UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDERSON MARTINS OLIVEIRA

PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE: NARRATIVAS DE UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

CURITIBA – PR
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDERSON MARTINS OLIVEIRA

PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE: NARRATIVAS DE UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção ao grau de Mestre em Educação Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi

CURITIBA – PR
2017

OL48p

Oliveira, Anderson Martins
Proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense: narrativas de um processo de construção / Anderson Martins Oliveira. – Curitiba, 2017.
279 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2017.

Orientador: Marcos Aurelio Zanlorenzi.

1. Currículo. 2. Educação matemática. 3. História oral. 4. Interculturalidade. 5. Litoral paranaense. I. Universidade Federal do Paraná. II. Zanlorenzi, Marcos Aurelio. III. Título.

CDD: 510.7

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

PARECER

Defesa de Dissertação de **ANDERSON MARTINS OLIVEIRA,** intitulada **"PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE: NARRATIVAS DE UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO",** para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

De acordo com o Protocolo aprovado pelo Colegiado do Programa, a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo-assinados arguiu, nesta data, o candidato acima citado. Procedida à arguição, a Banca Examinadora é de Parecer que o candidato está **apto ao Título** de **MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. Dr. Marcos Aurélio Zanlorenzi (Orientador)		Aprovado
Profª. Drª. Ângela Massumi Katuta		Aprovado
Profª. Drª. Flávia Dias de Souza		Aprovado
Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna		Aprovado

Curitiba, 22 de Fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Emerson Rolkouski
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e em Matemática.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
1912
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
Coordenação de Pós-Graduação

Dedico essa dissertação à minha mãe **Neusa das Graças Martins** e ao meu pai **Manoel Oliveira da Silva,** que mesmo diante da simplicidade imposta pela vida, souberam transmitir os valores e saberes humanos, por serem meus incentivadores e eternos amigos.

AGRADECIMENTO

Um grande triunfo. Uma importante etapa de minha vida se conclui e não tenho palavras para descrever o quão gratificante é o sentimento de realização deste sonho. Processo árduo, foi preciso muita coragem, esforço e dedicação para chegar até aqui...

Agradeço a **Deus** pelo dom da vida, por ter me concedido essa dádiva, por me acompanhar em todos os momentos desta e de tantas outras etapas de minha vida, quando esteve sempre junto a mim renovando minhas forças e me capacitando a cada dia. Agradeço também à Nossa Senhora Aparecida, pela intercessão e graça recebida.

À **minha família**, em especial aos meus pais **Manoel e Neusa,** e aos meus irmãos: **Jackson, Ingrid e Ewerson**, pelo carinho, atenção, paciência e dedicação que tiveram para comigo, pelo amor incondicional de cada um de vocês que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e apoiando para que eu não desistisse.

À **Educação Pública**, por ser um dos caminhos que possibilitou uma visão e compreensão maior do que o mundo que vivenciei, por me oportunizar caminhos que proporcionaram novos horizontes e sonhos voltados aos assuntos educacionais.

À **CAPES**, que deu apoio e incentivo financeiro para realização dos meus estudos do Mestrado, em favor dessa pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi**, meu orientador, mais que um amigo, um pai acadêmico que ensina com a alma, explora o que há de melhor em seus alunos. Muitíssimo obrigado, pelas experiências nas aulas de campo, pelas palavras de apoio e incentivo, pelas broncas que foram necessárias, mas sobretudo pela atenção e dedicação que a mim foram cedidos, tornando possível a conclusão desta dissertação.

Ao **Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna**, por ter aceitado o convite em participar das minhas bancas de qualificação e defesa, pelas leituras reflexivas durante as aulas, pelas sugestões e contribuições acadêmicas, cujo embasamento teórico contribuiu sobremaneira para este trabalho, ajudando a constituir-me enquanto pesquisador.

A **Prof.ª Dra. Flávia Dias**, por aceitar o convite em fazer parte das minhas bancas de qualificação e defesa, pela paciência e orientações concedidas a mim durante esse processo de desenvolvimento enquanto pesquisador.

A **Prof.ª Ângela Massumi Katuta**, por aceitar o convite em fazer parte das bancas de qualificação e defesa, bem como em ser uma das colaboradoras para a realização desta pesquisa, agradeço pelas sugestões e experiência compartilhada, que enriqueceram meu processo de escrita enquanto pesquisador.

Aos **professores Vitor de Morais, Fernando Brock, e Meiry Dias** por serem meus colaboradores. Minha gratidão!

A **todos os professores do Programa de Educação em Ciências e Matemática** da Universidade Federal do Paraná, pelas conversas, trocas de experiências dentro e fora da sala de aula, em reuniões e eventos, pelas leituras e reflexões sobre pesquisa e educação. Agradeço em especial aos professores que, além de ter tido a oportunidade de conhecer, compartilharam um pouco do seu saber acadêmico durante as disciplinas que cursei:

Ao **Professor Emerson Rolkouski**, pelas excelentes contribuições acadêmicas, sobretudo, pelas inúmeras reflexões proporcionadas, que me ajudaram nesse processo de formação.

À **Professora Tânia Bruns Zimer**, pela paciência e contribuições em meu projeto de pesquisa.

À secretária do PPGECM **Antonyhella Santini**, pela gentileza de estar sempre à nossa disposição.

Aos meus colegas de Mestrado da Turma de 2014 - **Anna Carolina** e **Manuel**; da Turma de 2015 – **André, Bruno, Carla, Cinthia, Edicléia, Ednei, Márcia, Marytta, Milena, Rafael, Rodrigo, Ronaldo, Salete, Simone** e **Suellen** e da turma de 2016 – **Cristienne**. Agradeço também, a **todos os meus familiares e amigos**, pelo companheirismo, força, otimismo para seguir neste intento.

Agradeço ainda, **a todos os meus professores de ontem e hoje**, do Ensino Fundamental I e II, em especial às professoras Sylviane Tavares e Neuza Regina; do Ensino Médio, aos professores Amarildo e Arhur; da Graduação, em especial à professora Solange Gomes; e a todos os

professores da Pós-graduação que, com seu saber, contribuíram de uma forma ou outra, para tal conquista.

Agradeço a todos os meus queridos **alunos** e **ex-alunos**, em especial aos das ilhas de Amparo e Piaçaguera, que muito me ensinaram a viver e valorizar a vida. Estendo meus agradecimentos a todos os **morados das comunidades caiçaras das Ilhas do Litoral do Paraná**, pela acolhida, conversas, cafezinhos e até os conselhos que me deram, mesmo quando estavam em silêncio.

A todos vocês, muitíssimo obrigado!!!

Que Deus os abençoe sempre!

“Não sei como pareço aos olhos do mundo, mas eu mesmo vejo-me como um pobre garoto que brincava na praia e se divertia em encontrar uma pedrinha mais lisa uma vez por outra, ou uma concha mais bonita do que de costume, enquanto o grande oceano da verdade se estendia totalmente inexplorado diante de mim.”

Isaac Newton

RESUMO

Com a presente pesquisa tive como objetivo constituir fontes orais a partir de entrevistas com cinco professores que participaram do processo de organização, elaboração, construção, formação continuada, e implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense entre os anos de 2009 e 2016. As escolas das ilhas do litoral paranaense – devido às características geográficas e históricas dessa região, bem como dos modos de vida de suas populações – apresentam uma realidade diversa da realidade das escolas do continente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a perspectiva metodológica da História Oral em sua vertente temática. As reflexões dos professores colaboradores foram organizadas em texto, passando por duas etapas de elaboração: transcrições, textualizações. A pesquisa permite ampliar a compreensão sobre as políticas públicas educacionais, com particular interesse sobre as Escolas das Ilhas do Litoral do Paraná. Por fim, nas reflexões aponto para algumas singularidades nos relatos, destacando possíveis entendimentos para a ideia da experiência quanto ao processo de criação dessa proposta como um todo. De modo geral as entrevistas mostram que a proposta foi criada a fim de contribuir positivamente para a formação daqueles que estão inseridos no contexto ilhéu.

Palavras-chave: Currículo. Educação Matemática. História Oral. Interculturalidade. Litoral Paranaense.

ABSTRACT

With the present research, I had as objective to constitute oral sources from interviews with five teachers who participated in the process of organization, elaboration, construction, continuous formation, and implementation of the Pedagogical Proposal of the Schools of the Litoral Islands of Paraná between the years of 2009 and 2016 The schools of the islands of the paranaense coast - due to the geographical and historical characteristics of this region, as well as the way of life of their populations - present a reality different from the reality of the schools of the continent. It is a qualitative research that uses the methodological perspective of Oral History in its thematic aspect. The reflections of the collaborating professors were organized in text, going through two stages of elaboration: transcriptions, textualizations. The research allows to broaden the understanding of educational public policies, with particular interest in the Schools of the Islands of the Coast of Paraná. Finally, in the reflections I point to some singularities in the reports, highlighting possible understandings for the idea of experience regarding the process of creating this proposal as a whole. In general the interviews show that the proposal was created in order to contribute positively to the formation of those who are inserted in the in the context of the islands.

Keywords: Curriculum. Mathematics Education. Oral History. Interculturality. Litoral Paranaense.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Síntese das principais características das Teorias do Currículo segundo Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de Identidade”.....27

Figura 1 – Localização dos Municípios do Litoral Paranaense..... 28

Tabela 1 – Caracterização das Escolas das Ilhas do Litoral do Paraná..... 30

Quadro 2 – Colaboradores. 32

Quadro 3 – Palavras-tema 35

Quadro 4 – Transcrições. 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

1. SE HACE CAMINO AL ANDAR 15

2. PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE: TERRITÓRIOS EM DISPUTA. 24

2.1. O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO EM DISPUTA 26

2.2. CARACTERIZAÇÃO TERRITORIAL E EDUCACIONAL 27

2.3. UM TERRITÓRIO... MUITAS HISTÓRIAS: ALGUMAS VOZES DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. 31

2.3.1. DA HISTÓRIA ORAL 31

2.3.2. PRIMEIRA VOZ – PROFESSOR VITOR DE MORAIS 38

2.3.3. SEGUNDA VOZ – PROFESSORA ÂNGELA KATUTA 47

2.3.4. TERCEIRA VOZ – PROFESSOR FERNANDO BROCK 56

2.3.5. QUARTA VOZ – PROFESSORA MEIRY DIAS 76

3. UMA BREVE REFLEXÃO: SINGULARIDADES, MULTIPLICIDADES E TEORIAS EM DIÁLOGO. 85

CONSIDERAÇÕES FINAIS 102

REFERÊNCIAS 105

APÊNDICES 108

ANEXOS 182

APRESENTAÇÃO

Por meio desta pesquisa procuro ampliar a compreensão sobre as políticas públicas educacionais, com particular interesse sobre as Escolas das Ilhas do Litoral do Paraná. Neste sentido destaca-se a Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense.

As escolas das ilhas do litoral paranaense – devido às características geográficas e históricas dessa região, bem como dos modos de vida de suas populações – apresentam uma realidade diversa da realidade das escolas do continente. Foi nesse sentido que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em parceria com o Setor Litoral da UFPR e com as comunidades ilhoas construiu, em 2009, uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas desse território. Assim, devido à sua importância, meu objetivo com esta pesquisa é produzir fontes históricas acerca do processo de construção da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.

Para tanto, além do estudo de documentos como a Proposta Pedagógica para as escolas das ilhas, Diretrizes Estaduais da Educação do Campo e das Diretrizes Curriculares Estaduais, da fundamentação teórica voltada ao currículo, também realizo entrevistas com alguns sujeitos que participaram desse processo de construção. Pretendo, ainda, a partir de uma reflexão sobre esse material, apontar possibilidades de avanço da proposta numa perspectiva do diálogo de saberes.

A seguir passo a relatar como estruturei a pesquisa e, os principais aspectos da mesma.

No capítulo I, apresento um pouco de minha história de vida a fim de que possíveis leitores possam compreender as minhas motivações e como elas se relacionam com o tema da pesquisa.

No capítulo II, a fim de situar o campo da pesquisa escolhido, trato do contexto do litoral paranaense, seus territórios, as comunidades que neles habitam com seus modos de vida e os problemas que enfrentam – comumente oriundos de fora dessas comunidades, em especial aqueles gerados por políticas públicas que desconsideram seus modos de vida – bem como um panorama acerca das escolas situadas nesses territórios. É essa

especificidade que justifica a necessidade da construção de uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas dessa região.

Busco, ainda, a partir das vozes de alguns sujeitos que participaram dessa construção, identificar que medida a proposta foi implementada e qual a realidade atual após esses seis anos de experimentação.

No capítulo III, a partir do diálogo entre as narrativas, a proposta pedagógica e a teoria, apresento uma breve reflexão que tem como eixo central os elementos que caracterizam a diferencialidade da Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense. É importante ressaltar que aqui não se trata de uma análise, mas de uma ponderação.

Por fim, teço algumas considerações não apenas acerca da construção, implementação e importância da proposta para as comunidades ilhoas, mas também acerca de todo o processo de pesquisa, apontando possibilidades de avanço, tanto da pesquisa, como da proposta, na perspectiva do diálogo de saberes.

1. SE HACE CAMINO AL ANDAR[1]

Desde pequeno, sempre me senti instigado a compreender os desafios que a vida nos impõe em cada uma das fases de nossas vidas.

Então, sempre procurei entender o porquê das coisas. E entre essas coisas, tentava entender o comportamento dos indivíduos. Por que somos semelhantes e ao mesmo tempo tão diferentes? Por que somos divididos em classes sociais, que deixam um determinado grupo social em evidência, enquanto outros ficam invisibilizados?

Em casa recebi as primeiras orientações de meus pais, que me ensinaram a valorizar a vida, não desprezar a dignidade humana. Apreendi a zelar pelos princípios e valores que adquiri e construí. Desde então, entendo que a beleza da vida não está em títulos ou nos bens adquiridos, mas encontra-se em pequenos detalhes e gestos de nossa caminhada, que nos dignificam e nos edificam como seres humanos que devem lutar por seus direitos e por um mundo mais justo e igualitário.

Mas, o que isso tem a ver com este trabalho?

Vamos ver se consigo explicar melhor a relação da minha trajetória de vida com esta pesquisa.

Quando iniciei meus estudos na pré-escola, comecei a desenvolver minhas habilidades motoras e intelectuais. Nas séries iniciais começaram as primeiras práticas de um ensino tradicional, por meio da presença de disciplinas que compunham o currículo obrigatório; tive certa dificuldade com a escrita, porém, a facilidade em aprender “continhas” era grande. Mas, como muitos alunos, levei um susto quando começamos a estudar a “divisão”. A dificuldade tornou-se gigantesca, na época cansava de tentar e quase sempre errar. A fala, quase sempre era essa: *“É muito chato aprender matemática desse jeito”!*

Mas não desisti: o desejo de aprender e ensinar estavam comigo desde pequeno. Na rua de casa tinha uma senhora chamada Ana que era nossa vizinha, e o sonho dela era aprender a ler, escrever, e fazer contas. Ela me ajudou muito, pois com ela eu brincava de ser professor; ajudando-a eu

[1] “O caminho faz-se ao andar". Trecho da estrofe de “Proverbios y cantares” do livro “Campos de Castilla”, do poeta Antonio Machado.

estudava e ainda auxiliava a dona Ana. Na época ela me dava alguns doces ou moedas, pois tinha medo que eu desistisse de ajudá-la a escrever, ler e efetuar cálculos. Tudo o que eu aprendia na escola eu ensinava a ela... Era muito legal!

As séries iniciais passaram e o novo ciclo chegou. E com ele muitas dificuldades de aprendizagem. No Instituto Estadual de Educação “Dr. Caetano Munhoz da Rocha” de Paranaguá – Paraná, cursei meu Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Lá conheci professores maravilhosos, que se dedicavam a cada dia para melhorar a forma do ensinar e consequentemente melhorar a aprendizagem dos alunos. Contudo, a disciplina que de certa forma me encantou foi a Matemática, talvez pelo fato de eu já gostar de efetuar os cálculos. Mas o que de fato me encantava era a maneira por meio da qual os professores ensinavam a matemática e cobravam tarefas.

Lembro-me muito bem dos meus queridos professores, aos quais tenho muito respeito e admiração. Mas posso dizer que talvez a influência de ser professor de matemática se dê pela insistência e cobrança do aprender de minha querida e eterna professora Sylvianne Tavares que, em meio a tantas dificuldades, soube nos envolver com sua forma de lecionar. No Ensino Médio, estava preparando-me para o futuro, era preciso decidir a vida profissional que levaria. Preparei-me e escolhi optar pelo curso de Engenharia Mecânica, como diz o ditado: “filho de peixe, peixinho é”. Meu pai é mecânico e esta poderia ser uma grande forma de ajudá-lo. Passei no vestibular em uma das últimas chamadas, para o curso de Engenharia Mecânica, mas acabei perdendo o prazo da inscrição. Chateado com o ocorrido decidi fazer outro vestibular (sem influências), algo que de fato me fizesse sentir bem. No ano de 2008 passei no vestibular, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus FAFIPAR/Paranaguá, e resolvi cursar.

No início as dificuldades foram muitas. Diante dos problemas referentes à expectativa de ensino e aprendizagem, eu e alguns colegas criamos um grupo de estudos, mas com o passar dos semestres a turma ia diminuindo cada vez mais. Isso foi algo que me intrigou muito. Por que a evasão nos cursos de licenciatura em matemática é tão alta? Mas, seguimos em frente.

Logo no segundo ano do curso surgiu a oportunidade de substituir um professor e fui convidado a estagiar em duas escolas da rede particular da

cidade. Minha trajetória profissional começava ali! A experiência foi muito gratificante, mas percebia que grande parte dos alunos não tinha gosto em aprender matemática, eles até realizavam todas as atividades propostas, porém não a compreendiam, não existia muito ânimo por parte deles para estudar matemática e acreditei que devia ser pelo fato de não se identificarem com a disciplina.

No mesmo ano (2010), havia me inscrito no PSS[2] a fim de lecionar nas escolas públicas pertencentes à Rede Estadual de Ensino no município de Paranaguá. Surgiu a oportunidade de trabalhar, recebi uma ligação do NRE[3] dizendo que havia sido convocado a lecionar matemática. Durante a conversa, o professor (chefe do departamento de recursos humanos) salientou: *"As aulas existem e estão disponíveis para você! Até o momento não encontramos nenhum professor que queira assumir essas aulas*." Perguntei: *"Por quê?"* E ele respondeu: *"Porque estas aulas estão disponíveis para o nosso município, mas não ficam aqui na cidade: estas pertencem a uma Ilha. Interessa?"* Perguntei: *"Que ilha*?" Respondeu-me: "*Piaçaguera. Não é muito longe, mas você vai precisar pegar o barco, e terá um custo que não sei lhe dizer; isso deve ser visto com a direção da escola. Você aceita?"* Na hora pensei: "*Preciso ajudar meus pais...*" Respondi: *"Sem problemas, eu aceito!"*

Aceitei, imaginando como seria a experiência de um trabalho na ilha.

No primeiro dia, tudo muito diferente, não fui direto para a escola e sim para um Iate Clube onde pegaria a embarcação para a ilha. Chegando lá, aproveitei para apreciar o mar e os barcos que ali estavam ancorados e encontrei a pedagoga da escola, que me apresentou aos demais professores que compunham o corpo docente. Apresentados, bastava seguir a viajem, em direção aos barcos e iates. Imaginei: *"Coisa chique ir num barco desses para a escola!"*

O barco não era nenhum dos que havia imaginado, era uma batera[4]. O condutor náutico perguntou se eu estava preparado para a aventura. No caminho para a Ilha de Piaçaguera, fiquei vislumbrado com a paisagem maravilhosa, durante a travessia, ao mesmo tempo ficava preocupado quando

---

[2] Processo Seletivo Simplificado – Sistema de seleção de prestadores de serviços por tempo determinado pelo Estado do Paraná.
[3] Núcleo Regional de Educação.
[4] Barco/Canoa de madeira, de porte pequeno, com motor.

nos aproximávamos dos navios que estavam ancorando ao Porto de Paranaguá.

Chegando ao trapiche[5] da ilha foi possível perceber que a maré estava baixa e, por esse motivo, não poderíamos utilizá-lo, pois o acesso ao trapiche ficava distante. Por este motivo fomos obrigados a descer na própria maré. A melhor roupa para o primeiro dia de aula? Para quê? Foi preciso tirar os sapatos, arregaçar as calças e seguir andando pela trilha dentro da mata, pelo caminho que nos levava até a escola.

