do Ensino Primário de Amaral FONTOURA e sua relação com o primeiro contexto – Lei 5 692/71 –, destaca o fato do trabalho dos conteúdos de Geografia estarem associados às ciências sociais, porém com a finalidade de *socialização*, não do conhecimento, mais sim da criança, o autor usa a expressão “despertar na criança atitudes sociais corretas, em relação à família, à escola, à comunidade, à Pátria e à Humanidade”. Já os saberes a serem ensinados nas ciências sociais presentes no manual de metodologia intitulado *A Escola e a Compreensão da Realidade*, Maria Teresa NIDELCOFF, os conteúdos de Geografia merecem destaque por meio dos temas os homens de nossa localidade e os homens de outros lugares. Neste manual a autora traz no interior do texto discussões de caráter epistemológico sobre a Geografia enquanto uma ciência síntese. Os saberes a serem ensinados de Geografia, presentes no manual citado, e o contexto da Lei 5 692/71 podem ser pensados como antagônicos, já que o primeiro possui um caráter crítico no entendimento da realidade e o segundo, como afirmado anteriormente, visava a formação de um cidadão que se adaptasse à realidade.

Os dois manuais que fazem parte do segundo contexto – Escola Democrática – são Metodologia do Ensino de História e Geografia, de Heloisa Dupas PENTEADO e Didática da Geografia memória da terra, espaço vivido, de Roberto FILIZOLA e Salete KOZEL. Estes dois manuais possuem em comum o fato de recomendar o trabalho com saberes de Geografia na séries iniciais e não de Integração Social ou Estudos Sociais. Esta característica os aproxima das propostas pedagógicas de 1992 e 1993, além do

Parecer n° 126/96 por meio da defesa do trabalho pedagógico com o conhecimento científico nas séries iniciais

A pesquisa documental dos elementos instituidores das práticas escolares estudados – propostas pedagógicas, pareceres e manuais de metodologia do ensino – por meio da transposição didática dos *saberes a serem ensinados*, apresenta-se como uma das abordagens para se pensar o *conhecimento* na escola. Segundo CHEVALLARD (1991), a transposição didática deve se ater aos *saberes a serem ensinados*, os *saberes ensinados* e os *saberes apreendidos*. As dimensões do saber ensinado e do saber apreendido relacionadas com o “conhecimento escolar” vivido pelo professor e pelo aluno na sala de aula foram as limitações do presente trabalho. A pesquisa etnográfica sobre o ensino dos *saberes geográficos* que ocorrem no cotidiano da escola abre-se como um campo atrativo para novas investigações.

Para se observar o conhecimento escolar, ou seja, os *saberes ensinados* e *apreendidos*, é necessário pensar a “existência material do conhecimento na classe” mediante a relação forma/conteúdo. Segundo EDWARDS (1997),⁸⁰ o conhecimento pode ser estudado na forma de tópico, como operação e situacional. Aqui, o conhecimento escolar é observado, não só a partir da lógica do conteúdo e da interação, mas a posição tomada pelos sujeitos – o professor e o aluno. É na pesquisa do cotidiano escolar que estes conhecimentos são estudados.

No estudo das práticas escolares, a transposição didática apresentada por CHEVALLARD (1991), portanto, tem um papel de destaque, pois traz para a análise destas práticas a contribuição da noosfera (esfera das mudanças), quando esta ocorre em contextos democráticos.

⁸⁰ Para esta autora “*forma é conteúdo*”

Esses contextos mostram-se como viabilizadores de discussões coletivas que, portanto, podem oportunizar mudanças efetivas que passam pela esferas do conhecimento e da vontade destas mudanças. O universo de fatores que determinam a transposição didática dos saberes (saberes acadêmicos, saberes a serem ensinados, saberes ensinados, saberes apreendidos, noosfera, entorno, sistema didático) e as práticas escolares são pressupostos para se conhecer a relação entre educação e sociedade. Este conhecimento dentro de um contexto escolar democrático pode subsidiar na formação do cidadão. E segundo SACRISTAN e GOMEZ (1998, p. 22), a função educativa da escola na sociedade pós-industrial contemporânea é o trabalho com *diversidade* e também “provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola () preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática”