Na caminhada, foi "caindo a ficha" de que eu não seria nada convencional. Ao chegar à escola deparei-me com uma realidade totalmente diferente, fui apresentado aos demais funcionários e aos meus alunos.

Quando entrei na sala de aula, o silêncio tomou conta do ambiente. As turmas tinham no máximo dez alunos, o diálogo entre alunos e professor começou a surgir e eu fui me encantando com o brilho nos olhos de cada aluno: eles queriam aprender! Fui questionado sobre muitas coisas, inclusive pelo estilo de vestimenta, tudo foi se tornando muito familiar e simples.

Preparava os conteúdos de acordo com cada ano (série escolar), pois eu acreditava que eles deveriam ter o mesmo estudo que os meus alunos do ensino particular tinham. Por isso baseava-me nos mesmos livros didáticos. Aos poucos pude perceber que esta não era a realidade, pois os problemas matemáticos que eu apresentei a eles começaram a ser questionados em forma de indignação por parte dos próprios alunos: *"Professor, por que temos que ficar estudando sobre carros, aviões, apartamentos, lojas, supermercados?"*

Com esses questionamentos fui compreendendo que a matemática que eu pretendia ensinar não fazia a menor diferença na vida daqueles alunos, pois os problemas que eu propunha para eles não faziam parte do seu cotidiano. Os livros de matemática que eram utilizados não retratavam (e muito menos reconheciam) as raízes desses alunos. Traziam apenas exemplos que não se encaixavam no cotidiano ilhéu, por isso o desinteresse dos alunos em aprender (não apenas a matemática, mas qualquer uma das disciplinas) era muito maior.

Percebendo essa insatisfação e desmotivação pelo aprendizado,

[5] Lugar destinado para embarque e desembarque de pessoas e objetos.

busquei utilizar alguns métodos adquiridos com o estudo da Etnomatemática: tentava modificar o ensino, criando algumas atividades como, por exemplo, “O dia da pizza”. Alguns alunos nunca haviam saboreado uma pizza, mas sabiam o que era, pois viam em fotos, livros e televisão. Como professor, tentava inovar a fim de proporcionar uma aula diferenciada para meus alunos; conversava com todos os professores para que fizéssemos algumas atividades em conjunto e nunca tive uma resposta negativa. Todos se empenhavam em fazer o melhor, cada um em sua disciplina, e os alunos conseguiam compreender os conteúdos, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem, tornando-se mais autônomos e críticos.

Nesse processo tive meu contrato renovado e além de professor de matemática também acabei assumindo algumas aulas de inglês. Continuei com o trabalho em Piaçaguera, onde as dificuldades permaneciam, pois a demanda de conteúdos era extensa, porém, se quisesse cumpri-los à risca talvez não tivesse resultado algum, por isso comecei a elencar alguns conteúdos que eu achava mais relevante para um aprendizado que considerava significativo, sempre seguindo os conteúdos estruturantes presentes nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná.

Com o passar do tempo, o que eu estava aprendendo na academia parecia não ter o menor sentido para o uso na prática cotidiana da sala de aula e isso me deixava muito preocupado, pois gostaria de aprender algo que tornasse a minha docência mais significativa para mim, bem como para meus alunos. Foi exatamente nesse momento que iniciei meu projeto de TCC[6]: queria estudar o significado da matemática para os ilhéus, mas ainda não sabia como.

Em 2013, o NRE convocou todos os professores que atuavam nas Ilhas do Litoral Paranaense. O motivo da convocação foi a apresentação da nova Proposta Pedagógica para as Ilhas. Todos os envolvidos pareciam estar assustados e as orientações eram praticamente “impostas” pelos técnicos das disciplinas. Esta proposta trouxe um diferencial para a educação ilhéu, porém foi apresentada aos interessados muito tarde, uma vez que essa PP[7] para Ilhas

[6] Trabalho de Conclusão de Curso.
[7] Proposta Pedagógica.

foi criada em 2009, por meio da parceria entre SEED/PR[8], NRE/PARANAGUÁ[9] e UFPR/LITORAL[10].

Por essa proposta e pelos encaminhamentos indicados, a partir daquele momento as escolas das ilhas não trabalhariam mais de forma disciplinar, mas por meio de áreas de conhecimento. Isso foi uma surpresa para todos, em grande medida porque os técnicos do NRE também pareciam não saber exatamente do que se tratava.

De um modo geral, as disciplinas como português, matemática, ciências, história, geografia, não seriam mais trabalhadas separadamente, mas de maneira interdisciplinar a partir das seguintes áreas de conhecimento: Linguagens (Português/Inglês), Ciências Exatas (Matemática/Física), Ciências Humanas I e II (História/Geografia/Filosofia/Sociologia/Ensino Religioso), Ciências da Natureza (Ciências/Biologia/Química), Cultura Corporal (Educação Física); Expressões Culturais e Artísticas (Arte). Esse encontro recebeu um nome específico chamado “Inter Ilhas”[11].

O Inter Ilhas estava previsto para acontecer pelo menos duas vezes ao ano, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre, com o objetivo de capacitar e ajudar na formação pedagógica das equipes diretivas e docentes dessas escolas.

Participei desse processo, que considero ter sido meio turbulento para nós enquanto educadores dessas comunidades, pois a demanda do NRE era grande e queriam que os resultados fossem imediatos, visto que a proposta tinha o prazo até o ano de 2015, uma vez que estava em processo de experimentação. Um dos objetivos dessa proposta era fazer com que as escolas localizadas nas ilhas e comunidades pesqueiras fossem reconhecidas como Escolas do Campo, a fim de que o Governo do Estado do Paraná garantisse não apenas a permanência das escolas nas ilhas, como assegurasse a cultura, os valores e os direitos voltados à visibilização e reconhecimento desses povos. Com efeito, a autonomia administrativa e pedagógica das escolas ilhoas foi conquistada. Assim, cada escola recebeu um

---

[8] Secretaria de Educação do Estado do Paraná.
[9] Núcleo Regional de Educação de Paranaguá.
[10] Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.
[11] Encontro destinado à formação pedagógica dos professores e funcionários que atuam nas escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.

nome e passou a ter o seu (sua) próprio (a) diretor (a). A Ilha de Piaçaguera tornou-se sub-sede da Ilha de Amparo, o que considerei positivo, pois em Piaçaguera atendíamos os alunos da comunidade de Amparo, que por sinal eram a maioria. Então, Amparo – atual sede da Escola Estadual Antônio Paulo Lopes (que recebeu este nome em homenagem ao primeiro morador da comunidade) – oferta o Ensino Fundamental II. A comunidade ficou feliz com a conquista e nós, professores, também, pois o caminho que os alunos percorriam todos os dias para frequentarem a escola era muito extenso e perigoso, sendo um desafio, visto que tinham que atravessar um braço de mar e seguir a trilha na mata fechada, ou, quando levavam sorte da maré estar baixa, em terra seca poderiam vir à escola pela costa marítima, caminhando aproximadamente 3,5 Km. Para os alunos não era nada prazeroso ter que fazer todo esse trajeto e, ainda, concentrar-se para os estudos sabendo que a volta para casa também não seria fácil.

Retomando a questão da implementação da PP, particularmente não encontrei muitas dificuldades, afinal, sempre quis que o aprendizado trouxesse algum significado para os alunos. Continuei realizando os projetos. A proposta orientava trabalhar por eixos temáticos, então aproveitei aventurando-me em alguns temas, relacionando-os com os conteúdos matemáticos. Sempre contei com o apoio da equipe pedagógica da escola, e até mesmo com a parceria de alguns professores. As aulas tornavam-se muito mais interessantes: além de ensinar matemática, também acabava aprendendo um pouco mais sobre outras disciplinas, ao mesmo tempo em que aprendia muito com os saberes tradicionais trazidos pelos próprios alunos.

Finalmente, em 2014 cheguei ao sonhado último ano da faculdade (era incrível como parecia tão distante)! Logo tinha que colocar em prática a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso. Pretendia trabalhar com a Etnomatemática, partindo da minha vivência como docente nas Ilhas de Amparo e Piaçaguera, e foi exatamente aí que iniciei minha pesquisa: procurando conhecer um pouco mais da cultura e dos saberes que esses pescadores e familiares tinham a nos oferecer. Em meus dias de folga comecei a visitar as famílias das comunidades. Eram muitas as histórias, sentia-me lisonjeado em poder escutá-los e aprender um pouco com eles o que chamamos de conhecimentos tradicionais. Explicavam-me sobre as fases da

lua, tempos para a pesca, caça de mariscos e muito mais. Os artesãos contavam onde buscavam os materiais necessários para fazer seus artefatos.

Observando e participando diariamente nessas comunidades, busquei os indícios para a pesquisa do meu TCC no qual trabalhei com o tema: *"Resgatando a Etnomatemática na Comunidade Escolar das Ilhas de Amparo e Piaçaguera"*, um trabalho em que apliquei os conteúdos matemáticos dentro de alguns exemplos utilizados e vivenciados no dia a dia do próprio ilhéu. Desenvolvi as atividades com os alunos do 6.° Ano do Ensino Fundamental II, utilizando as seguintes temáticas: Fases da Lua; Meio Ambiente; Artesanato Ilhéu; e Meu território.

Durante a pesquisa, comecei a procurar os programas de Pós-Graduação em Matemática. Foi então que encontrei o edital de abertura para a seleção de mestrandos do PPGECM[12] da UFPR. Gostei da linha de pesquisa de ***Tema 6: Interculturalidade e Educação Matemática***. Sua ementa era a seguinte: "O trabalho deve ter como objeto questões relativas às políticas do conhecimento e suas implicações no âmbito das diferentes culturas examinando, em diferentes tempos e espaços, processos educativos escolares e não escolares nos quais os saberes matemáticos estão envolvidos".

Novamente fomos convocados a participar do Inter Ilhas, promovido pela SEED em parceria com o NRE e a UFPR – Litoral, foi uma capacitação diferente das demais, houve oficinas, rodas de conversa, desabafos. Havia também, muita preocupação, pois no ano seguinte (2015) seria o último ano de experimentação da PP das Ilhas.

Foi isso que despertou ainda mais em mim a vontade de estudar o porquê ensinar matemática, e mais, como fugir do ensino convencional?

Assim, no mesmo dia, com o TCC caminhando, decidi iniciar também meu projeto para tentar uma vaga no PPGECM – UFPR. Na escrita lembrava do brilho nos olhos dos meus alunos ilhéus e tentava escrever algo que remetesse às características de sua cultura, visibilização e reconhecimento social, ainda sim, tentando relacionar essa experiência à Educação Matemática. Aos poucos os trabalhos de TCC e Pré-Projeto do Mestrado foram concluídos. Apresentei meu TCC, fui aprovado e esperava ansiosamente a

[12] Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

possibilidade de início do novo ciclo acadêmico. O pré-projeto foi submetido com o Tema: "*A Etnomatemática e Interculturalidade das Ilhas do Litoral Paranaense pertencentes ao Município de Paranaguá*", com o objetivo de pleitear uma vaga do Programa.

Com a aprovação no processo de seleção, no início de dezembro de 2014, fui convidado a apresentar o pré-projeto no Workshop do Programa e comecei a enxergar que o trabalho ao qual me propusera era muito amplo para o período do mestrado.

Em março de 2015 iniciei os estudos em Pesquisa em Educação Matemática e naquele mesmo mês fui comtemplado com a bolsa de estudos da CAPES. Foi um momento de grande aprendizado com os professores e alunos das disciplinas, grupos de estudos, trabalhos, eventos, e orientações. Aos poucos, em conjunto com meu orientador, fomos moldando a pesquisa até chegarmos ao tema atual: ***"Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção"***.

2. PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE: TERRITÓRIOS EM DISPUTA.

Uma pergunta bastante razoável de quem lê ou ouve algo como "Proposta Pedagógica para as Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense" seria: afinal, porque uma proposta pedagógica específica para as escolas das ilhas do litoral paranaense? Ou ainda: o que justifica a criação de uma proposta pedagógica específica para as escolas contidas nesse – ou em qualquer outro – território?

A pergunta ganha especial relevância se considerarmos que o país está passando por um momento de tentativas de mudanças curriculares no Ensino Médio, juntamente com a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, ou seja, uma proposta que vem na contramão da criação de um currículo específico para uma determinada realidade.

Respostas e justificativas a essa pergunta podem ser as mais variadas, mas ao menos uma deve passar pelo entendimento de que as ilhas do litoral paranaense, assim como o currículo, são territórios em disputa que estão diretamente ligados à constituição das identidades dos povos que ali habitam. Povos que, neste caso, são definidos como Povos e Comunidades Tradicionais[13].

Algo que cabe destacar nessa definição é o instrumento de autodefinição, na medida em que ele

> [...] ganha importância dentro dessa legislação como ferramenta de luta e resistência porque libera esses grupos da obrigação de uma identidade essencial ou "biologizada"[14], essa definição de povo ou comunidade tradicional é criada e recriada através da defesa histórica e atual de formas de vida, de usos do território, de uma identidade coletiva que se forja na mobilização contra a expulsão e a marginação, a favor de políticas públicas que garantam seu reconhecimento e não necessariamente por seu atrelamento a um passado comum distante e homogêneo (MONTENEGRO, 2012, p.164).

[13] Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007 s/p.).

[14] "A autoidentidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos objeto da Convenção, isto é, estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça" (OIT, 2005, p.11).

Ou seja, o território se constitui como elemento fundamental, não apenas na constituição, mas de continuidade das identidades (no plural, pois não essencial) do grupo.

Ao mesmo tempo,

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: o currículo forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p.150).

Ou seja,

> O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 2012, p.191).

Entendido dessa forma, portanto, o currículo também se apresenta como fundamental na formação de identidades. Nesse sentido é possível perceber que, ao assumirmos a Proposta Pedagógica para as Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, bem como o espaço geográfico onde essas ilhas se encontram, como territórios – e veremos que são territórios em disputa – significa dizer que ambos são fundamentais na constituição das identidades dos povos que habitam esse espaço.

É por isso que – apesar de não se tratar de uma pesquisa sobre Teoria do Currículo – entendo ser necessário explicitar as principais características de algumas dessas teorias, a fim de verificar qual – ou quais – mais se aproximam – ou se afastam – da proposta em foco. Também considero relevante uma breve caracterização território-educacional do espaço em que as escolas se encontram. Para tanto utilizarei como referência para a problematização sobre a Teoria do Currículo, o livro *"Documentos de Identidade: uma introdução à teoria do currículo"*, sugerido na ocasião do exame de qualificação deste trabalho. E, para a caracterização territorial e educacional, utilizarei a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, também sugerido por ocasião do exame de qualificação.

2.1. O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO EM DISPUTA

As teorias de currículo, embora inúmeras, sugerem sempre algo de novo para acrescentar às ferramentas da pedagogia, e, sobretudo, auxiliam na construção da personalidade, na subjetividade, na capacidade crítica e intelectual, assim como no aspecto cidadão do aluno. Dessa forma, tendo como referência o livro “Documentos de Identidades”, de Tomaz Tadeu, apresento abaixo um quadro que sintetiza as principais teses e teorias apresentadas e dissertadas:

Quadro Síntese das principais características das Teorias do Currículo segundo Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de Identidade”.			
Teorias Tradicionais	**Teorias Críticas**	**Teorias Pós-Críticas**	**E depois...**
- Bobbitt: escola como indústria. - Tyler: a técnica no processo de elaboração e prática do currículo. - Dewey: a subjetividade progressista.	- Reconceptualistas: a renovação de conceitos. - Michael Apple: o neomarxismo acerca das ligações políticas no currículo. - Henry Giroux: currículo como política cultural, as relações de poder. - Basil Bernstein: códigos e reprodução cultural e a manutenção de arranjos vigentes. - Currículo oculto; aspectos decisivos e não oficiais.	- Multiculturalista: diferenças e identidade. - Pedagogia feminista e questões de gênero: a importância da questão dos gêneros dentro da dinâmica de poderes. - O currículo como narrativa étnica e cultural: o papel da etnia e cultural na formação e utilização do currículo. - A teoria Queer: o questionamento sobre o estranho. - Pós-modernismo: fim das metanarrativas. - O pós-estruturalismo: crítica ao currículo. - Estados culturais e o currículo: os diferentes âmbitos culturais na teorização.	- Currículo: uma questão de saber, poder e identidade: o papel do currículo na formação.

Campos de Análise	
Teorias Tradicionais	Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos.
Teorias Críticas	Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.
Teorias Pós-Críticas	Identidade; alteridade; diferença; subjetividade; significação e discurso; saber e poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia e sexualidade; multiculturalismo.
E depois...	O currículo assume significados muito mais profundo que os lhe incumbidos pelas teorias tradicionais. O currículo é um lugar, um espaço. Assim como, o currículo também é uma relação de poder. É uma viagem, é autobiográfico, o *curriculum vitae*, que se forja pela identidade. O currículo é um texto, um discurso, uma teoria, um documento. O currículo é um documento de identidade.

Quadro 1 – Síntese das principais características das Teorias do Currículo segundo Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de Identidade”

O currículo é, dessa forma, claramente um território em disputa, já que, como visto na obra de Tomaz Tadeu da Silva, as diferentes teorias acrescem diferentes valores, princípios, e, principalmente, diferentes diretrizes sobre o que é realmente fundamental na elaboração de um currículo. Dessa forma, as teorias, sejam elas tradicionais, críticas ou pós-criticas, revelam a amplitude do campo da análise curricular, de modo que, ao mesmo tempo em cada uma tem algo a acrescentar na formação curricular, e, consequentemente, na do aluno, também demonstram como essa mesma amplitude forma um verdadeiro território a ser disputado pelas mais diferentes teorizações, ideais, propósitos, e, essencialmente, pelo tipo de formação que fornece.

2.2. CARACTERIZAÇÃO TERRITÓRIAL E EDUCACIONAL

Maior remanescente contínuo de Mata Atlântica do país, o Litoral do Paraná é composto por sete municípios: Morretes, Antonina, Paranaguá, Pontal do Sul, Matinhos, Guaratuba e Guaraqueçaba. Esses municípios possuem muitas belezas e riquezas naturais dentro de sua área de conservação, bem como suas especificidades históricas, gastronômicas, culturais e artísticas.

Figura 1- Localização dos Municípios do Litoral Paranaense.
Fonte: IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (2017)

Essa região tem uma extensão territorial de aproximadamente 180 km de pavimentação, ligando os municípios de um extremo ao outro (tendo como percurso o início em Guaratuba e o término em Guaraqueçaba.). Hoje a região litorânea conta com cerca de 286.602 habitantes (IPARDES/IBGE-2015), sendo:

- 16.435 pertencentes ao município de Morretes;
- 19.416 pertencentes ao município de Antonina;
- 150.660 pertencentes ao município de Paranaguá;
- 24.352 pertencentes ao município de Pontal do Paraná;
- 32.591 pertencentes ao município de Matinhos;
- 35.182 pertencentes ao município de Guaratuba;
- 7.966 pertencentes ao município de Guaraqueçaba.

Considero importante deixar claro que esses municípios pertencem ao mesmo Núcleo Regional de Educação, que atualmente está localizado na cidade de Paranaguá. O NRE-PARANAGUÁ é responsável por aproximadamente sessenta escolas (Nível Fundamental I e II, Ensino Médio e Técnico Profissional) da rede Estadual de Ensino, distribuídas em todo o litoral. Destas sessenta escolas, chamo a atenção para nove, que estão situadas nas Ilhas, que também podem ser identificadas como comunidades caiçaras ou pesqueiras.

De forma geral, as escolas das ilhas do Paraná encontram-se situadas na costa leste do Litoral Paranaense, que abrange uma faixa de aproximadamente 100 km; porém, se levarmos em consideração as baías e

reentrâncias, tornam-se superior a 160 km. Tais comunidades são marcadas pela beleza das paisagens naturais da região que, de certa forma, é o resultado das interações climáticas, como a dinâmica do mar e seus relevos.

Essa dinâmica natural influencia de forma determinante as diferentes formas de ocupação, usos do solo, a organização de migração populacional entre ilhas, entre ilhas e o continente, as atividades econômicas e as relações entre a diversidade sociocultural presentes no ambiente natural.

A cultura caiçara do litoral paranaense expressa-se por meio das populações que coabitam naquele território e podem ser caracterizas por pequenos grupos de pescadores, agricultores, artesões, entre outros, que compõem, em diferentes espaços, os modos de vida tradicionais das Ilhas do Litoral Paranaense, que de certa forma desenvolvem estratégias de sobrevivência diferenciadas devido aos limites ambientais que enfrentam.

Economicamente, lutam de maneira digna para manter seu sustento, por meio de atividades tradicionais como a pesca e produção de artesanatos – alguns moradores estão ligados ao potencial turístico no litoral continental e nas ilhas. De certa forma, mesmo que estes grupos estejam impregnados da história do Paraná, eles acabam sendo esquecidos; nem sempre suas tradições são vistas com bons olhos. A compra de áreas dos nativos – considerando que estas são concessões da união aos nativos – por pessoas que possuem um poder aquisitivo maior, é cada vez mais frequente, favorecendo seu poder de urbanização sobre essas pequenas comunidades, apropriando-se dos locais que se reservam aos nativos moradores. Muitas são as dificuldades...

A pesca já não é garantia de sustento e renda para as famílias. Muitas delas acabam migrando para as cidades pertencentes ao continente em busca de uma vaga de emprego. Contudo, muitos não conseguem se adaptar ao continente e acabam retornando às comunidades tradicionais.

Eis aí, a grande importância da escola se fazer presente na vida dessas comunidades, buscando desenvolver relações entre os conteúdos e suas próprias experiências, tendo como um dos objetivos principais a valorização de suas raízes culturais, procurando ampliar a visão e compreensão de mundo do sujeito que está inserido nesse contexto, permitindo que ele se torne um

cidadão crítico, garantindo a ele condições para que possa lutar em defesa de seus direitos dentro ou fora das comunidades em que se encontra inserido.

Para obter uma caracterização mais detalhada das Escolas pertencentes às Ilhas do Litoral, elaborei o quadro que apresento logo abaixo, que irá permitir compreender a caracterização de cada escola que se encontra inserida nas Ilhas pertencentes aos municípios de Paranaguá ou Guaraqueçaba.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS				
Escola	**Localização Município /Ilha**	**Níveis de Ensino**	**Total de estudantes**	**Quadro funcional**
C. E. ILHA DAS PEÇAS	GUARAQUEÇABA	E.F. e E.M.	48	14
C. E. ILHA DE SUPERAGUI	GUARAQUEÇABA	E.F. e E.M.	111	20
C. E. C. ILHA RASA	GUARAQUEÇABA	E.F. e E.M.	111	18
C. E. C. ISMAEL XAVIER CHAGAS DE TIBICANGA	GUARAQUEÇABA	E.F. e EM.	37	13
E. E. JORGE DIAS	GUARAQUEÇABA	E.F.	07	07
C. E. FELIPE VALENTIN	PARANAGUÁ	E.F. e E.M.	51	14
C. E. C. LUCY REQUIÃO	PARANAGUÁ	EF e EM	48	15
C. E. C. POVOADO SÃO MIGUEL	PARANAGUÁ	E.F. e E.M.	44	12
E. E. ANTONIO PAULO LOPES	PARANAGUÁ	E.F	40	15

Tabela 1 – Caracterização das Escolas das Ilhas do Litoral do Paraná.

Na tabela acima é possível perceber que as escolas Ilha Rasa e a Ilha de Superagui possuem o mesmo número de estudantes; Ilha das Peças, Ilha do Mel (Felipe Valentin e Lucy Requião), Povoado de São Miguel (Ilha de São Miguel), Ismael Xavier (Tibicanga) e Antônio Paulo Lopes (Ilha do Amparo) possuem praticamente a mesma quantidade de alunos; mas o que me inquieta é a relação da oferta dos Níveis de Ensino: por que Antônio Paulo Lopes também não oferta o nível médio, se ambas as escolas usufruem praticamente da mesma estrutura física (cada uma em seu território)? Como podemos observar na tabela, apenas as Escolas Antônio Paulo Lopes e Jorge Dias não oferta o nível médio: o que impede que o governo garanta esse nível de escolaridade a essas comunidades?

Terminada esta breve caracterização territorial e educacional, explicitarei os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

O objetivo agora é fazer com que o leitor compreenda um pouco dos aspectos elencados para a realização das entrevistas que estarão presentes neste capítulo, então aponto um pouco sobre minha trajetória para a escolha dos entrevistados; em seguida busco apresentar o motivo de cada escolha para fazer parte desta pesquisa; e, finalmente, deixo que cada um deles se expresse sobre os momentos que vivenciaram no processo de organização, construção, formação, experimentação e implementação da Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral do Paraná.

2.3. UM TERRITÓRIO... MUITAS HISTÓRIAS: ALGUMAS VOZES DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA.

2.3.1. DA HISTÓRIA ORAL

Esta pesquisa se deu por meio de entrevistas com cinco professores, profissionais da educação que, à época, participaram e contribuíram direta ou indiretamente da construção da atual Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral do Paraná.

Para tanto, a perspectiva metodológica escolhida para esta pesquisa foi a História Oral. Segundo Garnica, ter esse método de pesquisa é

> [...] valer-se da oralidade para o resgate – ou o levantamento, a escritura, a compreensão, a elaboração, como queiram os que se impacientam com o uso do termo “resgate” histórico –, mas é, sobretudo, utilizar a oralidade segundo alguns procedimentos e princípios muito específicos. (GARNICA, 2010 p.21)

Para Meihy, a História Oral trata-se de

> [...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. (MEIHY, 1996, p.13)

Utilizarei a História Oral com o intuito de captar as falas de alguns atores que participaram desse processo de organização, construção, formação e

experimentação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, produzindo assim fontes históricas acerca dessa importante construção.

> A história oral aplicada à educação pode iluminar os lugares ocultos da vida escolar, apontar formas sutis de resistência e sublinhar os efeitos de currículos, normas e diretrizes. O professor ganha relevo, o que permite resgatar impasses e aspirações da categoria. (GUSMÃO, 2004, p.31)

O critério de escolha dos colaboradores foi a multiplicidade de olhares a partir de lugares distintos. Dessa forma, os cinco colaboradores foram escolhidos no seguinte arranjo: um professor da UFPR-Setor Litoral; um professor que esteve representando a SEED-PR; um professor gestor pertencente a uma escola ilhéu; um professor de matemática pertencente à uma escola ilhéu; e um professor técnico da equipe do NRE-Paranaguá. A única regra que estabelecemos é a de que os depoentes tenham participado, direta ou indiretamente desse processo e, com isso

> [...] registrar algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores – via de regra negligenciados pelas abordagens oficiais ou mais clássicas – sem desprestigiar, no entanto, os dados 'oficiais', sem negar a importância das fontes primárias, dos arquivos, dos monumentos, dos tantos registros possíveis, os quais consideramos uma outra versão, outra face dos 'fatos'. (GARNICA, 2008, p.142).

Abaixo, segue uma pequena tabela contendo o nome dos colaboradores e a representação à época de acordo com tal pesquisa aqui descrita.

NOME	REPRESENTAÇÃO
Ângela Massumi Katuta	Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral
Vitor de Moraes	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
Meiry de Pina Dias	Núcleo Regional de Educação de Paranaguá
Fernando Luiz Ramos Brok	Gestor Educacional do C. E. Ilha das Peças
Katharina Mattos	Professora de Matemática

Quadro 2 – Colaboradores.

Assim, a escolha da professora Ângela, que atua na Universidade Federal do Paraná – UFPR-Setor Litoral, já era prevista, pois, em conversa com meu orientador, foi definida a possibilidade de entrevista, uma vez que a mesma havia participado do processo de organização e construção da proposta, bem como participado dos processos de formação continuada para os professores e comunidades ilhoas.

O professor Vitor também é professor universitário e atua na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Ele foi uma das indicações da professora Katuta, pois esteve na Coordenação Estadual de Educação do Campo da SEED, no período de organização, construção e criação da proposta. Além disso, a escolha foi feita por ele ser também da área específica de matemática.

A escolha do professor Fernando se deu na medida em que, além estar na direção da escola localizada na Ilha das Peças naquele período, também é considerado uma referência, tanto pelos seus pares como pela comunidade. Hoje permanece como professor da escola e continua residindo na ilha.

A escolha da professora Katharina se deu na medida em que ela é professora de matemática das duas escolas localizadas na Ilha do Mel, leciona a mais de oito anos nessas escolas, é moradora e empresária no local.

E, para a representação do Núcleo de Educação de Paranaguá, escolhi a professora Meiry, que atualmente é técnica da Equipe de Diversidade e que está à frente desta equipe, respondendo sobre os assuntos pertinentes ao processo de implementação da proposta pedagógica ora pesquisada, desde 2013.

Todos os meus colaboradores foram contatados inicialmente através de uma mensagem via rede social (*Facebook)*, na qual perguntei se existia a possibilidade de cada um contribuir cedendo-me uma entrevista para a construção da minha pesquisa. A priori todos responderam que sim, mas gostariam de saber um pouco mais a respeito do meu projeto, exceto Katuta, pois já tinha um conhecimento sobre a pesquisa. Então, encaminhei a cada um os objetivos da proposta e o porquê de suas contribuições serem importantes para ela. Após esta explicação, todos concordaram em conceder a entrevista.

O próximo passo era o encontro para que a entrevista acontecesse. É importante ressaltar que me dispus a ir ao encontro de todos eles e, caso não

pudessem, poderíamos realizar a entrevista via *Skype*. Fui ao encontro de cada um deles, exceto um, que por conta da distância perguntou se eu preferia realizar a entrevista via internet.

Algo que me chamou muito a atenção foi o fato de todos os colaboradores perguntarem sobre a possibilidade de que eu enviasse antecipadamente as perguntas. Foi então que expliquei sobre o método que eu utilizaria para a realização de minha pesquisa. Expliquei a cada um deles que eu não iria utilizar nenhum tipo de pergunta pré-definida, que em minha entrevista seriam utilizadas as fichas que lhes permitiriam comentar a respeito do que sabiam sobre esse processo.

O método utilizado durante as entrevistas pode ser conhecido como o "método das fichas". Na tentativa de ajudar os entrevistados quanto ao processo de organização das lembranças, elaborei oito fichas, que seriam expostas antes da entrevista. Nelas encontram-se palavras-chaves relacionadas aos interesses de minha pesquisa, que poderiam iluminar a narração dos depoentes durante a realização da entrevista. Nessa etapa foram utilizadas fichas correspondentes às palavras-tema: CRIAÇÃO; CONSTRUÇÃO; EXPECTATIVA; CURRÍCULO (POR ÁREA DE CONHECIMENTO); FORMAÇÃO CONTINUADA; UFPR-SETOR LITORAL; SEED-PR; NRE-PARANAGUÁ.

Essas palavras-tema estão elencadas abaixo, cada uma com seus objetivos, com o intuito de constituir uma ideia prévia de projeção para que o entrevistador possa se situar e se guiar durante as narrativas, sem desconsiderar outras informações relevantes apresentadas.

PALAVRA-TEMA	OBJETIVOS
CRIAÇÃO	Compreender como surgiu a ideia de criação de uma nova proposta pedagógica para as escolas das ilhas do litoral paranaense.
CONSTRUÇÃO	Verificar como se deu e quais foram os atores que estiveram engajados nesse processo de construção de uma nova proposta política pedagógica para as escolas das ilhas.
EXPECTATIVA	Buscar quais foram as expectativas dos atores que compõem o atual campo de pesquisa relacionado à nova proposta política pedagógica das escolas ilhoas
CURRÍCULO (POR ÁREA DE CONHECIMENTO)	Verificar como estariam classificadas as novas disciplinas que compunham as áreas de conhecimento, bem como compreender como se deu a escolha dos conteúdos básicos e estruturantes presentes na Proposta Política Pedagógica das ilhas do Litoral do Paraná.

FORMAÇÃO CONTINUADA	Constatar se houve, como foi realizado e se ainda está sendo realizado algum processo de formação dos professores atuantes nas escolas das ilhas do litoral do Paraná;
UFPR-SETOR LITORAL	Entender como foi a participação desta instituição no processo de criação, construção e formação continuada nesse processo de experimentação da proposta.
SEED-PARANÁ	Compreender como foi a participação desta instituição no processo de criação, construção e formação continuada nesse processo de experimentação da proposta.
NRE-PARANAGUÁ	Verificar se houve e como foi dado o apoio do NRE de Paranaguá para os profissionais que atuam na área da educação nas ilhas do litoral paranaense.

Quadro 3 – Palavras-tema

Com esse método, os colaboradores podem definir a sequência de utilização das fichas, não havendo obrigação de utilizar ou falar sobre todas elas. Dessa forma, a intervenção do entrevistador é pequena durante a fala do entrevistado, que tem liberdade para a narrativa.

> A narrativa é essencial para as práticas de pesquisa, pois a individualidade não pode ser explicada unicamente por referências externas. A subjetividade é uma condição necessária do conhecimento social. E a narrativa não só expressa importantes dimensões acerca da experiência vivida, como, mais radicalmente, é mediadora da própria experiência e configura a construção social da realidade. (GARNICA, 2008, p. 114).

As entrevistas aconteceram no segundo semestre de 2016. Realizadas separadamente, em locais um pouco distantes e diversificados: a entrevista com a professora Ângela por exemplo, foi realizada no próprio campus da UFPR-Setor litoral na cidade de Matinhos-PR, em uma das salas destinadas aos docentes da universidade; com o professor Vitor, foi realizado um processo um pouco diferente, pois a entrevista foi realizada via ferramenta de vídeo do *Facebook*; a entrevista cedida pela professora Katharina aconteceu na própria Ilha do Mel, em umas das mesas do refeitório do Colégio Estadual Felipe Valentim; a entrevista com o professor Fernando foi realizada em sua própria residência na Ilha das Peças; a última entrevista, realizada com a professora Meiry, aconteceu em sua unidade de trabalho no NRE-Paranaguá.

Em cada uma das entrevistas, apresentei aos meus colaboradores o objetivo central desta pesquisa, que é constituir fontes históricas acerca da construção da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.

Antes de cada entrevista expliquei a cada um deles que tal método não consiste em questionários ou perguntas previamente definidas, que poderiam falar o que desejassem a respeito de cada uma das fichas que foram apresentadas. Meu desejo era que comentassem sobre todas as fichas, ou ainda aquilo que acreditavam ser mais significativo para o registro de suas memórias.

Explicitei também que as entrevistas seriam gravadas em áudio, em seguida transcritas e textualizadas, deixando claro que essas partes estariam presentes em minha dissertação, caso houvesse concordância de cada um, após correções e possíveis recortes que eles mesmos achassem necessários. Disse ainda que em momento algum utilizaria essas falas para julgar o ponto de vista de cada um. Expliquei que, caso fosse necessário, eu poderia realizar pequenos questionamentos para melhor compreensão daquilo que estaria sendo exposto pelo depoente, para sanar possíveis dúvidas que tenham surgido antes, durante e depois da entrevista. Todos os meus colaboradores disseram não conhecer este método.

Para que eu pudesse realizar as transcrições e as textualizações, das entrevistas, utilizei os seguintes instrumentos de apoio: as fichas, que tinham um tamanho de aproximadamente dez centímetros de comprimento por quatro centímetros de largura; um gravador de voz; quatro pilhas; meu caderno para realizar algumas anotações; uma caneta; e um lápis.

A transcrição é um processo árduo, que demanda um bom tempo durante a pesquisa; é considerada uma transformação do registro sonoro em texto escrito. Abaixo demonstro como foi organizada a tabela para a realização da transcrição:

LEGENDA DA TRANSCRIÇÃO	
PARÊNTESES (-)	Comentários do pesquisador.
COLCHETES [ ]	Trecho não compreendido com clareza.
AHÃM, UHUM	Interjeição de afirmação, ou de concordância.
ÃHN	Interjeição de dúvida, de incompreensão, ou pensamento.

HÃ	Interjeição que exprime que o interlocutor aguarda a continuidade da fala da outra pessoa.
TSI-TSI	Interjeição de negação.
TEXTO EM CAIXA ALTA	Palavra ou expressão pronunciada com ênfase.
HÍ-FEN	Palavra dita de modo silábico.
NÚMEROS ENTRE PARENTESES	Tempo demarcado das falas a cada dois minutos, para facilitar a localização de informações.

Quadro 4 – Transcrições.

Após as transcrições, começa o processo de textualização,

> [...] é o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. A textualização é um texto do historiador que respeita os dados do depoimento, mas está essencialmente alterado em seu estilo. (GARNICA, 2003, p.17).

Terminada a fase de textualização, encaminhei o texto por *e-mail* aos meus colaboradores, para que pudessem ler e, dessa forma, me ceder ou não autorização de publicação. Caso achassem necessário, poderiam ainda me sugerir as possíveis alterações no texto antes da sua publicação. A professora Meiry foi a única que solicitou alterações no texto para que o mesmo pudesse ser publicado. A professora Katharina infelizmente não enviou o termo de consentimento livre, nem mesmo a carta de cessão, e por esse motivo sua entrevista não constará no texto desta pesquisa.

No entanto, vale lembrar que nesta pesquisa a narrativa é entendida como suporte da metodologia da História Oral e tem por finalidade compor aquilo que é dito pelo colaborador.

A partir do que é dito, podemos criar nossos discursos sobre políticas públicas, e em particular sobre a Proposta Pedagógica das Ilhas.

Vale lembrar também que, a partir da História Oral, as narrativas não devem ser vistas como contações de histórias para que as práticas realizadas possam ser comunicadas, mas vistas como inventoras de práticas, uma vez

que as narrativas criam realidades enquanto expressão de diferentes maneiras de se pensar.

A seguir, apresento as vozes que se fizeram presentes durante todo o processo de organização, construção, formação, experimentação e implementação da Proposta Pedagógica das Ilhas.

2.3.2. PRIMEIRA VOZ – PROFESSOR VITOR DE MORAES

A entrevista com o professor Vitor de Morares ocorreu no dia quinze de outubro de 2016 no período vespertino, de forma *online*, através da rede social *Facebook,* com duração de exatos trinta minutos e vinte e quatro segundos.

A SEED tem toda uma relação histórica, desde 2003, com a criação da Coordenação Estadual da Educação do Campo, que foi uma demanda oriunda dos movimentos sociais populares do campo, do estado do Paraná, a partir do MST, movimentos da Via Campesina, e que, ao longo dos anos, de 2003 até 2009, 2010, quando surgiu essa discussão da Proposta diferenciada das escolas das ilhas. Então essa coordenação foi aglutinando outras demandas que eram oriundas dos diferentes sujeitos do campo. Isso foi, ao longo dos anos, criando um corpo maior, porque não existiam só escolas do campo vinculadas tradicionalmente a movimentos sociais, mais orgânicos, como o MST por exemplo. Até num estudo realizado em 2009-2010, identificou-se que tinha só em colégios estaduais mais de 600 no campo, e escolas municipais em torno de 1500 ainda no campo. Isso fez com que nós, enquanto gestores, percebêssemos que a demanda era muito maior do que a demanda específica dos movimentos organizados da Via Campesina, que já era uma demanda gigantesca, das escolas itinerantes, escolas de assentamento, escolas de acampamentos, que eram as itinerantes... Enfim, que tinham outras escolas já organizadas que apresentavam suas demandas. Isso foi articulado, também nesses anos de 2003 a 2010, com um conjunto de formação continuada, e essa formação continuada, permanentemente, quando a gente realizava. Faxinal do Céu era um dos espaços para isso também, a gente realizava em torno de 500, 600 pessoas, em que levávamos professores, estudantes, militantes sociais, sujeitos das diferentes comunidades. Isso possibilitou esse

diálogo entre comunidade e estado, porque nós não tínhamos, do ponto de vista metodológico da gestão da coordenação, apenas uma gestão a partir do que nós acreditávamos como gestores, mas sim a partir dos diálogos e das demandas que eram oriundas da população. Nesse sentido é que surgiu a demanda da construção de uma proposta...

A criação de uma proposta específica para as escolas das ilhas, foi uma demanda que não veio da secretaria, e sim veio dos sujeitos que estavam participando das formações continuadas, dos movimentos que também naquele momento estavam se emergindo, até movimentos de pescadores e entre outros, que eram de outras redes também, e que tinha como prioridade absoluta o não fechamento das escolas das ilhas, porque do ponto de vista da gestão pragmática, da gestão que leva em consideração o primeiro aspecto, do financeiro: ter poucos estudantes nas escolas é um prejuízo! Muitos gestores levam do ponto de vista da continuidade das escolas do campo, unicamente o ponto de vista economicista de que uma escola com 4, 5, 15, 20, 30, 40, 50 estudantes é um prejuízo para o Estado, e sendo que o Estado Democrático de Direito deveria ter um viés contrário, quer dizer, primeiro atender os seus sujeitos, a demanda dos seus sujeitos, então ao entender a LDB, da perspectiva como algo que a gente, os gestores públicos, deveriam trabalhar para atender as demandas da população.