O contexto hoje vivido pelo sistema de ensino é o de implantação da LDB 9394/96. Os cursos para formação de professores Habilitação Magistério e a modalidade Adicionais em Educação Infantil no ensino médio estão deixando de ser ofertados pelo setor público. O interesse volta-se para uma prioridade apresentada pela atual LDB, ou seja, a formação do professor do ensino fundamental no nível superior, estabelecendo prazos para esta adequação profissional.⁸¹ Portanto, essa mudança relativa à formação do profissional da educação resulta em uma revisão nos currículos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, que na reestruturação de seus currículos passam a ofertar as disciplinas de Metodologias de Conteúdos Específicos (Geografia, História, Matemática, Artes, etc.) para as séries iniciais. Abre-se, portanto, um campo disciplinar nos cursos de formação de professores no ensino superior, que é o trabalho

⁸¹ O prazo estabelecido inicialmente era o ano de 2006

com os conteúdos das áreas do conhecimento específico nas séries iniciais e especialmente um novo campo de pesquisa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABBAGNANA, Nicolau Dicionário de Filosofia. São Paulo Mestrejou, 1970
- 2 ALMEIDA, R D Espaço Geográfico ensino e representação São Paulo Contexto, 1991
- 3 ARSAC, G , DEVELAY, M , TIBERCHIEN, A A La transposition didactique em mathématiques, en physique et en biologie Lyon Irem et Lirdis, 1989
- 4 BOULOS, Y Didática Geral ou Especial? Uma contribuição ao debate *In*: FAZENDA, I C A *et al.* A prática de ensino e o estágio 2 ed Campinas Papirus, 1994 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)
- 5 BRASLAVSKY, C Problemas de la educación y necesidad de la comparación en América Latina hoy Caderno CEDES : América Latina – semelhanças e diferenças, Campinas, n 31, 1993
- 6 _____ Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995 Propuesta Educativa, Buenos Aires, n 14, ago 1996
- 7 CARNEIRO, S M M O trabalho de campo e o estudo em laboratório importância e viabilidade no ensino de geografia segundo posicionamento de professores das escolas de primeiro e segundo graus de Curitiba Curitiba, 1987 Dissertação (Mestrado) Universidade federal do Paraná
- 8 CARVALHO, A L P Geomorfologia e Geografia Escolar O Ciclo Geográfico Davisiano nos Manuais Didáticos de Ensino (1925-1993) Florianópolis, 1999 Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina
- 9 CAVALCANTI, L Geografia, escola e construção de conhecimento Campinas Papirus, 1998
- 10 CHERVEL, A História das disciplinas escolares reflexões sobre um campo de pesquisa Teoria & Educação, 1991

- 11 CHEVALLARD, Y La Transposición Didáctica del saber sabio al saber enseñado Buenos Aires Aique, 1991
- 12 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ Deliberação m.º 140, aprovada em 03/05/87 Assunto Normas para reformulação do Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º Graus, no Sistema de Ensino
- 13 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ Parecer m.º 332/84 Assunto Estudos Sociais e seu desmembramento no ensino de 1º e 2º grau
- 14 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ Parecer m.º 126/96 Assunto Mudança da Grade Curricular do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau
- 15 CUNHA, M I Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade Campinas Papirus, 1996
- 16 DORNELLES, L W Estudos Sociais na escola de primeiro grau Rio de Janeiro Ao Livro Técnico, 1976
- 17 EDWARDS, V Os sujeitos no universo da escola São Paulo Ática, 1997
- 18 FONTOURA, A Metodologia do Ensino Primário 4 ed Rio de Janeiro Aurora, 1958
- 19 FORQUIN, J C Escola e Cultura as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar Porto Alegre Artes Médicas, 1993
- 20 FOUREZ, G A construção das ciências introdução á filosofia e à ética das ciências São Paulo Unesp, 1995
- 21 GEORGE, P Os métodos da Geografia São Paulo Difusão Européia do Livro, 1972
- 22 GOODSON, I F Currículo teoria e história Petrópolis Vozes, 1995
- 23 _____ A construção social do currículo Currículo, Lisboa, n 3, 1997