Nesse sentido surgiu, e que nós acatamos, a demanda da população das ilhas. Não especificamente uma única ilha, mas sim uma demanda que vinha dos povos e comunidades tradicionais também, em todo o estado do Paraná, e desta forma surgiu então essa possibilidade. Nós tivemos construindo esse diálogo, primeiro respeitando as hierarquias, da SEED, do Núcleo Regional da Educação de Paranaguá, mas mantendo um diálogo específico com a população, com a direção e com os professores das escolas das ilhas. Isso foi se construindo, dentro dos limites do estado. O que limita o Estado é o orçamento, é o reforço público, que não possibilitava estar a todo o momento lá nas ilhas, dialogando com os sujeitos. Mesmo assim construindo a partir de reuniões técnicas onde aprendíamos com o professor William Simões, que é professor de Geografia, agora está trabalhando na Universidade Federal da Fronteira-Sul em Chapecó, que já foi coordenador. Iniciamos também diálogo com ele, porque era o técnico dentro da coordenação ao qual nós

delegamos. Digamos assim, não fui eu, eu era o coordenador da coordenação, mas ele tinha como critério dialogar com cada um, com seu perfil. Coordenava uma demanda específica, e o William era o coordenador específico dessa demanda de dialogar com os povos e com as comunidades tradicionais. Já havia outras demandas, era o Pró-Jovem, demandas das demais escolas do campo, escolas dos acampamentos, ou seja, cada técnico tinha uma demanda e ali na pessoa do professor William Simões esse diálogo era mais efetivo, certo? Não sei... Ele fez a sua monografia, a sua dissertação de mestrado e depois fez doutorado, dialogando com a juventude rural também. Ele tinha toda essa trajetória e era bacana trabalhar com alguém que tivesse esse perfil. O professor William Simões ficou à frente, coordenando esse trabalho das ilhas, trazendo para dentro da SEED representantes do Núcleo Regional de Paranaguá, representantes da direção, às vezes o próprio diretor, e representantes da comunidade. Ou seja, sujeitos camponeses lá das ilhas, que também estavam conosco discutindo para que pudéssemos construir, de forma coletiva, essa proposta. Claro que foi uma proposta que teve como princípio uma construção coletiva, no entanto, tem os limites que são normais, limites do estado, que é de fazer tudo que está dentro da legislação. A legislação, por mais que a classe trabalhadora se insira nesse processo de disputa do estado, mas o estado tem uma outra natureza que é de efetivar, contraditoriamente, digamos, alicerçar uma disputa em que normalmente as classes dominantes vencem. Então, nesse sentido, nessa disputa conseguimos fazer o que saiu, que é a atual proposta, que você deve estar analisando também.

Saiu “isso”, digamos assim, mas que foi um esforço de um momento histórico onde havia dentro da coordenação estadual da educação do campo, sujeitos que tinham um pé dentro da educação e um pé dentro dos movimentos sociais, o que possibilitou essa relação mais intrínseca, mais dialógica com a comunidade. Houve uma opção política por parte da coordenação de manter esse diálogo e construir algo que tivesse raiz naqueles anseios da comunidade. E é claro que dentro dessa equipe a gente não teve apoio do Núcleo Regional de Paranaguá! O pensamento do núcleo era contrário a uma proposta assim, porque uma proposta diferenciada tira as pessoas da zona de conforto. Por quê? Porque é tudo um recorta e cola, uma cópia dos projetos político-pedagógicos: por que fazer diferente? É tudo a mesma coisa, é como se todo

mundo pensasse igual e todo mundo tivesse as mesmas utopias, as mesmas necessidades. Às vezes, num projeto político-pedagógico você mata elemento político, que é o risco deles, e muitas vezes até o pedagógico, quando você não permite que dialogue com aquele conhecimento universal, com o conhecimento específico, o que a gente levava muito em consideração e, muitas vezes, muitos artigos invertem a lógica, que é a ideia de uma Educação do Campo consistente e dialógica. Trabalhávamos muito nessa perspectiva da formação continuada, que deveria ser permanente, justamente porque não é possível construir conhecimento quando você deixa de dialogar com o conhecimento universal, precisa ter um alicerce, uma base, que é o universal. Mas, ao mesmo tempo, precisa ouvir a comunidade, porque a comunidade está ali há 200, 400 anos e conseguiu manter a natureza intacta. Desta forma entendo que as pessoas que vivem nestas comunidades devem ter um conhecimento muito amplo, conhecimento este que o homem capitalista não teve, porque aonde o homem capitalista conseguiu chegar com seu modelo de desenvolvimento, em poucos anos também conseguiu acabar com toda a fauna e com toda a flora.

É impossível desconsiderar todo um conhecimento do povo que protegeu durante 400, 500 anos toda fauna, flora, que conseguiu viver em harmonia com a natureza. Desconsiderar todo esse conhecimento para colocar um outro conhecimento alicerçado no pensamento, tendo opinião capitalista, neodesenvolvimentista, que você precisa transformar aquele espaço lá, que separa o homem da natureza. Este é o modelo, digamos assim, de reservas, que foi instalado nos Estados Unidos e foi desenvolvido. A maneira de colocar, por exemplo, o homem camponês, que preservou durante 200, 300, 400 anos; agora retira esse sujeito dali de dentro, transforma em partes e fecha. É por isso que a escola, em nosso entendimento à época, era um instrumento crucial de resistência para os sujeitos que estavam nas redes, mais do que simplesmente uma proposta político-pedagógica. O fato da comunidade dialogar para a permanência da escola dentro da comunidade, para nós era um ato revolucionário, que é a escola como elemento crucial de resistência para aquela população que está lá dentro das ilhas, resistindo. A própria proposta político-pedagógica, a própria resistência da comunidade, era a formação continuada, que a partir dali formava... Inclusive as pessoas do núcleo, que era

o contrário, formava nós da SEED, da maioria das pessoas contrárias, e também acabava formando outros professores, que ficavam na dúvida do porquê a permanência da escola ali. Porque a escola era mais um elemento para que alicerçasse esses sujeitos, que historicamente moraram ali, conseguiram cuidar da fauna e da flora, cuidar daquela natureza e que eles gostariam de ficar lá.

Um outro modelo de desenvolvimento e que permita, digamos assim, como ocorreu durante milhares de anos, manter essa relação entre homem e natureza, a essência humana, que essa relação com o modelo da modernidade que dividia o plano rural e que acabou excluindo os sujeitos, que permaneceram no campo, de qualquer processo de acesso à condição humana. Então, o que nós pudemos fazer enquanto coordenação naquele momento foi isso. Pouco tempo, do ponto de vista histórico, e a partir de 2011 em diante inverteu-se. Lá houve uma inversão, porque o planejamento que se ficou, a partir de 2011, era para que ocorresse o processo formativo dos professores, 2011, 2012, final de 2012 a 2014... Era que o último ato fosse como reconhecimento de escola do campo. A partir de um processo de formação continuada, todo mundo, como comunidade – professores, gestores dos núcleos, a SEED – compreendessem o que era uma proposta específica e dialogassem com uma cultura, como um elemento importante para os sujeitos e que também não nega em momento algum o conhecimento específico das áreas da Matemática, das diferentes linguagens. Mas que também traria uma outra perspectiva de pesquisa para dentro da escola, que é trazer, de forma também mais científica, mais “cientificizada”, esse conhecimento específico dos sujeitos do campo, que é negado e que é considerado conhecimento subalterno pelo modelo hegemônico, ao qual a educação brasileira e a dos países subdesenvolvidos está submetida.

Foi nesse sentido, e nessa lógica ampla e específica, que trabalhamos no projeto político-pedagógico da escola das ilhas, que teve início, teve um processo, mas que não teve a continuidade do ponto de vista que eu acompanhei. Claro que depois de um tempo fomos nos distanciando, principalmente, fomos para outras demandas, o que me parece é que não houve essa continuidade e que isso, às vezes, no documento, quando lemos, aparentemente o documento frio. Ele não é carregado dessa emoção de luta,

de resistência, de perspectiva, o qual a comunidade e as pessoas que estavam envolvidas queriam: olhava-se apenas o aspecto frio. Às vezes as pessoas que ficam à frente desses processos, entendem como se não lhe pertencesse essa possibilidade, porque os tirariam da zona de conforto que possuem, digamos desde o ponto de vista de gestão; uma outra aquisição para diferentes sujeitos, diferentes escolas e diferentes espaços. Então isso é o que se torna ponto de disputa também dentro do modelo educacional, dentro do Paraná e no Brasil. Ok? Eu acho que, talvez, do currículo por área, também. Por que a questão do currículo por área do conhecimento... Por que surgiu? Porque também é uma outra questão, que muito mais, agora, pela conjuntura, ele começa a ser dialogado.

Então, por um lado, pelo modelo hegemônico, o currículo por área é a possibilidade, que eles têm, da precarização da educação. Naquele momento da construção da proposta, o currículo por áreas de conhecimentos tinha uma perspectiva de que nós pudéssemos, ao dialogar com os diferentes conhecimentos, tentar compreender melhor essa realidade a qual o sujeito estava inserido. Essa era a perspectiva: que não necessariamente no futuro pudesse ter um ou dois professores, mas que você pudesse de repente ter uns quatro professores da área na sala de aula.

Um filósofo, um sociólogo, um geógrafo, um historiador... os quatro dando uma aula. Então era o inverso do processo. Constrói-se o que é possível no momento, mas pensando no conhecimento em si, historicamente, a partir do cartesianismo, o conhecimento foi fragmentado, impossibilitou a compreensão ampla da realidade. O currículo por área tinha essa característica: que pudéssemos aglutinar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e que foi fragmentado. E que também naquele momento histórico nós pudéssemos iniciar um processo com menos professores, porque do jeito que estava distribuído, 12 disciplinas, os 12 professores não iam às ilhas, mas que nós pudéssemos com o processo de formação continuada permanente, ter de repente, 4 professores no início e que esses professores pudessem estar nas ilhas e trabalhando as diferentes áreas do conhecimento, e que a Secretaria do Estado de Educação, Núcleo Regional de Educação, teriam que ter o compromisso permanente dessa formação continuada, por área de conhecimento, para que ele compreendesse a área da Linguagem como um

todo; para que ele compreendesse a área das Ciências Sociais e Humanas como um todo; a área da Matemática como um todo; a área das Ciências Naturais como um todo. No entanto, com uma formação específica por área, com menos professores, que estariam muito mais tempo morando nas ilhas, que pudessem estar mais tempo dialogando com seus parceiros professores da instituição, com os estudantes, com os seus pares. O que nós temos hoje é uma quantidade enorme de professores contratados em disciplinas específicas. Por exemplo, os professores de Matemática, ficavam com seis aulas numa escola, quatro na outra. Quer dizer, eles não têm vínculo pedagógico com a escola; vínculo político com a escola; vínculo político com a comunidade. Então, essa proposta tinha essa perspectiva, de servir de exemplo, nesse sentido, de poucos professores, mas vinculados a um projeto de desenvolvimento humano, pedagógico da comunidade, que pudéssemos dar conta desse aspecto do conhecimento para o pedagógico, que esses professores se envolvessem com as questões de luta.

Você é da área de Matemática também? A gente aprende com eles. Nós nos construímos como educadores no trabalho, não é na universidade. Na verdade, essa é a minha área também. Eu trabalho inclusive aqui na universidade a disciplina de Etnomatemática, justamente porque essa perspectiva que nós temos que ter também. Que a gente aprendeu a ser professor de uma disciplina específica eu me recuso, digamos assim, a ser professor (de universidade). Meus alunos sabem disso: levo, 10, 15, 20, 30 livros para aula, porque o conhecimento matemático é estudado em diversos países, nações do mundo; algumas extremidades, como é o caso do Brasil, mais de 200 nações indígenas, conhecimento latino-americano, conhecimento dos Incas, Astecas, Maias, o que não configura um único conhecimento, mas o conhecimento de diferentes estilos.

Às vezes nós nos colocamos numa posição de somente reproduzir o que está pronto, então a Etnomatemática gosta dessa perspectiva crítica, não naquela coisa da paz e do amor de D’Ambrósio, que é o pai da Matemática, coloca. Se é um currículo em disputa, infelizmente não vamos conseguir trabalhar na paz e amor, porque a que nos domina não entende assim. Se aceita passivamente aquilo que eles nos impõem, sim, daí vai ser um currículo de paz e amor.

A perspectiva da Etnomatemática é essa, é que nós enquanto educadores possamos continuamente nos aprofundar. Compreender como que realiza pesquisas com os diferentes sujeitos, com as diferentes nações indígenas ou não, ou seja, dos povos que habitam o Brasil; como que vamos construir pesquisas de forma científica, no sentido de compreender os diferentes conhecimentos que estão morrendo, que foram historicamente subalternizados e que se colocam numa situação de extermínio.

Então, teríamos que inverter a pergunta. Os camponeses, durante esse tempo, não tiveram acesso à educação, acesso a nada, e mesmo assim tiveram conhecimento para resistir arduamente. Mesmo nos grandes clássicos que a gente lê, da questão agrária, afirmavam que o campesinato iria desaparecer, o campesinato resiste no mundo. Mesmo sem uma formação específica para isso. Então quer dizer, existe muito conhecimento de resistência e que aí entra a Matemática, a Etnomatemática, a Etnociência. Então quer dizer, nós precisamos nos apropriar da própria Matemática dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos caiçaras... Acho que é importante a gente pesquisar, temos trabalhado muito nisso. Fazemos simulações com os estudantes, digamos: em vez de plantar dez hectares de eucalipto que só vão morrer daqui a 20 anos, como seria se ele plantasse alimento? Eu trabalho muito esses cálculos. Então vamos lá calcular, perguntar quanto que custa. Fazendo todo esse processo matemático, de pensar a realidade que eles apresentam. Eu acho que é importante escutar isso: o modelo hegemônico da agricultura, o modelo hegemônico do agronegócio. O modelo hegemônico separa o homem da natureza, como é o caso específico da ilha, mas então por que o rico consegue fazer o que estava fazendo, que é explorar a natureza? Pode fazer aqueles hotéis lá... e o povo, que não destrói, nada não pode morar nas ilhas. Fazia agora isso e qual que é a Matemática deles? Às vezes eles estão no período de defeso e têm que parar. O tanto que um pescador pesca a vida inteira; e um barco, daqueles industriais, faz em uma hora. No plantio de fruta aí. Mas se a força verde pegar, vai prender ele. Então, quer dizer, ele deveria poder pescar o ano inteiro, porque se ele pescasse o ano inteiro, mesmo com rede, pescaria menos do que um barco industrial pesca em uma hora. Então é muito importante, do ponto de vista hegemônico, do ponto de vista cultural. É que o povo produz vida e isso não quer dizer que vai matar

outra vida, mas cria relações com a natureza. Isso que temos que trazer. Então o conhecimento, estando dentro da Matemática, que você fez a pergunta da Etnomatemática, faz com que a gente saia da zona de conforto também?

Sair do livro didático, sair daquela coisa orgânica do conhecimento... vai ter que primeiro trabalhar, para depois olhar para sala de aula; é a vida, é o tema da vida que puxa o conteúdo. Eu trabalho muito planejamento da propriedade. Então, a produção de fonte, todos os modelos de cisterna, quer dizer, o modelo de silo ecológico, tem a base de um quadrado. Eu trabalho primeiro um tema, um tema gerador, mas não de forma abstrata. Você olha para a realidade, que é meio complexa, e essa realidade, digamos assim, do planejamento da propriedade, que é o planejamento da produção, da existência deles, que tem que puxar o conteúdo. Eu trabalho os conteúdos. Depois, se teve parte dos conteúdos que eu não conseguir articular, que é um direito dos estudantes saber, se eu não consegui articular logaritmo, eu vou lá e trabalho de forma pragmática com eles o logaritmo, que é um conhecimento que precisam saber. E quem sabe eles vão conseguir articular depois, pois têm mais conhecimento que nós. Mas eu não posso negar para ele só porque eu não sei fazer a relação. Eu tenho então a humildade, como educador, de dizer: “Olha, eu consegui articular vários fatores e vocês perceberam, mas logaritmo eu não estou conseguindo.” Talvez eu consiga, utilizando a informática. Informática eles dominam, mas eu não domino. Aí eles vão ter outro professor de informática que, de repente, vai conseguir melhor explicar estas questões com logaritmo na tecnologia. Então, eu acho que essa humildade tem que ter para construir aquilo que se possa dialogar com as outras áreas. É por isso que o conhecimento por área nos permite ir mais longe, de forma horizontal. Mas também abraçar outros que dominam outros conhecimentos, para que possamos construir o todo.

Ah, em relação ao núcleo... Eles não tinham a mínima vontade de que a proposta (desse certo). Havia uma pessoa que estava à frente da coordenação e que, diferentemente de outros núcleos, que tinham uma pessoa específica, essa pessoa atuava na frente, assim, com muita vontade, mas ela não tinha uma formação específica. Custava também a compreender, de forma epistemológica, estudar, o que é Educação do Campo. Isso é muito difícil! A pessoa apenas, digamos assim, fazia o papel de gestora. Essa dificuldade a

gente teve. Nem a chefe do núcleo, nem a coordenadora de educação, não compreendiam o que se estava discutindo. Então isso é uma dificuldade imensa do ponto de vista político, da resistência dessa natureza, pelo contrário, de Paranaguá e outras cidades, assim como a maioria dos camponeses fazem quando não conseguem mais resistirem, apenas abandonam... Não é deles. Quer dizer: como que, então lá, digamos, que causando prejuízo, sofremos neste sentido? Mesmo na SEED também acho que tinha um respaldo no departamento da diversidade muito forte em relação às ilhas, né? Mas não se tinha respaldo de forma geral em todos os departamentos. Acham que formação geral dá conta de tudo. Então não era algo assim de paz e amor: era conflito e conflito. Também no espaço da SEED, quanto no espaço do núcleo, onde a gente tinha que ficar mediando a efetivação desta proposta. A SEED e o núcleo, a secretaria e a coordenação da educação no campo.

A coordenação estadual da educação no campo, junto com o núcleo, garantiriam a formação continuada. Você teria que ter um estudo permanente da proposta, inclusive sendo reconstruída, pois pensamos a proposta pedagógica como um espiral, então você tem que estar constantemente reformulando, dialogando. Então, nesse sentido, inclusive para conhecer, auxiliar e compreender o currículo por área, a seleção de conteúdo, por área de conhecimento, que é universal e que a proposta previa... Essa formação por áreas que estava aí, mesmo que o professor fosse, digamos assim, um professor de Ciências, eu tenho formação em Matemática e Ciências, mas mesmo assim tem-se dificuldade em Química, em relação ao conteúdo específico, no caso da Coordenação Estadual da Educação do Campo. Assim que tínhamos pensado. Então foi feito um planejamento... Mudou de governo em 2011, e daí não se investiu mais. Na verdade houve falta de recurso, e sem recurso você não tem como criar essa possibilidade da formação continuada.

2.3.3. SEGUNDA VOZ – PROFESSORA ÂNGELA MASSUMI KATUTA

A entrevista com a professora Ângela Massumi Katuta ocorreu no dia dezoito de agosto de 2016, no período da tarde, na sala pedagógica da UFPR – Setor Litoral, localizada na cidade de Matinhos-PR, com duração de aproximadamente trinta e cinco minutos.

Nós fomos convidados pela Secretaria de Educação, e como é o meu setor que está mais próximo aqui, tendo várias atividades de extensão e de trabalho com as comunidades tradicionais e pescadores, e com escolas, enfim... Então o convite veio para o professor Luizão – que estava sem agenda na época – que nos convidou, falando com a professora Ana Josefina, que era articuladora de Guaraqueçaba junto com o professor Luizão. Fomos organizando uma equipe mínima para compor esse trabalho, com o Valentim, com o André Borges, com a Ana Josefina e o pessoal da SEED, e a Secretária de Educação de Curitiba. Na época, a Secretaria de Educação estava com o Departamento da Diversidade muito coeso e muito forte, não é? E a ideia então era partir da proposta quilombola, porque havia sido elaborada. Nós estudamos a proposta quilombola, lá do João Surá, para elaborar a proposta pedagógica das ilhas. Mais ou menos no mesmo espírito, que tinha consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da Educação do Campo, que o governo anterior tinha elaborado.

A professora Maria Antônia de Souza é quem foi assessora para organizar as Diretrizes Estaduais da Educação no Campo aqui no Paraná. Havia uma intenção da Secretaria de Educação em elaborar propostas pedagógicas específicas para cada comunidade tradicional do Paraná. Iniciando lá pela comunidade quilombola de João Surá, posteriormente ia fazer a proposta pedagógica das ilhas. A intenção era de que outras comunidades tradicionais também tivessem as suas propostas pedagógicas curriculares específicas como manda, ou como permite, ou possibilitam, as Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação no Campo. Ou seja, o papel da SEED na época foi fundamental, porque foi a SEED quem puxou e trouxe a proposta. Na época era o professor Vagner que era o coordenador do departamento da diversidade, e elaboramos sempre com o professor William Simões, que agora está na Federal da Fronteira Sul, mas que era da Educação do Campo na época.

Assim, foi feito um chamado para os diretores, alguns coordenadores pedagógicos, e algumas pessoas representantes das comunidades. O primeiro encontro foi no Núcleo Regional de Ensino em Paranaguá, para informar sobre a elaboração da proposta, apresentar a equipe do Núcleo Regional de

Paranaguá, da SEED e da UFPR, e convidar todos esses segmentos para organizarem a proposta juntamente com a equipe técnica. Então, a SEED já tinha um levantamento de quais eram as escolas do campo ou das ilhas, e tinha mais ou menos um encaminhamento de como é que poderia se desdobrar essa proposta pedagógica. Obviamente que havia toda uma compreensão dessa organização da proposta. Portanto, a análise de conjuntura, a problematização do que era das problemáticas que vivenciavam, ou da materialidade ligada ao modo de vida nas ilhas, que seria a base para o trabalho com os eixos, com os temas de estudo. Mas a ideia era também, como fora colocado, que não houvesse exclusão dos conteúdos indicados nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Inicialmente ficamos num impasse com a Secretaria de Educação, mas resolvemos, digamos assim, trabalhar nessa perspectiva porque entendíamos que era melhor ter uma proposta que pelo menos considerasse essa materialidade de vida, ainda que considerando os conteúdos indicados nas Diretrizes Curriculares do Estado, do que não ter proposta, certo? E entendemos também que, em função da materialidade e dos temas da proposta, os conteúdos estruturantes ou os conteúdos indicados nas Diretrizes, sofreriam apenas uma reorganização, uma reordenação, a partir da qual os mesmos seriam trabalhados. Então, o papel da Secretaria de Educação foi fundamental na organização dessa proposta e o papel de algumas pessoas, que eram militantes na Educação do Campo.

A professora Maria Isabel Farias também participou em alguns momentos, e o professor William Simões foi quem puxou a discussão e a organização do trabalho na Secretaria de Educação. São pessoas que militam na Educação do Campo. A diferença do trabalho, que eu vejo, da SEED, na época, era exatamente que alguns quadros preenchidos, dos cargos dentro da estrutura da Secretaria de Educação, Departamento da Diversidade, eram de pessoas que militavam pela Educação no Campo, o que dava um diferencial, porque eram pessoas que sabiam do que estavam falando, não é? E tinham uma militância política em relação à Educação do Campo, o que eu acho que faz uma diferença enorme quando se trata de fazer todo o encaminhamento de elaboração de proposta, de votação no Conselho Estadual, de alteração, inclusive, de resolução de contratação de professores, que é o que a proposta

pedagógica das ilhas traz também. Há uma possibilidade de contratação de professores diferenciada do restante da Rede.

Logo, acho que o papel da SEED foi fundamental, embora, obviamente, que a SEED atua por meio das pessoas que ocupam os cargos e a partir das compreensões dessas pessoas. Ao mudar a equipe, após 2010, houve, em meu entendimento, um certo refluxo, ou, essa proposta ficou meio que em *stand by* em termos de implementação. Até porque, enfim, a equipe da SEED não conhecia, nem sabia da existência da proposta; não conhecia e foi implementar a partir de uma solicitação de relatório do Conselho Estadual da Educação sobre a implementação da Proposta Pedagógica das Ilhas.

A SEED é uma instituição, mas entendo que, como é ocupada por pessoas indicadas, dependendo da indicação que se faz, o trabalho avança ou não, a partir do perfil de atuação, digamos assim, de militância, das pessoas que preenchem esses cargos. Então é uma instância, e foi uma instância, na época, fundamental para elaboração e aprovação da proposta. Isso havia ocorrido antes ainda, na época da elaboração mesmo da proposta – final de 2008 para 2009 – na organização das equipes, na ideia de como é que iria funcionar. Até no pagamento de diárias, de passagens, de custos dos professores que vinham para Curitiba, para Paranaguá, nas reuniões da equipe. A SEED bancava os encontros; inclusive, bancavam também os da comunidade. No início, quando as comunidades participaram mais, que era para fazer o levantamento das problemáticas ou da materialidade de vida das pessoas das comunidades.

A criação foi pensada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da Educação do Campo. E também a partir de uma compreensão de uma escola que pudesse servir ou que servisse, na perspectiva da Educação do Campo, de instância fundamental para que os sujeitos compreendessem a materialidade que vivenciavam, para que eles pudessem construir estratégias de resistência, de permanência no campo, nas escolas das ilhas. A criação não foi fácil! Bom, tinha os calendários, mas também tinha a urgência de aprovar antes do final da gestão de 2010. Desta maneira, foi feita de uma forma criteriosa, com trabalho muito intenso, de escrita e de discussão, a partir de duas perspectivas que, às vezes, conflitavam no momento do debate, que era

a nossa, que trabalhamos por projetos; e da SEED, que tem uma estrutura curricular disciplinar.

Apesar de prever o trabalho por área do conhecimento, é muito mais por conta do tipo de contratação que se fazia, da relação número de estudantes e professores. As escolas das ilhas contratam por área de conhecimento, mas pensavam e acho que continuam pensando disciplinarmente, a partir das áreas de conhecimento. São paradigmas, no meu entendimento, de educação muito distintos: um que parte da materialidade da realidade para compreender essa materialidade e construir estratégias de resistência nos lugares, e outra que parte de uma compreensão disciplinar dos conteúdos a partir da pedagogia histórico-crítica dos conteúdos universais, historicamente construídos pelos seres humanos.

Em alguns momentos o diálogo ficava bastante acalorado, por conta dessas duas perspectivas. Obviamente que entendemos, no final das contas, que o trabalho era para a Secretaria de Educação do Estado, que já tinha uma concepção, mas que alguns momentos então, até na escrita dá para observar, da própria proposta, que existem alguns elementos que conflitam de certa forma, porque expressam no documento muito bem, alguns conflitos internos da equipe que elaborou a própria proposta. Esse tensionamento entre o disciplinar, área de conhecimento e que tem a ver com a concepção de escola. Uma escola que trabalhe com os conteúdos ou uma escola que trabalhe com os conteúdos, mas a partir da materialidade vivenciada pelos educandos, está mais em uma perspectiva paulo freireana dialógica, só que numa outra construção da Educação Popular. A criação foi, penso que tenha sido para todos nós, que participamos – para as equipes das escolas, da equipe do Núcleo, da Secretaria, da Universidade –, um elemento ou um processo também de formação, de autoformação; de formação, tanto continuada, dos professores que atuavam nas ilhas, do Núcleo de ensino e da SEED, mas também dos professores da Universidade. Também foi, de certa forma, formação, e também uma disputa – uma disputa por compreensões e concepções de educação.

Foi o que deu para viabilizar naquele momento de caminhada dos sujeitos, naquele momento da política do estado e naquele momento de, digamos, construção educacional de uma proposta da Educação do Campo,

para uma comunidade específica, que era a das ilhas e que até então, na história da educação do Paraná, nunca havia sido feita. Por isso a criação foi permeada por todos esses tensionamentos, esses contextos e esse impasse. Entendo que essa construção foi, de certa forma, uma construção coletiva, mais de professores do Núcleo, da SEED e da Universidade, porque com o tempo, como as discussões foram ficando e os textos e a materialidade da exigência da escrita da proposta, foi adensando mais em direção ao trabalho mesmo da sala de aula. Aos poucos as comunidades foram deixando de participar ou não eram chamadas, porque havia uma necessidade da escrita. Embora, nós entendemos que vários diretores constituíam-se também em diretores de escola, mas também compunham a comunidade das ilhas, porque moravam lá nas ilhas. A construção da proposta foi permeada também de uma expectativa em relação à questão da implementação.

Após terminar a construção da proposta e logo ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, nós passamos em algumas escolas – as maiores – para dizer que a proposta foi aprovada, que havia necessidade de implementação e que estávamos disponíveis para auxiliar. A universidade também estava disponível para auxiliar no processo de implementação dessa proposta. Assim, essa construção foi também, penso que, importante no contexto da história da Educação do Campo do Estado do Paraná. Ela foi pensada, então, numa perspectiva curricular por área de conhecimento, porque era o tipo de contratação que a SEED fazia, mas também porque na Educação do Campo não se trabalha muito disciplinarmente. A ideia era trabalhar por área de conhecimento por conta da complexidade e do entendimento dos conteúdos. E penso que talvez seja, ouvindo os professores, trabalhando em alguns processos de formação continuada, o maior desafio para os professores que estão nas escolas. Não só para os professores, para os coordenadores pedagógicos, para a própria equipe do Núcleo Regional de Ensino, trabalhar por área de conhecimento, porque nós somos formados disciplinarmente e a proposta exige um trabalho por área de conhecimento. Uma das maiores preocupações dos professores é exatamente esse trabalho por área de conhecimento. Muitos não sabem como trabalhar, muitos não têm o domínio do conhecimento porque são formados numa área e tem que trabalhar com outras áreas. Em geral o que vemos é que o professor privilegia a área de

conhecimento na qual ele é formado, não é? É um desafio, no trabalho por área de conhecimento.

Entendemos, na época pós-votação e aprovação da proposta pelo Conselho Estadual de Educação, que ela não funcionaria se não tivesse a formação continuada. Para pensar em materializar este currículo diferenciado, seria fundamental o trabalho com a formação continuada dos professores, exatamente por conta dessas questões. Somos formados disciplinarmente! Nos cursos de licenciatura, a Educação do Campo não existe e quando é abordada, vemos que ela é abordada porque tem alguém militando na Educação do Campo, ou que é militante, ou que tem formação. Essa pessoa que faz esse trabalho de dizer, inclusive, da existência da Educação do Campo; uma parte significativa das licenciaturas nem consideram a existência da Educação do Campo. É uma perspectiva na formação inicial do trabalho nas escolas da cidade, para as cidades, e quando o professor vai para o campo, para as escolas do campo, ocorre um estranhamento de certa forma, porque, muitas vezes, o professor nunca foi do campo e nem conhece essa realidade do campo. Então há uma necessidade de que a formação inicial trabalhe também com essa modalidade de educação. Mas como nós sabemos que a maior parte dos professores não tinha conhecimento sequer dos documentos, das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Estaduais e também sequer da Proposta Pedagógica das Ilhas, nós entendíamos que ela não funcionaria sem a formação continuada; quer dizer, a formação continuada era uma condição para que pudesse ser implementada: uma formação continuada não na perspectiva também daquela formação dos anos 90, de cursos pontuais ou de palestras pontuais. Palestras ou cursos pontuais são fundamentais, mas o fundamental, quer dizer, nesse caso, como era uma proposta muito diferenciada, seria fundamental então fazer o quê? Um acompanhamento pedagógico bimestral ou semestral, minimamente, para planejar, avaliar, replanejar e reorganizar o trabalho efetivamente no chão da escola. Entendíamos e sabíamos que esse currículo era muito ambicioso, mas que não poderia ser implementado sem a formação continuada, coisa que não foi feita nos anos posteriores a 2010, porque houve um refluxo também da quantidade, inclusive, de cursos de formação continuada de professores, que

foi sendo ofertado, ou que não foi ofertado, na verdade. Nós sabíamos que a formação continuada era uma condição para a materialização dessa proposta!

A expectativa de todo mundo era que nós, a Universidade... Porque a equipe se desfez, naturalmente, como ocorre com a maior parte das gestões e a ocupação dos cargos, em geral, é política. Infelizmente, a equipe foi desfeita ou foi sendo desfeita aos poucos. Outras pessoas foram ocupando os espaços na Secretaria de Educação, no Núcleo Regional de Ensino... E a nossa expectativa era que nós continuássemos com esse trabalho, de pós-elaboração, votação no Conselho Estadual, implementação da proposta, coisa que não foi feita. Nós até nos oferecemos para a Secretaria, para o Núcleo, porém a proposta foi, durante algum tempo, deixada de lado e ultimamente vem sendo retomada em função da demanda colocada pelo Conselho Estadual de Educação sobre a quantas andava a implementação dessa proposta. Bom, o Núcleo Regional de Paranaguá ficou responsável, de certa forma, por organizar a formação continuada posteriormente, mas não foi feita, até porque as equipes foram… como que chama? Interrompidas, não? Isso! Elas foram interrompidas; foram retiradas.

A própria equipe que iniciou e que participou da elaboração da proposta, não é a equipe atual que a está implementando. O Núcleo Regional também, deixou-a em *stand by,* de certa forma, uma época proposta, mas atualmente parece que tem implementado. Não convidou a Universidade para auxiliar nessa implementação. As ações ficaram meio que separadas – as ações da Universidade com as ações do Núcleo Regional de Paranaguá. A hora em que trocaram as equipes, naturalmente as pessoas ocuparam os cargos e só muito posteriormente vieram perguntar sobre a proposta, como é que ela foi feita, qual foi o contexto… Mas a gente não reatou nem com a SEED e nem com o Núcleo Regional essa possibilidade de fazer um projeto ou de fazer processos de implementação da proposta pedagógica. Então o Núcleo tem atuado por ele mesmo, a partir de suas equipes, na implementação.

A Universidade sempre se coloca à disposição. Todas as vezes que nós somos convidados a falar sobre a proposta, a discutir, debater, enfim, estamos presentes, até porque temos bastante interesse na implementação dessa proposta, a despeito das contradições que tem, inerentes a qualquer documento, enfim, em que várias pessoas de concepções distintas de

educação participam. Entendemos que é um avanço, do ponto de vista do currículo da Educação no Campo, que não poderia ser abandonado da forma como foi. Apesar de eu saber que estão já desde 2013, parece, que retomando o trabalho com a proposta pedagógica. Essas foram escolhidas na perspectiva de quem ajudou na construção e falar dos percalços e de que realmente é uma proposta curricular. É um conjunto. Ela se constitui numa sistematização daquele momento, naquele momento histórico, de um conjunto de vozes e que estão em lugares sociais diferentes, que têm perspectivas diferentes. De um conjunto de vozes que tinha a intenção ou pretendia, cada um a partir da sua perspectiva, colaborar para a implementação de um currículo diferenciado nas escolas das ilhas – um currículo da Educação do Campo.

Quanto à participação dos moradores, e seus posicionamentos em relação à proposta, na época pareceu, e sempre me parece, que quando conversamos com pessoas do campo em relação à escola, ou pessoas do povo, que a discussão da qualidade da educação, do que essa escola tem que trabalhar, fica a cargo dos professores, da equipe técnica, não é? As pessoas não veem, com exceção de quem participa, de quem é do MST, que se coloca no tipo de educação que se quer, nos conteúdos ou nos temas a serem trabalhados. Então víamos, de certa forma, um entendimento de que aquela discussão não era para, não competia a eles, mas competia aos professores, que eram os profissionais da educação – que é uma compreensão, inclusive, das pessoas da cidade, as pessoas do povo. Em geral, nas lutas do povo, o que vemos é que há uma luta no acesso à educação, e aí o movimento entra em refluxo; às vezes, porque não pauta a educação que quer. Então! Até porque no horizonte deles a educação que existe é aquela que eles vivenciaram, que lhes foi negada, que é essa educação mais tradicional. Logo, a comunidade se posicionava muito mais em relação à questão dos problemas quanto ao acesso à escola, porque sabemos que tanto os povos das ilhas, como povos do campo que são, têm dificuldade de acesso à comunicação e que essa é uma materialidade a ser considerada nas escolas do campo, por conta de que é uma característica da escola do campo, dos sujeitos do campo.

As comunidades, de certa forma, trabalhavam mais nessa perspectiva de falar sobre as problemáticas que vivenciaram. Uma boa parte, então, desse levantamento daquilo que eles vivenciavam – das situações e das

problemáticas da questão das escolas das ilhas ou de estar estudando, da luta que é o estudo nas escolas das ilhas – foi embasado a partir do relato das comunidades, das pessoas, dos pescadores, não é? E também dos professores que dão aula nessas escolas. A participação deles foi fundamental, mas quando começaram a ser coisas mais específicas, por exemplo, dos conteúdos que estão dispostos no documento da Secretaria de Educação, que são as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, a discussão era considerada mais como uma discussão dos professores, do que das pessoas das ilhas. Então, de certa forma eles têm essa compreensão.

2.3.4. TERCEIRA VOZ – PROFESSOR FERNANDO LUIZ RAMOS BROCK

A entrevista com o professor Fernando Luiz Ramos Brock ocorreu no dia dez de dezembro de 2016, no período vespertino. Fernando me recebeu em sua própria residência, localizada na Ilha das Peças/PR. A entrevista durou cerca de 1 hora e 15 minutos.

Bom, já que nós vamos falar sobre a proposta, vamos pegar a “construção”. Na verdade, é assim: a construção da proposta pedagógica por área de conhecimento, das ilhas, não partiu das ilhas; partiu da Secretaria da Educação. Ela não partiu do núcleo de Paranaguá também. Partiu da Secretaria de Educação no momento onde nós estávamos com cinco anos de funcionamento das escolas. A nossa, da Ilha das Peças, a da Ilha Rasa e a do Superagüi. Essas escolas ainda eram escolas, como se fossem escolas itinerantes, eram projetos. Eram salas de aula de outra escola que funcionavam nas ilhas; então, era uma extensão, vamos dizer assim, de outra escola, e até esse momento, elas funcionavam dessa maneira. Nós não tínhamos a autonomia administrativa e pedagógica. Nós repassávamos as nossas notas para outra escola, que fazia o boletim. Era em outra escola que tinha a parte administrativa. Nós não tínhamos pedagogos nessas escolas, e nós não recebíamos recurso, diretamente. Éramos salas de aula do colégio Marcílio Dias que é lá em Guaraqueçaba e, assim, na prática, eram salas de aula, cada uma funcionando em uma ilha com as suas turmas.

No primeiro ano, em 2004, abriu uma quinta série, na época, e depois, no ano seguinte, funcionou uma quinta e uma sexta, e assim sucessivamente. Em 2009, nós estávamos muito ansiosos, porque as escolas já tinham caminhado um pouco, mas não tínhamos avançado nesse aspecto ainda. Não éramos escola, propriamente dita. Éramos extensões de outra escola, então, era como se não tivesse a nossa identidade formada ainda. E também tínhamos receio do que pudesse acontecer nos anos seguintes, porque nós vínhamos de uma linha de governo – e sabíamos que em 2009, no final do ano, teríamos uma eleição, e, possivelmente, houvesse uma mudança de governo que talvez não tivesse uma sensibilidade para com essas escolas do Paraná, para com as escolas do campo, as escolas das ilhas, que são escolas que, numericamente, não representam algo muito significativo – e que, talvez, na prática, numa visão completamente financeira da educação, elas deem mais prejuízo do que atendam um número de alunos. As ilhas, hoje, somadas juntas, correspondem a uma escola de médio porte da cidade; então, estávamos ansiosos com tudo isso. E aí partiu, da Secretaria de Educação, da Coordenação da Educação no Campo – que nós tínhamos uma relação bastante próxima a eles, participando dos simpósios da educação do campo, dos seminários de educação do campo – e partiu deles a iniciativa para que nós fizéssemos uma proposta pedagógica diferenciada. Essa proposta tinha, como objetivos, promover a autonomia pedagógica e administrativa dessas escolas, criando as escolas propriamente ditas, criando os colégios em cada uma das localidades, para que eles tivessem, então, a equipe, a parte administrativa, o recurso direcionado a eles. As escolas, no caso, e também pensando numa organização curricular diferenciada, para dar conta, vamos dizer assim, da nossa realidade. Uma organização não disciplinar, mas sim, por área de conhecimento, englobando duas, três disciplinas, até porque, na prática, naquele momento, os professores que trabalhavam nas ilhas, em sua grande maioria, eram de fora; ou mesmo sendo do local, pela falta de professores, os que estavam acabavam sempre trabalhando com uma carga horária ampliada, num número pequeno de séries.