- 24 JAPIASSU, H *Introdução à Epistemologia da Psicologia* Rio de Janeiro Imago, 1975
- 25 KOZEL, S , FILIZOLA, R *Didática da Geografia memórias da terra – o espaço vivido* São paulo FTD, 1996
- 26 LACOSTE, Y *A geografia isto serve, em primeiro lugar para fazes a guerra* Campinas Papirus, 1988
- 27 LEME, D M P *et al* *O Ensino de Estudos Sociais no primeiro grau* São Paulo Atual, 1986 (Projeto Magistério)
- 28 LE PELLEC, J , MARCOS-ALVAREZ, V *Enseigner l'histoire un métier qui s'apprend* Toulouse Hachette, 1991
- 29 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR *Guia metodológico para cadernos MEC – Estudos Sociais 1 ed , 1969* (Prof James Braga Vieira da Fonseca e Prof Lydinéa Gasman)
- 30 NIDELCOFF, M T *A escola e a compreensão da realidade ensaios sobre a metodologia das ciências sociais* São Paulo Brasiliense, 1986
- 31 OLIVEIRA, A U *Situação e Tendência da Geografia Im: _____ (org.). Para onde vai o ensino de geografia 3 ed* São Paulo Contexto, 1991
- 32 _____ *Educação e ensino de Geografia na Realidade Brasileira Im: _____ (org.). Para onde vai o ensino de geografia 3 ed* São Paulo Contexto, 1991
- 33 PASSINI, E *Alfabetização cartográfica e o livro didático uma análise crítica* Belo Horizonte Lê, 1992
- 34 PENTEADO, H D *Metodologia do Ensino de História e Geografia* São Paulo Cortez, 1992 (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação de Professores)

- 35 PEREIRA, D Geografia Escolar Identidade e Interdisciplinaridade. Anais do 5º Congresso Brasileiro de Geografia, Curitiba, 1994
- 36 PEREIRA, R M A Da Geografia que se ensina à Gênese da Geografia Moderna Florianópolis UFSC, 1993
- 37 PETITAT, A Produção da escola, produção da sociedade análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente Porto Alegre Artes Médicas, 1994
- 38 PROPOSTA Curricular do Curso de Magistério Departamento do Ensino de 2º Grau Série Cadernos do Ensino de 2º Grau, Curitiba, n 3, 1992
- 39 PROPOSTA Curricular Da Habilitação Magistério – Metodologias Do Ensino De Alfabetização, Português, Matemática, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ciências Série Cadernos Do Ensino De 2º Grau, Curitiba, 1993
- 40 ROCKWELL, E La escuela cotidiana México Fondo de Cultura Económica, 1997
- 41 ROCKWELL, E , EZPELETA, J A construção social da escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v 66, n 152, p 106-19, jan-abr, 1985
- 42 REVISTA Pedagógica Brasileira – Técnicas de Ensmo, n 9, mar 1972 (Órgão da Epb Editôra Pedagógica Brasileira)
- 43 ROMANO, J O As mediações na produção das práticas O conceito de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu *In* RIBEIRO, I (org) Sociedade brasileira família e valores Rio de janeiro Loyola, [s/d]
- 44 RUA, J , WASZKIAVICUS, F A , TANNURI, M R P , PÓVOA NETO, H. Para ensinar Geografia contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus Rio de Janeiro Access, 1993

- 45 SACRISTÁN, J G O currículo uma reflexão sobre a prática Porto Alegre Artes Médicas, 2000
- 46 SAMPAIO, R M W F Freimet evolução histórica e atualidades São Paulo Scipione, 1989 (Série Pensamento e Ação no Magistério)
- 47 SAVIANI, D Educação do senso comum à consciência filosófica São Paulo Cortez/Autores Associados, 1989
- 48 _____ Escola e Democracia teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política São Paulo Cortez/Autores Associados, 1987
- 49 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena Magistério, Departamento de Ensino de 2º Grau Curitiba, 1979
- 50 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Estudos Adicionais Pré-Escolar Sugestões de Conteúdos Curriculares Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Grau, 1982
- 51 SIMIELLI, M E Primeiros Mapas como entender e construir São Paulo Editora Ática, 1993
- 52 TOMOKO, I P Estudos Sociais, Teoria e Prática Rio de Janeiro Access, 1989
- 53 WACHOWICZ, L A Método Dialético na Didática Campinas Papirus, 1995