Então, assim: você é professor de matemática em Paranaguá; você pega seis turmas de sexto ano e você fecha 40 horas. Aqui na ilha não tem seis turmas de sexto ano, tem uma turma de sexto ano, e Matemática tem uma

carga horária maior. O professor de Matemática pode pegar apenas matemática e fechar 40 horas, mas o professor de História e Geografia, não fecha 40 horas pegando só aulas de História. Na prática, desde o início das escolas, mesmo ainda sendo subsedes, os professores acabavam pegando aulas além da sua formação. No meu primeiro ano aqui – era época ainda que tinha História do Paraná – eu não trabalhei com Arte, Língua Portuguesa e Inglês, todas as outras disciplinas, no meu primeiro ano. Eu trabalhei: Ciências, História, Geografia, Matemática, História do Paraná, Ensino Religioso e Educação Física. Trabalhei com essas.

Aprendi bastante. Tive que estudar, especialmente História, que eu nunca gostei de História. Não aprendi a estudar História, não aprendi História, era mais o que me desesperava, junto com Ensino Religioso. Biólogo recém-formado, dando aula de Ensino Religioso... era meio conflitante! No segundo ano também foi assim, e aí no terceiro, quando ingressaram os novos professores, o número de disciplinas ficou um pouco menor, que tinham mais turmas, aí eu fiquei com Ciências, Educação Física e Geografia. Quer dizer, sempre o professor, nas ilhas, trabalhou com algo além da sua área de formação, ou além da área que estava estudando, porque nós tínhamos muitos acadêmicos. Uma vez que você não tinha professor, era uma possibilidade para as pessoas do lugar que começaram a buscar qualificação e estudar. E tinha também muita gente formada em Pedagogia, ou estudando Pedagogia, dando aula nessas escolas das ilhas. A formatação da área do conhecimento veio também um pouco para isso, para meio que legalizar essa questão do professor de Geografia também dar aula de História e vice-versa. E para que os nossos pedagogos, que eram em número crescente, pudessem dar as aulas de algumas dessas áreas dentro de uma proposta diferenciada, que permitia isso.

A segunda questão é uma discussão que já vem de muito tempo, mas que eu vejo que, para nós das ilhas, estamos um passo à frente das outras escolas, que é essa ruptura com a fragmentação do conhecimento; essa organização disciplinar, esse trabalho de “caixinha”, que um professor não conversa com outro, que o aluno aprende as coisas todas separadas e ninguém consegue fazer a união, que depois não significa nada para ele. Porque sabe nome, sabe data, sabe fatos, mas não sabe onde isso está na

vida e nem para que isso vai servir. Então, essa foi, assim, eu diria, que o que permeava toda essa proposta era essa visão já antecipada sobre uma organização curricular diferente, que visasse tornar esse ensino mais prático, mais significativo, e mais próximo do que já é feito em alguns outros lugares com experiências de sucesso, como naquele momento, em 2009, que foi quando a proposta foi escrita. Nós utilizamos muito como referência o projeto pedagógico das escolas quilombolas, da escola de João Surá, que, se eu não me engano, fica em Guarapuava. Ela tinha uma organização assim, mas trabalhava por ciclos e nos anos iniciais do fundamental. Nós aqui estávamos nos ciclos finais do fundamental e também algumas outras propostas de sucesso em outros lugares. E aí, hoje, quando se discute Base Nacional Comum e essa nova organização polêmica do Ensino Médio, por áreas, – polêmica no sentido de que muita coisa vai ser cortada –, em minha opinião, muita coisa vai ser deixada de lado, e o aluno vai ter que escolher, muito cedo o que ele vai querer seguir. Ela precisava ser muito mais discutida ao invés de ser colocada de cima para baixo.

Porém, para nós, área do conhecimento não é uma coisa nova. A área do conhecimento é uma coisa que já está praticando. Nesse aspecto a gente não se assusta tanto quanto eu acredito que as outras escolas e os outros professores estão pensando hoje, a respeito disso. A construção da proposta foi assim. Nós participamos com três professores das escolas: eu, professor Oromar, professora Olga, que trabalhava no Superagüi, e a professora Maísa, que na época estava em Piaçaguera. Nós tínhamos uma representante do Núcleo, que era a professora Beth Falanda, e o pessoal da UFPR, professora Ana Josefina, Ângela Katuta, o André Borges, o Valentim e o William Simões, que era a pessoa dentro da SEED e ficou à frente da construção dessa proposta. Nós fizemos vários encontros em Curitiba. Acho que foram uns cinco ou seis mensais. Nós ficávamos lá uma semana toda e a gente se debruçava nesse estudo teórico, e também de currículo, para construir essa proposta. Agora, eu confesso para você, assim: que a nossa participação na fundamentação teórica, em várias outras coisas, foi pequena, e naquele momento, eu enxerguei, assim, que nós precisávamos construir uma proposta, fosse ela diferenciada ou não, para promover as nossas escolas, que eram projetos – a escolas de verdade – porque talvez, no ano seguinte, essas

escolas, que eram apenas projetos, tivessem esses projetos cancelados e deixassem de existir. Não podíamos retroceder no tempo nesse aspecto de ter conquistado algo, e pouco tempo depois acabar, porque numericamente falando, não era viável. Um projeto você termina, mas fechar uma escola é muito mais difícil. Então, naquele momento, quando nós mesmos, professores das ilhas, olhávamos o pessoal da SEED discutindo teóricos da educação ou tendências pedagógicas, ou algumas linhas de trabalho que não são do nosso cotidiano da escola, não estão no chão da escola, estão na Academia, estão nos programas de Mestrado, de Doutorado... A minha formação é Biologia, se você me perguntar sobre comportamento animal, eu sei te falar. Agora, o meu estudo pedagógico foi caminhando nesse processo, lentamente até. Muitas das coisas a gente se olhava e pensava “Nossa, que viagem”, mas não é assim; o que se discordava, apontava e dizia “Olha, não é bem assim. A organização em área do conhecimento não pode contemplar tantas disciplinas juntas, porque na prática não vai funcionar”. Porém, outras coisas vieram mais desse pessoal da Universidade, dessas discussões que eles tinham entre eles, nas quais estávamos presentes, mas ficávamos mais como ouvintes; e algumas que eles mesmos faziam a redação, e no final, a proposta agrupou essas redações dos diferentes professores que lá estavam, com algumas coisas que quisemos que fossem contempladas e um currículo que, no primeiro momento, também não conversava. Tinha Biologia e Química juntas, mas sem necessariamente estarem conectados os conteúdos da Biologia com a Química, que era o que se deveria fazer na prática.

Aí entra, então, já falei até um pouco da SEED, da sua participação. Ela esteve à frente, conduzindo esse processo, e junto do núcleo de Paranaguá. Nesse primeiro momento não estiveram juntos núcleo e SEED; até porque isso criou, assim, uma disputa entre as partes. Naquele momento, o Núcleo via uma proposta pronta das escolas das ilhas, que são jurisdicionadas ao Núcleo de Paranaguá, da qual o Núcleo não participou. E não participou porque não quis ou porque não teve a chance, enfim; ou quem participou não repassou. Eu não sei dizer exatamente isso, porque num determinado momento, depois que a proposta foi construída, foi submetida ao Conselho Estadual de Educação e, naquele momento, tinha-se à frente do Departamento da Diversidade o professor Vagner, que é da UEL: “um cara” que está muito além das

percepções das escolas e das escolas rurais. Ele promoveu muito as escolas das ilhas, enquanto esteve na Secretaria e na Diversidade; nos deu espaço para mostrar o que fazíamos, quem éramos e, acredito que, com toda essa construção teórica e prática. Conseguiu também uma abertura dentro do Conselho Estadual de Educação e essa proposta foi aprovada em caráter experimental.

No outro ano, como já se previa, mudou tudo, trocou tudo, mas nós estávamos aí, com aquela proposta, com uma Secretaria completamente diferenciada e o núcleo também. Então a proposta, nos três primeiros anos, não foi aplicada. Foi um documento que estava nas nossas prateleiras, no qual alguns de nós tínhamos participado, dado sugestões, e não foi implementada – na verdade, não foi colocada para um teste ou não foi experimentada. Como o próprio conselho disse: “Uma proposta experimental, que deverá ser avaliada até o final de 2014 para ver se realmente funciona dessa forma”. Então, em 2010, nós avançamos porque tivemos a nossa escola criada ao final de 2009, e em 2010, funcionando como Colégio Estadual Ilha das Peças, Colégio Estadual Ilha Rasa, Colégio Estadual Ilha de Superagüi. Eu pude sair da sala de aula, porque até então, de 2004 a 2009, eu trabalhava como professor e diretor, pedagogo e secretário. Eu fazia todas as funções administrativas e pedagógicas – que uma escola normal tem uma equipe – eu fazia em um período de 20 horas; e no outro período dava aula de Ciências e Biologia, também.

Então, nesse primeiro ano, começou-se a criar “cara de escola”, montar uma equipe mais permanente. Tivemos uma ampliação no número de funcionários e isso possibilitou a fazer outras coisas: crescer, receber recursos, investir na melhoria, em material, reivindicar as coisas por nós mesmos. Enfim, começamos a aparecer um pouco mais nesse sentido e crescer como escola, também, nesse aspecto, diante da comunidade. Nesse ano de 2010 foi o primeiro ano que teve o Ensino Médio regular aqui. Até então, nós só tínhamos Ensino Fundamental regular e o Médio era por programas de supletivo, de (IAPEC). Mas a proposta, em si, ficou guardada. Em 2010, 2011 e 2012, não foi colocada em prática. A proposta veio a ser colocada em prática mesmo em 2013, se eu não estou enganado.

É, na verdade foi assim: como a Secretaria de Educação e o Núcleo mudaram completamente, as novas equipes, que ainda vão mudando sempre no início de um trabalho, não se apropriaram completamente de tudo isso, e aí, num determinado momento, na gestão da professora Selma, quando ela começou a analisar mais a fundo o que era essa proposta das ilhas e conversar com a Secretaria, que era uma Secretaria que sabia menos do que o Núcleo. Então veja: começamos com a Secretaria tomando a frente e nos ajudando bastante; e depois, nessa transição de governo, a Secretaria deixou e o Núcleo abraçou nesse aspecto pedagógico da coisa e nos auxiliou a colocar em prática, porque nós tínhamos descoberto algo que já se sabia, que era o prazo para responder para o Conselho se essa proposta funcionava ou não funcionava. Só que não tínhamos nem testado! Então aí a coisa veio de cima para baixo, no sentido que tinha que acontecer, de uma hora para outra, algo que já se sabia que deveria estar sendo feito. Mas como quem estava acima da escola – a organização de Núcleo e de Secretaria – não tinham o conhecimento completo sobre aquilo, e não tinha participado daquilo, como você vai colocar em prática algo que não foi você que construiu e criou? É difícil! Foi se levando, até que chegou um momento em que o Conselho cobrou e tivemos que colocar em prática.

No primeiro momento foi complicado que as pessoas entendessem, principalmente as equipes que aqui estavam; os professores, os pedagogos, principalmente, porque o pedagogo precisaria, a partir daquele momento, orientar algo que ele não teve formação para isso, e algo que é novo no nosso Estado, no nosso sistema educacional. Os professores, tanto daqui, quanto os de fora que chegavam, diziam que eram formados só em Geografia, não em Geografia e História, ou era formado só em Língua Portuguesa, e não Língua Portuguesa e Inglesa. Enfrentamos algumas dificuldades nesse sentido, de resistência, uma vez que, até então, a parte que estávamos colocando em prática da proposta era de trazer o conhecimento local para dentro da sala de aula, e tentar a partir dele, chegar ao currículo, para chegar no conhecimento científico, no escolar, e depois, voltar para ele, que hoje, é o método da prática social: você faz uma introdução com aquilo que é do nosso cotidiano, chega lá no que você tinha planejado de currículo, amplia, retorna e ressignifica tudo.

Ela agrega valor a esse conhecimento que, na verdade, eram coisas que o aluno já tinha, mas ele não tinha a conexão quando se fazia o caminho inverso.

Às vezes você está dando aula de Matemática ou de Biologia e consegue ensinar para eles a porcentagem, sobre a fotossíntese, e depois, você diz onde que a porcentagem está e onde que a fotossíntese é importante. Então uma das propostas era de fazer o caminho inverso: começar com aquilo que ele já domina, que é vender o peixe todo dia, ou calcular a divisão do lucro de uma pescaria entre três pescadores, para daí chegar na porcentagem, e depois voltar e dizer "A porcentagem estava ali, sempre esteve ali, você já faz porcentagem. Você faz de cabeça, ou faz de outra forma, mas você já faz". Isso se fazia da proposta, sabe? Também estava trazendo muito conhecimento do local, trazendo as pessoas para dentro da sala de aula, os moradores para dentro da sala de aula, e as coisas do nosso cotidiano para serem discutidas, e valorizar, sim, a própria cultura, a raiz, a identidade do povo – esse conhecimento tradicional, que era algo que a proposta também traz de maneira bem importante. Valorizar tudo isso e colocar tudo isso como um saber importante, como um saber necessário, como algo, que a escola tem que trabalhar. Havia resistência nesse sentido, porque alguns professores não eram daqui e para trabalhar o que é daqui precisa primeiro, conhecer o que é daqui, e nem sempre os professores de fora, que vão trabalhar nas ilhas, se envolvem. Algumas vezes, os professores de fora, veem a ilha como apenas um campo de trabalho onde ele vai lá, dá as suas aulas, cumpre seu horário, vai embora no mesmo dia, ou então, no final de semana, e no final do mês recebe o seu salário. Alguns, mesmo no fundo pensando dessa forma, deixaram boas contribuições, ainda se esforçaram. Outros, não. A gente teve várias situações nas ilhas, que foram difíceis, quando passaram pelo mesmo teste seletivo para escolha de professores. Às vezes, "o camarada" quer dar aula na ilha e acha que dar aula na ilha é dar aula na praia e ele vai curtir a praia e talvez ilha. "Ilha? O que tem lá? São tudo pescadores, então, é tudo índio. Se eu chegar lá e ensinar o 'bê-á-bá' está bom, eles não precisam mais do que isso. Eles vão ficar lá". E quando eu era diretor eu recebi professores assim. E fiz a minha parte para que ficassem aqui o menor tempo possível, porque a aula, o valor da hora/aula que recebia aqui, era o mesmo da cidade; então, quer dizer, por que merecemos menos?

E isso não pode acontecer de maneira alguma. E por mais que eu não seja alguém daqui, abracei o local e fiquei aqui. Vim para cá como pesquisador, e quando estava terminando a minha faculdade, tinha certeza de que eu não seria professor. Eu não sabia qual área de pesquisa iria fazer, mas eu tinha certeza que não queria dar aula e aqui é a minha primeira e única experiência como professor. Talvez, se eu precisar sair daqui, aí sim eu não queira mais dar aula, porque eu vivi 25 anos em Curitiba. Talvez, lá em Curitiba, não enxergue que existe um grande grupo de alunos para os quais a educação possa fazer diferença na vida, mas aqui eu enxergo isso. Por isso que abracei a escola e aprendi a ser professor sendo professor de todas essas disciplinas que eu te falei; e depois aprendi a ser diretor sendo diretor, na prática mesmo, lutando muito para que nós tivéssemos tudo aquilo que nos era de direito. E, independentemente, se na cidade ou em outra ilha era mais, era menos, nós queríamos aqui o melhor, e buscávamos fazer o melhor e exigir o melhor deles também, principalmente, de quem vinha trabalhar.

Na hora de efetivar uma proposta pedagógica como essa, que ela rompe vários paradigmas, você mexe com a zona de conforto de qualquer pessoa que trabalha na área de educação, do administrativo, que está acostumado a digitar as notas por disciplina e ele vai ter que continuar fazendo isso, porque o sistema ainda é o mesmo, mas ele vai ter que fazer na nossa escola um outro boletim, por área ado conhecimento. E vai ter que estudar que Ciências da Natureza, no Ensino Médio, é Biologia e Química junto; que a nota que está ali, vale para as duas. E quando for digitar isso no sistema, vai ter que colocar a mesma nota e fazer um cálculo proporcional de carga horária das faltas para não repetir as mesmas faltas dentro da disciplina. Para o nosso professor, muito mais, porque o nosso professor precisa estudar que a nossa proposta, que é valorizar o que é nosso, que é resgatar a nossa cultura. Eu não diria resgatar, porque a nossa cultura, se não perdeu ela completamente, e sim trazê-la novamente para sala de aula e fazê-la se tornar significativa para os nossos jovens, porque a proposta tem muito disso: é trazer o que é nosso para dentro da sala de aula; acabar com a ideia de discriminação com a nossa própria história, preconceito e desvalorização daquilo que é nosso, e fazer com que o nosso aluno enxergue que aquilo é a sua própria história, a sua própria cultura, a sua própria identidade. Isso mexia com as pessoas.

Mexia ainda mais com as pessoas o fato delas terem que trabalhar por área do conhecimento e fazê-las entrar em sala de aula para dar duas aulas geminadas de Linguagens. Não no sentido de a primeira ser a de Português, e a segunda Inglês, mas duas aulas de Português e Inglês conectados. Como faz isso? Nós não tivemos essa formação, nunca trabalhamos assim, participamos da construção da proposta, mas a construção foi também feita por pessoas que têm esse tipo de trabalho de organização curricular no seu dia a dia, porque a UFPR litoral trabalha assim.

Trabalha com metodologia dos projetos, é interdisciplinar e em eixo, e para nós, tudo isso era muito novo, então foi difícil! No primeiro ano, se eu não me engano, em 2011, nós tivemos alguns encontros com esses professores que participaram da criação da proposta – além do Zan, e depois, também, do professor Fábio, da UFPR –, alguns momentos de formação interdisciplinar. E isso nos auxiliou em algumas situações para colocar em prática um pouquinho da área do conhecimento. Partiu da UFPR litoral, que veio até as ilhas para fazer essa formação continuada que aconteceu lá, naquele momento, desse formato. E na hora de colocar, então, depois de tudo isso, a proposta pedagógica, a área do conhecimento para funcionar, no primeiro ano, foi muito difícil! Eu não estava na sala de aula. A escola tinha professores de Ciências da Natureza que não eram formados em Ciências da Natureza e nem estudantes. Então, eu já ficava, de certa forma, assim... como eu posso usar um termo aqui? Eu me sentia impotente, porque tinha trabalhado na construção da proposta, tinha algum entendimento, mas não estava na sala, e o que eu poderia fazer era orientar e assim eu tentava, na minha área. Os professores que estavam trabalhando eram de outra área, totalmente diferente. Se para eles já era difícil estudar Ciências e Biologia para trabalhar em sala de aula, imagine estudar Ciências, Biologia e Química, conectar tudo isso, montar uma aula de Ciências da Natureza e entrar na sala de aula? Era, praticamente, impossível! Conseguimos avançar nos primeiros anos com os nossos professores de Humanas e de Linguagens. Nossa professora de Linguagens, que está conosco há cinco anos, é formada em Língua Portuguesa e, diante do desafio da proposta, foi buscar uma qualificação também em Língua Inglesa. Ainda que fragmentadas, foi tentar completar aquilo que não dominava e assim também fizeram os nossos professores de História e Geografia, que

começaram a buscar, então, e a estudar um pouco mais. Fomos avançando, principalmente, nessas áreas, que são as áreas principais, porque nós temos linguagem, com Língua Portuguesa e Inglesa, no nosso caso.

Na área de Humanas, no Ensino Fundamental, História, Geografia e Ensino Religioso; e no Ensino Médio, História e Geografia, e a outra, Humanas 1, com Filosofia e Sociologia, que normalmente, ficavam mais no encargo dos pedagogos que davam aula na escola; Ciências da Natureza, e as outras áreas. Exatas é Matemática só, no Fundamental; no Médio, Matemática e Física; Cultura Corporal é só Educação Física, então, é uma mudança apenas de nomenclatura. Expressões Culturais e Artísticas é só Arte. Para essas, tranquilo, no sentido da área, e o desafio maior, era Ciências da Natureza, nas Humanas, e nas Linguagens.

Depois, acredito que em 2013, a professora Selma, que ainda é chefe do Núcleo, colocou um desafio, para todos nós e para o núcleo, de fazer uma formação continuada por área de conhecimento para todos os professores das ilhas, duas vezes por ano. E, no começo, foi muito mais uma troca de informações entre nós, que estávamos testando tudo aquilo e colocando em prática, e eles, que precisavam se apropriar daquilo, para daí tentar buscar outras experiências para vir a contribuírem conosco. O Interilhas – que é o nome desse evento –, foi realizado esse ano. Acho que foi a décima edição. E cada vez mais esse momento de formação continuada, para nós, tem sido importante, porque além de nos dar um pouco dessa formação de área de conhecimento, permite que nós, professores das ilhas, possamos nos encontrar e trocar, entre nós, aquilo que fazemos nas escolas no dia a dia.

Você senta com eles – pelo menos um deles você encontra por dia – e socializa alguma coisa. Hoje, aqui, eu sou o professor de Ciências da Natureza e vou trocar com quem? Eu não tenho com quem trocar. Eu posso conversar com a minha pedagoga, ela pode me direcionar em termos de metodologia, talvez, concepção, instrumentos de avaliação, mas caminhos de aula ou formas de abordagem de um determinado conteúdo, você vai trocar com quem é da área. E aquele que tem mais experiência compartilha com quem tem menos, e de repente, aquele que tem menos inventa alguma coisa e dá certo. É assim que funciona. E nas ilhas, não tem os professores das áreas. Nós

temos o professor que trabalha com aquela área. Fica difícil você trocar e você aprender. O Interilhas proporciona isso para nós.

O Interilhas é esse momento que se para. Ele está previsto no nosso calendário anual. Esse ano, nós fizemos em dois momentos: um em Paranaguá, o outro foi aqui. E vamos avançando, principalmente nesse aspecto de tornar o curso cada vez mais prático; pular essa parte de discussão toda, de teoria. Isso é importante, mas se pode fazer cada um na sua escola, e depois encaminhar o que for necessário. Tornamos o Interilhas cada vez mais prático, no sentido de realizar, de compartilhar essas experiências e essas aulas que damos numa escola, e conversar com as outras, e isso pode ser levado de uma para outra e replicado.

O que mais? Expectativa? Currículo? Bom, a expectativa inicial é as escolas criadas, que fôssemos promovidos de projeto para escola, que pudéssemos levantar a bandeira, ter os nossos nomes, fortalecer as nossas instituições, a nossa comunidade. Que isso viesse a ser algo a longo prazo e que pudéssemos, depois de tudo, buscar recursos para construir as escolas efetivamente. As ilhas estão fazendo, agora, em dezembro de 2016, 12 anos, 13 anos. Como escolas, de verdade criadas, estão fazendo 6 anos.

Tivemos muitos avanços – em algumas escolas um pouco mais, em algumas, um pouco menos –, mas tivemos avanços pedagógicos em todas. Avanços estruturais em algumas – em outras um pouco menos –, mas até o momento não teve nenhuma escola, efetivamente, construída para esses colégios. Todas as escolas ainda usam a estrutura pertencente à prefeitura ou de Paranaguá – no caso da Ilha do Mel, do Amparo e do São Miguel – ou no caso de Guaraqueçaba, para as nossas aqui. Usa-se as escolas municipais como os nossos prédios das escolas estaduais. E isso também, para nós, acaba sendo um fator limitante, porque nós não temos uma estrutura de laboratório, apesar de termos um laboratório vivo muito grande e podermos explorar todo o entorno da escola, as áreas de floresta, de praia, de mata, enfim. Não temos uma área para realização das aulas de Educação Física, por mais que tenhamos, na ilha, vários espaços educativos que se use como quadra, como campo, mas não temos uma quadra propriamente dita, onde poderíamos desenvolver programas de contraturno, Mais Educação, participar dos jogos escolares, dentro das modalidades que os jogos ofertam. Apesar de

que nós temos os Jogos Escolares também, que foi uma criação nossa, que é Jogos Interilhas. Estamos na... esse ano foi a sétima edição. Foi lá na Ilha Rasa.

Os Jogos Interilhas começaram com a disputa de atletismo, de futebol e também de vôlei. E aí, quando o número de escolas aumentou, não conseguimos fazer tudo no mesmo dia, porque os jogos são realizados em um dia só, e hoje temos os jogos como algo que é muito nosso, que nenhuma escola quer deixar de fazer, que os alunos passam o ano inteiro na expectativa de chegar outubro – que é o período que realizamos – saber onde serão os jogos, treinar as equipes e ir para lá, a fim de participar. Para mim, é muito mais do que uma competição esportiva. É um momento de integração desses vizinhos que tem, entre eles, o mar. O fato de você ter o mar entre duas ilhas, para nós, da cidade, pode parecer um absurdo, mas aqui há pessoas que trabalhavam comigo, que nasceram aqui, e que no ano passado me disseram assim: “Onde vão ser os jogos?” Eu disse: “Vai ser na Ilha Rasa.” “Nossa, sabia que, em 33 anos que eu tenho, eu nunca fui para Ilha Rasa?” E a Ilha Rasa fica a 12 quilômetros daqui! Quer dizer, isso em Paranaguá ou em Curitiba, é você ir do centro para o bairro, do bairro para o centro. Então, os jogos permitem muito mais do que disputar uma partida de futebol: permitem que possamos nos reunir, que possamos valorizar, também, toda essa conquista que tivemos como escolas; que essa conquista foi junto das escolas. Tudo isso foi acontecendo ao mesmo tempo para todas as escolas. Hoje elas estão caminhando um pouquinho mais independentes umas das outras, porque vai avançando pedagogicamente, vai montando sua equipe, e a equipe já está há mais tempo, já está mais apropriada sobre aquilo. Hoje nós temos os nossos jogos, apesar de não ter quadra poliesportiva. Hoje temos as nossas aulas práticas, apesar de não termos laboratório.

Em nossa escola, há cinco anos, temos um projeto de leitura, apesar de não termos um espaço de biblioteca. Os nossos alunos fazem pesquisa na internet, apesar de não termos um laboratório de internet. Quando eu falo em estrutura, eu digo que a nossa escola já caminhou bastante sem estrutura, já mostrou que merece ter estrutura. É isso que eu quero dizer, sabe? A estrutura sozinha não vai fazer a diferença. E eu sei que há muitas escolas que têm estrutura e essa estrutura não é utilizada, mas o que eu quero dizer é que, para

nós, que não temos estrutura e nos reinventamos, às vezes, se tivéssemos estrutura, íamos nos desafiar muito mais para fazer outras coisas. Por que eu digo isso? Porque aqui, a escola inteira, aqui, o número total de alunos da nossa escola inteira é uma turma de uma escola grande em Paranaguá. É uma turma do José Bonifácio. É uma turma do Colégio Estadual do Paraná, e quem está a fim mesmo de fazer um bom trabalho, quem abraçou a causa da ilha ou a grande maioria das pessoas que são daqui... E porque eu acredito muito no potencial das pessoas que são daqui, mesmo que elas não tivessem acesso a uma escola de qualidade lá atrás, na sua formação, ou que terminaram o Ensino Médio em um programa de supletivo, ou que façam uma licenciatura a distância. Eu acho, assim, que a tua formação é você quem faz. Eu fiz uma formação presencial na Universidade Federal. Passei 6 anos indo para o Centro Politécnico todos os dias e 2 anos indo para Reitoria fazer a parte de licenciatura. Depois eu passei 4 anos indo aos finais de semana para Paranaguá e me formei em Educação Física. Os dois cursos foram excelentes, e poderiam ser melhores ou piores, dependendo da minha dedicação. Dependendo do meu grau de aprofundamento ou do meu interesse.

Então, por que eu acredito no potencial das pessoas daqui? Porque não tem como alguém que seja daqui e que vai estar dando aula para os seus vizinhos, para as pessoas que conhecem desde que nasceu ou para aqueles que ele viu nascer, não se envolver com isso. Já é uma família, já têm esses laços, eu acredito que a própria comunidade pode, hoje... Hoje a nossa já tem quase 100% dos professores de cada uma das áreas, ou habilitados, ou na metade para o final da habilitação dentro daquela área. Isso é um avanço, e isso é uma visão também de que a escola é uma possibilidade de futuro, de trabalho, para os nossos ex-alunos. Hoje eu tenho junto comigo na escola, trabalhando, meus colegas de sala de aula e meus colegas fora de sala de aula – eu tenho 6 ex-alunos. Então, quer dizer, lá em 2004, quando eu cheguei, até hoje, eu tenho 6 alunos daquele período que hoje são professores, são funcionários da secretaria, do apoio, e que estão ali, e que estão com as mesmas dificuldades que eu tive, porque é processo também. A faculdade não nos forma para sermos professores. Aliás, a experiência que eu tive na faculdade, de docência, na minha época, foi no último semestre, e no último semestre, o que você quer fazer com a faculdade? Você quer se livrar dela o

quanto antes, porque você quer colocar em prática tudo aquilo, você vai aprendendo a partir do momento que você vai trabalhando.

E eu vejo, hoje, esses meus ex-alunos lá, junto comigo na escola, o quanto a manutenção da escola aqui foi importante para eles e o quanto eles também aprenderam, e tem um horizonte mais amplo nesse sentido. Escola na ilha é novidade, Anderson. Escola na ilha surgiu em 2003. Antes disso tinha o primário e, de vez em quando, um programa de supletivo com todas as matérias ministradas por um professor só em um ano. Então, escola de verdade, no sentido que ela permite à pessoa uma formação integral, e buscar alguma coisa no seu futuro em relação aos seus sonhos. Isso é muito novo para nós. Acabou de completar uma década aqui, e eu já vejo uma mudança significativa em uma parcela da população, principalmente, na população de até uns 30, 40 anos e os mais jovens, de enxergar na escola uma possibilidade através da escola. Existe uma dicotomia na questão da escola do campo e no campo. Para que ela serve? Por que ela está lá? Ela é uma conquista histórica.

Desses movimentos sociais e das pessoas, dessa população que esteve, durante muito tempo, às margens dessas políticas públicas – saúde, educação, e todo o resto. E, hoje, a escola, em alguns momentos, acaba ampliando muito o horizonte daquele jovem que está ali, que se não estivesse na escola, muito provavelmente o menino com 11, 12 anos, ingressaria na pesca, ia se tornar um pescador e a menina com a mesma idade, talvez até mais cedo, começasse a auxiliar sua mãe em casa e nos trabalhos, também se beneficiando da pesca, logo começasse a namorar, já engravidasse e se tornasse uma dona de casa. Talvez se a escola... Talvez – é uma suposição – se a escola não estivesse presente, nós teríamos algumas questões da cultura da população de pescadores um pouco mais preservadas, mas a cultura também muda com o tempo, e hoje, muitos dos nossos alunos querem terminar os seus estudos para ir embora. Muitos dos nossos meninos, alunos da escola, não sabem pescar, aliás, não sabem nada de pesca. Eu estou aqui vai fazer quase 15 anos e hoje eu posso dizer que eu sei menos de pesca do que dois meninos da escola inteira. Sobre os outros, eu sei muito mais. Por que eles não sabem? É a própria cultura. Alguns pais me dizem assim... Um dos pais aqui estudou só até a quarta série, mas é um baita de um pescador, um bom pescador! Ele disse que a escola foi a melhor coisa que aconteceu aqui e a

pior. A melhor porque ele tem plena convicção que os filhos vão ter um futuro menos sofrido que o seu, um futuro melhor do que o dele; e a pior, porque hoje, como pais, querem apenas que seus filhos estudem, e seus filhos não aprendem as tarefas que eles aprenderam da casa, de reparos, seja na casa, no barco, na rede. E os meninos não aprendem a pesca, então, a escola, talvez, tenha condenado as próximas gerações de pescadores.

Dói, num primeiro momento, porque eu sou professor, não sou pescador, e quando eu escutei as primeiras vezes, eu pensei: “Nossa, por que ele está criticando assim a escola?” E hoje, vivendo essa escola e vivendo a comunidade, ele está certo. Por que a proposta pedagógica é importante? Para trazer tudo isso de novo para dentro da sala de aula. Esse aluno, que nasceu aqui, precisa entender de maré, saber um pouquinho sobre previsão do tempo, saber navegar, aprender sobre as espécies de peixes, as espécies de plantas com as quais ele pode fazer remédio, aprender sobre história, sobre as lendas, sobre as expressões populares daqui, as formas de falar. Então nós, como escola, temos que chegar ao ponto de dar a eles o melhor, não para que eles vão embora, mas que eles possam escolher e, se decidirem ir embora, lá na cidade, seja onde for, tenham condições plenas de competir por uma vaga no mercado de trabalho, de ingressar na universidade ou de não passar vergonha quando forem conversar com as pessoas, de como se portar, porque lá naquela escola lá de trás, há 20 anos, quando eles saíram daqui, eram completamente discriminados na cidade e veja, em Paranaguá, que é próximo daqui. “Ah, vocês são os bagrinhos da ilha”, vocês isso, ou vocês aquilo, vocês aquilo outro. E muitos se frustravam. Eles sofriam o nosso *bullying* de hoje, nesse período. Apenas não tinha essa nomenclatura, mas muitos sofriam esse *bullying*, e muitos voltaram porque não conquistavam o seu espaço. Então, que escola é essa que queremos?

Em 2013 nós formamos uma turma que tinha um menino só e seis meninas. Todas as meninas foram embora e esse menino não foi. Elas tinham 15, 16, 17, então, quer dizer, há 20 anos, elas estariam casando naquele momento e, por conta da escola, elas deixaram, possivelmente, 5, 6 meninos sem esposa, até porque era uma faixa etária da população que tinha poucas meninas e, as que tinham, todas foram embora. Todas elas começaram a faculdade. Duas continuaram, outras duas mudaram de área e começaram a

estudar outras coisas e todas elas permaneceram para lá. Hoje, todas elas estão com a idade de 20 anos. Algumas casaram, uma já tem filhos, umas estão estudando, outras estão trabalhando, mas o que queremos com essa escola que trabalha por área do conhecimento, com eixo temático, que tenta valorizar e resgatar esse conhecimento tradicional, que é uma escola diferenciada no seu tempo, no seu espaço, no seu recurso, no seu lugar, que é uma escola que tem professores da ilha, que conhecem a ilha e é uma escola que tem professores de fora, que, às vezes, usam apenas como um degrau ou um momento de sua carreira? São escolas que recebem muitos aventureiros também, que não tem nenhuma ideia do que é aqui. O que queremos com essa escola, no final das contas?

É difícil responder essa pergunta, porque eu estou falando o que eu quero para o outro, e o que eu quero para o outro, talvez seja o que eu gostaria para mim, ou o que eu penso, hoje para o Benjamim. E ao mesmo tempo, eu vejo, assim, que a escola é uma oportunidade; porém, num determinado momento, ela estará praticamente completa.

Eu iniciei minha docência aqui, a primeira aula da minha vida dei aqui, o concurso que passei foi aqui, o segundo também. Hoje sou efetivo e torço para que, amanhã ou depois, esses meus ex-alunos, que hoje trabalham comigo, também sejam efetivos. E para os outros... Qual vai ser a alternativa para eles? Trabalhamos numa área de parque nacional, temos conflitos com a lei ambiental. Muitas coisas não podem. Poucas coisas podem fazer. A pesca é algo que não dá mais o sustento da família, porque hoje o sustento da família inclui TV a cabo, telefone celular, internet, água mineral, energia elétrica. Daí você pensa assim “para que o pescador precisa disso?”. Por que nós precisamos, então? Só porque moramos em um lugar que é asfaltado ou eu vim de um lugar que é asfaltado e tem prédio? Aqui não precisa? Essa visão é meio assim, sabe? O que cada um precisa para viver? Isso é de cada um.

Às vezes olhamos com preconceito. Discute-se muito isso na equipe multidisciplinar, e dizem assim: “Em tal lugar lá há tribo de índio – eles não são mais índios, porque eles se vestem como nós, têm celular”. Mas queríamos que eles estivessem usando, ainda, folha de bananeira, com uma pena na cabeça e com uma flecha? Se eles estivessem assim, íamos dizer o quê? São selvagens? É complicado! O que se quer com essa escola? Onde pretendemos

que o nosso aluno possa chegar? Eu penso assim, sabe, eu espero que a escola possa formá-los da melhor maneira possível, numa visão mais ampla possível; que tudo que eles aprenderem esteja interligado e que eles possam colocar em prática, na vida, preferencialmente aqui, porque esse lugar é maravilhoso, precisa ser protegido. Nem todos os que vêm de fora, realmente, querem cuidar e proteger o lugar e a cultura do lugar. Creio que aqui nós temos potencial para ir muito além da escola, trabalhar com turismo, e várias outras coisas que possam ser alternativas de renda para eles, para o meu filho e para as futuras gerações. Tem vários exemplos disso, não longe. Há, na Ilha do Mel, um tipo de organização que hoje existe para o turismo, porém, que não conta mais ou com uma mínima parcela de nativos, por que o que aconteceu na Ilha do Mel? Os nativos, que eram os detentores das propriedades, venderam suas posses e hoje são empregados do empresário que comprou o seu terreno há 10, 15 anos, e que, hoje, tem uma “mega” pousada, um restaurante ou uma lanchonete. Hoje há nativos na Ilha do Mel carregando as mochilas das pessoas, trabalhando nos barcos, ou como funcionários das pousadas e dos restaurantes, e eu penso que os nossos jovens, não precisam seguir essa lógica. Podem, tendo uma formação ampla e podendo debater junto ao órgão ambiental e ao patrimônio da União, as nossas necessidades, também, buscando apoio, investimentos, financiamentos para construir uma rede de pousadas, de quartos para alugar, de pequenos restaurantes, de grupos de guias ambientais e assim ir abrindo um leque, que hoje a nossa comunidade não oferece.

Porque você veja: tem aqui, na ilha, quase o mesmo número de casas de veranistas. Tem 100 casas de veranistas e 90 casas de nativos. Na temporada, a nossa população hoje é de 317 pessoas. Fizemos um trabalho na escola esses dias. No verão, quando essas casas de veranistas, a grande maioria tem gente, a nossa população vai para 800 pessoas. Porém, durante o dia, tem uma visitação de aproximadamente, mais 500, 600, que vêm nos restaurantes e que talvez, uma parte desse pessoal, se tivesse mais pousada, mais quarto para alugar, mais organização para oferecer os atrativos, ficasse aqui, pernoitasse, deixasse recursos de outra forma, como nós temos na Ilha do Mel, como tem na Ilha do Cardoso, como tem em vários lugares. Então eu ainda penso que essa escola, hoje que é uma escola em construção e sempre

vai ser, é minha expectativa que ela possa promover isso, sabe? Que ela possa promover no nosso aluno – no nosso estudante, no nosso morador, no nosso jovem – a vontade de ficar aqui, e assim encontrar na própria ilha uma alternativa para sobreviver, para conquistar os seus sonhos, criar a sua família, enfim, construir a sua vida.

Porém, se ele decidir pelo contrário, que ele tenha plenas condições de igualdade onde quer que vá, seja em Curitiba, seja em Paranaguá, ou seja para fora do Brasil. Que tenha plenas condições de chegar lá e conversar de frente a frente com qualquer pessoa, sem se sentir inferior. Que ele possa dar continuidade em estudos técnicos ou de graduação e pós, que possa entrar no mercado de trabalho, enfim. Eu ainda espero que eles possam permanecer aqui, porque a vida aqui tem muito mais qualidade, e aqui, nós, graças a Deus, não temos a grande maioria dos problemas sociais que existem nos centros urbanos. Nós temos os nossos problemas, que são, às vezes, básicos, como falta de água, por exemplo, algo que numa cidade é inadmissível – falta de luz, às vezes, falta de internet – mas mesmo assim, ainda é muito melhor, em minha opinião, do que lá.

Eu vim de lá, eu já experimentei tudo isso, eu sei como é. Eu já senti o gostinho de todas essas coisas e eu resolvi abrir mão delas para desenhar minha vida de outra forma. Talvez o jovem queira experimentar tudo isso para depois decidir. A escola que eu desejo e que eu espero é a que o forme para tentar a vida aqui ou lá, ter sucesso seja onde for que ele pretenda caminhar, e aí são desafios. São desafios todos os dias de colocar em prática a área do conhecimento, fazer conversar o conteúdo de duas disciplinas, que é algo que não é formado para isso, e que existem algumas experiências de sucesso – que se tenta aprender com elas –, mas você tem que querer muito isso. Isso mexe demais, como eu disse, com a zona de conforto lá da escola inteira. A criação da escola fez uma diferença muito grande para a comunidade e continua fazendo, porque, como eu disse, se o horizonte tinha um ângulo de 30 graus, hoje ele já tem um ângulo de 180 graus. Se o jovem tinha um horizonte assim, hoje ele já pensa de uma maneira bem mais ampla, consegue enxergar outras coisas, e mesmo que não enxergue, porque muitas vezes, o jovem ainda não sabe o que quer, não sabe o que vai fazer, ele tenha, pelo menos, a

formação, e lá na frente ele pode usar isso; se ele for, se ele ficar. Então, é mais ou menos isso.

Acho que temos que caminhar muito em relação à formação continuada. Já avançamos, no entanto, tem que estar mais presente. Eu sei que é difícil conseguir trabalhar nesse formato e até mesmo trazer pessoas para trabalhar assim, para compartilhar isso, mas acho que é o ponto principal hoje, porque o desafio é esse: como você trabalhar por área dentro da sala de aula sempre? Esse foi o meu primeiro ano em sala de aula depois de todo esse tempo aí, então, minha última aula de verdade, assim, exceto substituição do professor, eu tinha dado em 2009.

Para 2016 eu fiquei bem assustado. Como faz planejamento mesmo? Eu estava na direção. Eu via o plano de trabalho docente, mas ver e construir são outras coisas. Como faz lá na prática? Eu conseguia ajudar meu professor de Biologia e Química, só que estava fora, e quando ele vinha me perguntar, me sentia tão bem que conseguia visualizar alguma coisa e falar para ele. Nem sempre, como professor, você está bem todo dia a ponto de chegar lá e inventar, reinventar e criar coisas para que o nosso aluno enxergue, por isso que é uma construção permanente e a escola vai se reinventando. Assim, vai melhorando em alguns pontos, trocando com as outras escolas, usando essas experiências, compartilhando.

Também vamos buscando qualificação. Aqui para nós, a nossa equipe do ano passado, nós tínhamos 15 pessoas, contando toda a escola. Só um não tinha curso superior, então. Hoje, tem três funcionárias que trabalham nos serviços gerais; duas têm curso superior. Os nossos dois funcionários administrativos, os dois têm curso superior. Nós temos professores que têm duas licenciaturas, professores que têm pós-graduação, e eu penso assim, que lá na cidade, nas melhores escolas, você tenha professor que tem mestrado, talvez, até doutorado; mas na escolinha da ilha, que só existe há 13 anos, essa qualificação, hoje, ela é muito importante e mostra que a nossa própria equipe quer crescer. Enquanto eu estive na direção, muitos dos meus professores que estudavam a distância, tinham aulas na sexta-feira em Curitiba ou no sábado de manhã. E nós organizávamos a escola para eles saírem. Por quê? Mas o professor vai faltar? Ele está estudando, e se estudar, vai melhorar, e se melhorar como professor, vai melhorar para nós, e melhorando para nós,

melhora para a nossa comunidade, para a nossa ilha, para o nosso aluno. Então, onde que perdemos aí? Em momento nenhum a gente perde...

2.3.5. QUARTA VOZ – PROFESSORA MEIRY DE PINA DIAS

A entrevista com a professora Meiry de Pina Dias ocorreu no dia quinze de dezembro de 2016, no período vespertino. Meiry me recebeu em uma das salas de atendimento da sede do NRE-Paranaguá/PR. A entrevista durou cerca de 20 minutos.

Então vamos começar falando da Proposta Pedagógica das Ilhas e pelo que sabemos do histórico. Nos anos de 2006, 2007 e 2008 teve toda uma conversação para criação de uma Proposta Pedagógica a qual tomamos conhecimento depois. Nesse período, a Universidade Federal do Paraná, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação, estiveram nas ilhas e realizaram diversas rodas de conversa com a comunidade escolar para tentar construir um documento visando uma educação diferenciada que atendesse mais as necessidades locais. Desse documento surgiu a Proposta Pedagógica das Ilhas, na qual a professora Katuta acabou sendo a redatora, porque ela, juntamente com o pessoal da Secretaria de Educação, acabou escrevendo a proposta. De acordo com o relato do professor Fernando, então diretor, na época, eles estavam preocupados com a mudança de governo, e que se essa proposta não saísse, poderiam vir a perder as escolas, fazendo com que a proposta saísse meio a toque de caixa. E na sequência houve a mudança de governo e o esquecimento a proposta. Por parte da Secretaria, não houve um repasse da proposta. Não foi nem uma questão de engavetamento: foi uma questão de não repasse, pois mudaram as pessoas que atuavam no DEDI na ocasião, e as pessoas que saíram e não deixaram nada para ser dado continuidade, o que ocorreu também no NRE – mudaram as pessoas e a proposta não foi repassada. Somente no ano de 2012 nós tomamos conhecimento do Parecer 193, do Conselho Estadual de Educação, que cobrava algumas informações sobre a implementação da proposta.

A partir daí começamos a procurar os documentos e em 2013 assumimos a pasta da Diversidade no NRE. Quando assumimos, já tínhamos conhecimento da proposta e começamos a desenvolver um trabalho para a sua implementação. Esse trabalho começou com uma ação da Equipe de Ensino e, na época, fomos eu, Jaqueline e Fabiane, desenvolver um trabalho nas 9 escolas das ilhas, sendo a primeira ação uma conversa do que seria uma Educação do Campo, porque nossa maior dificuldade era que os professores das ilhas não se viam como campo. A visão que se tinha de campo era de que campo era só da agricultura. Começamos um trabalho mostrando o que seria essa Educação do Campo, que seria uma educação diferenciada, voltada para a realidade, trabalhando com as problemáticas locais. Nesse trabalho, nós passamos em todas as escolas das ilhas do Núcleo de Educação.

No ano seguinte, em 2014, foi o primeiro ano que o NRE fez a distribuição de aulas já por Áreas do Conhecimento, porque até então a distribuição era disciplinar. Nesse ano, iniciamos os trabalhos em janeiro com uma reunião com todos os diretores das escolas das ilhas acerca da Proposta Pedagógica das Ilhas. No início de fevereiro, reunimos todos os professores e pedagogos das ilhas, no Colégio Estadual José Bonifácio, para discutir sobre como seria esse trabalho por Área de Conhecimento, e mostrar que trabalhar por Área do Conhecimento não era simplesmente juntar disciplinas, mas ver como essas disciplinas conversavam, como seria desenvolvido esse trabalho, e começamos a formação dos professores.

Anterior a isso, a professora Selma que sempre foi muito sensível à questão das ilhas, em uma de suas visitas, verificou que os professores das escolas das ilhas ficavam muito isolados, não tinham acompanhamento. Ela acabou por idealizar e criar o Interilhas, que foi esse encontro onde as escolas se reuniam, e um momento a mais de capacitação. Ele foi sofrendo algumas alterações no decorrer dos anos. Nas primeiras edições, foram dois por ano. Em 2015, foi o único ano em que aconteceu somente uma edição.

O currículo por Área do Conhecimento atende a todos os conteúdos Básicos e Estruturantes das DCOEs (Diretrizes Curriculares Orientadoras Estaduais). Então, o trabalho desenvolvido nas escolas seguem as Diretrizes. O que acontece de diferente, muitas vezes é como esse conteúdo será organizado e trabalhado, e essa reorganização de conteúdos acontece

principalmente nas Áreas que compreendem mais de uma disciplina, como por exemplo Ciências Humanas II (História e Geografia) onde deve-se organizar a aula como um todo, dando a visão histórica e geográfica do tema trabalhado.

A mesma coisa que é o teu foco de estudo, que é a questão da Educação Matemática que, nos anos iniciais, é voltada para as questões do entorno, os problemas locais; e para os anos finais, a Matemática ficou junto com a Física, na área de Ciências Exatas. Os professores têm encontrado algumas dificuldades para desenvolver o trabalho, e um dos obstáculos encontrado é com a questão da formação do professor, pois quando o professor domina o seu conteúdo, ele consegue até visualizá-lo de formas diferentes e quando, muitas vezes, não tem o domínio, acaba ficando muito mais difícil para fazer essa junção. Tanto que agora nós tivemos o Interilhas descentralizado, que aconteceu nos meses de outubro e novembro, reunindo os professores e pedagogos nas escolas em que atuam. E é bem interessante quando começamos a conversar com os professores mostrando as possibilidades e eles comentam: “Ah, vou trabalhar dessa maneira.”, “Dá para arrumar daquela maneira.”. Então, a própria organização desse currículo está sendo incentivada para que cada escola reorganize-o da melhor maneira possível, atendendo as necessidades locais. Também temos o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, onde aparecem os Conteúdos Estruturantes e Básicos para serem trabalhados e que servem de subsídio para os professores.

O foco do trabalho desenvolvido neste ano de 2016, além do trabalho por Área do Conhecimento, foi a discussão dos Eixos Temáticos, mostrando que nada mais são do que as problemáticas locais, que eles têm no seu cotidiano. Por exemplo não se deve começar um trabalho de Física falando que um carro anda a 200 km/h se não existe nenhuma avenida numa ilha. Então, pode-se trabalhar muito bem mudando o móvel para um barco e assim desenvolver boa parte do conteúdo de Física para aquela série, porque serão trabalhados conteúdos de Matemática e Física como potência, atrito, uma série de conteúdos muitas vezes além daqueles que foram propostos inicialmente.

Em relação às expectativas que temos, é de um maior envolvimento de todos que trabalham nas escolas das ilhas, pois a Proposta é muito interessante. Muitos professores se comprometem, porque gostam e tem

alguns que não estão levando muito a sério: aí fica essa expectativa, de como vamos avançar. Esse último trabalho que fizemos em outubro/novembro foi bem interessante porque, como trabalhamos escola por escola, percebemos bem em que ponto cada escola está. Tem algumas que estão mais avançadas, que conseguiram entender bem a proposta e trabalham bem por Área do Conhecimento; em outras escolas, percebemos que os professores estão ainda na parte disciplinar, muito ligados à disciplina, muito ligados à cópia de caderno, muito ligados ao livro didático. E uma das questões que nós comentamos é que a formação do professor acaba sendo precária, pois você sabe muito bem que quando se está em uma universidade, está numa faculdade, é uma situação; e quando você faz uma formação à distância, a situação é outra. Sabe que se perde aquele contato, perde aquela troca; é um estudo teu, sozinho. Muitas vezes alguns professores até conseguem extrapolar, mas outros ficam do mínimo do mínimo e isso acaba fazendo falta. Quando se tem uma formação inicial deficitária, esta terá que ser corrigida a vida inteira. Aí que entramos com a questão das formações continuadas, só que existem coisas que não se consegue fazer numa formação continuada: não tem como dar conta de todo um conteúdo que deveria ter sido trabalhado e aprendido pelo professor e que não aconteceu.

Essa questão da formação fica bem complexa quando os professores fazem diversos cursos diferentes. Uma questão comentada com eles foi: “Escolham uma área e sejam bons naquela área.” Não adianta você ter quatro ou cinco áreas diferentes, pois o que acontece é que eles vão se formando em A, B, C, D e não dominam nenhuma: é um pouquinho de cada uma. Quando vamos estudando, vemos que temos que conhecer melhor, e quanto mais conhecemos, melhor desenvolveremos o nosso trabalho. Temos uma melhor visão do ambiente, como aquele conteúdo acaba correspondendo. Então, na questão da formação, abrange a formação e a expectativa, e a expectativa é de que as coisas continuem caminhando.

Nós tivemos momentos bem interessantes nesta última formação, onde muitos professores demonstraram que conseguiram entender o que é a proposta, e que estão comprometidos em fazer um trabalho diferenciado, porque o que ficou muito claro é que trabalhar na escola da ilha não é só chegar lá e dar o conteúdo, passar um conteúdo por área no quadro, é

trabalhar de uma forma diferenciada, é ver qual a problemática daquela comunidade e como aquele problema pode ser resolvido trabalhando com os conteúdos escolares. É se envolver com a comunidade. Foi bem isso que frisamos e é esse caminho que se pretende seguir para as formações no ano de 2017 com os professores.

Quanto à criação e à vida legal das escolas, todas as escolas estão em ordem, temos uma escola que ainda não fez alteração de nomenclatura, não é por falta de insistência, mas por uma questão da escola mesmo: precisa de uma ata de conselho e de uma reunião com a comunidade. Das nove escolas das ilhas jurisdicionadas ao NRE Paranaguá, oito já estão com a nomenclatura de Escola Estadual do Campo. Todas elas estão autorizadas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação, e temos apenas um processo de reconhecimento do Ensino Médio de uma das escolas, pois o Ensino Médio foi criado depois do processo de autorização. Mas já está tudo encaminhado, está tudo certinho, é só uma questão burocrática e o Ensino Médio já está funcionando normalmente. Na parte do sistema havia um problema com o SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar), pois o registro das notas ainda acontece de forma disciplinar e não por Área do Conhecimento, mas houve uma recomendação do Conselho Estadual de Educação, no ato do reconhecimento das escolas, para que o sistema fosse adequado ás áreas e estamos aguardando essa adequação. Exemplificando: se um aluno tirou 9 em Linguagens, atualmente é registrado 9 em Português e 9 em Inglês, sabemos que esta nota corresponde a Linguagens, mas ali no SERE ainda aparece disciplinar e não por área. Estivemos no Conselho Estadual de Educação, explicando esse processo, e fomos questionados de como trabalhávamos, que o trabalho por Área do Conhecimento não estava sendo desenvolvido e mostramos por A mais B que sim, que as Áreas do Conhecimento eram trabalhadas e levamos trabalhos dos professores, inclusive, trabalhos muito interessantes.

Uma ideia nossa é montar um material com todos os trabalhos que os professores estão fazendo nas escolas e nessa formação. Em cada escola que estivemos, vimos um eixo temático, ou seja, uma problemática, e a partir dessa problemática os professores fizeram o seu planejamento individual e coletivo, para que eles começassem a desenvolver um trabalho em conjunto. Falamos

para eles: “Nós passamos por momentos: conhecemos as Áreas do Conhecimento, cada um começou a desenvolver o seu trabalho, cada um no seu quadradinho, e agora é hora de misturar os quadrados”. Para trabalharmos juntos, temos que ter certeza do que temos que fazer do trabalho a ser desenvolvido, senão um acaba passando a responsabilidade para o outro e acaba não dando certo. Nesse trabalho, nós pegamos um Eixo Temático e vimos o que cada professor, em determinado ano, poderia trabalhar de acordo com sua proposta. Não fugimos da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do colégio, tudo que aparece na PPC deve ser trabalhado, não necessariamente na ordem, pois existe uma mobilidade e o professor pode reorganizar os conteúdos de acordo com as necessidades das turmas e assim os conteúdos podem ser trabalhados por diferentes áreas do Conhecimento, caracterizando um trabalho multidisciplinar ou transdisciplinar. Esperamos que comecem a pensar um pouquinho mais nessa questão de trabalharem as aulas de forma conjunta, compartilhada, pois se estão trabalhando o mesmo assunto, cada professor pode contribuir com a sua área para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo. Mas faz parte de um processo. Entendemos que é difícil, pois tivemos uma formação totalmente disciplinar, totalmente conteudista, e para se quebrar isso não está sendo fácil. Alguns professores aceitam, outros professores não aceitam. O mais estranho é que há alguns professores que acabaram se formando dessa forma, na Federal do Litoral, e quando vão dar aulas são totalmente quadrados e disciplinares. Aí pensamos: “Gente, essa que era a minha esperança.”. A esperança é quem está chegando, quem aprendeu de uma maneira diferenciada, porque nós não aprendemos de uma forma diferente. Você aprendeu de uma forma disciplinar. Hoje, com seus estudos, você está vendo um jeito diferente de ensinar, porque você aprendeu daquele jeito. Isso que achamos bem complexo – quebrar isso –, mas alguns professores vão vendo que é mais interessante, mais prazeroso trabalhar de forma diferenciada.

Outro fator que sempre discutimos muito é com relação ao pequeno número de alunos por sala de aula. Falamos: “Gente, vocês têm que aproveitar que dão aula particular, vocês têm pouquíssimos alunos. Têm um laboratório perfeito, é o horário que vocês têm para inovar, para tentar fazer as coisas diferentes, porque são poucos alunos.”. É muito mais fácil você desenvolver um

trabalho diferenciado com poucos do que com muitos alunos, porque em uma sala com 40 alunos é muito mais difícil você desenvolver um trabalho, por mais que você trabalhe de uma forma diferenciada: sempre você terá alguém interferindo. E em um grupo menor, é muito mais fácil do que em um grupo muito grande. Mais alguma coisa que eu deixei de falar?

Eu me apaixonei por esse trabalho. Quando eu assumi, eu falei: “Meu Deus, que bomba! Que bomba, é essa?”, mas eu comecei a estudar, a ler e eu vi o seguinte: há bastante tempo temos visto que do jeito que está sendo feito não está dando resultado; então vamos tentar fazer diferente. Mas tentar fazer diferente exige muita responsabilidade, porque estamos mexendo com vidas, com pessoas, não com números. Então, não temos como errar, temos que ir sempre tentando, o mais certo possível.

O trabalho com a Proposta Pedagógica das Ilhas é interessante. Há muita reclamação, porque pedimos para os professores um Plano de Trabalho Docente (PTD), e é o grande problema dos professores fazerem um PTD. Por quê? Porque, infelizmente, os professores não estão acostumados a planejar. Eu sou professora há 29 anos, cansei de ver nas escolas em que trabalhei situações que mostravam a falta de planejamento, como: “Paramos em que página? Página 30. Joãozinho, parou aqui na 30? Então, vamos para a página 31.”. Quanto a quem dita o que está sendo trabalhado, em um primeiro momento, sempre colocamos que eram as nossas Diretrizes; agora colocamos que são as nossas Diretrizes e a nossa realidade. Então temos a Diretriz, que deve ser adequada à realidade. Com isso, veremos o que trabalhar com o aluno para que ocorra uma aprendizagem muito mais significativa, para que ele realmente aprenda, que não seja só um decoreba, onde se faz a prova, cuspiu tudo e fim. Então acabei me interessando bastante pela proposta e tem muitas coisas que ainda tenho vontade de fazer com os professores. Infelizmente falta tempo, porque a demanda é muito grande. Agora a Adriana está aqui trabalhando comigo na Diversidade e esse foi um ano que a educação indígena tomou muito meu tempo. Este ano tivemos a abertura de uma escola indígena e foi muito trabalhoso. Esse foi um ano muito puxado mesmo e infelizmente não conseguimos fazer tudo que queríamos. Até conseguimos fazer bastante coisa, com capacitação, com visitas. O ideal é se pudéssemos estar todos os meses nas escolas das ilhas... Não conseguimos. São nove escolas, de certa

forma distantes, pois o acesso depende de uma logística do NRE. Você sabe como é a realidade de escola de ilha: tem lugar que a gente vai e volta, outros temos que pernoitar. Como agora, nessa capacitação: fomos na terça e voltamos na sexta. E aí é custo. Nem sempre você tem bolsa; a maioria das vezes você tira do seu bolso, você paga para trabalhar. Mas, então, é nessa situação. Assim é que as coisas vão se encaixando e eu gosto muito. É uma questão que eu me interessei bastante e quero continuar nessa direção, Inclusive, até ousando um pouquinho mais, vendo novas metodologias.

Precisamos de algumas mudanças, é necessário que se tenham pessoas bem comprometidas. Esse comprometimento acaba sendo complicado, porque temos rotatividade. Temos professores que, infelizmente, estão esse ano e não sabemos se ano que vem vão estar. Percebemos que vira um eterno começar, porque temos sempre professores novos e temos que voltar ao que iniciamos lá em 2013, 2014. Temos que voltar tudo, fazer uma retomada, fazer uma retrospectiva e aí vamos caminhando. Acreditamos que a partir do momento em que as comunidades perceberem o valor que seus conhecimentos locais têm, de como podemos trazer todo esse conhecimento local para a sala de aula, para o conhecimento formal, acreditamos que vamos conseguir caminhar mais. Só que**,** infelizmente, às vezes tem pessoas que ficam querendo puxar para um lado, outro querendo puxar para outro. Gostaríamos que tivessem mais pessoas para somar, só que, infelizmente, no nosso caminho estão aparecendo alguns para dividir e em alguns momentos percebemos que a caminhada é meio inglória, mas gostamos muito do que fazemos e também acreditamos, e esse é um ponto bem importante.

E é o que fazemos no dia a dia, Anderson, é o trabalho. E infelizmente temos a parte chata da cobrança, como falamos anteriormente na questão do PTD. Existem professores que não querem fazer o PTD. Acreditamos que seja pela falta de hábito de planejar, porque veja, o que deve constar neste PTD? Primeiramente os conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos. Pegando a PPC (Proposta Pedagógica Curricular) da escola, veremos o conteúdo Específico a ser trabalhado e teremos que justificar a escolha daquele conteúdo: por que escolhemos trabalhar o Teorema de Pitágoras ao invés de [trabalhar o quê?] o Teorema de Tales? Por que escolhemos, selecionamos este ao outro? Porque esse conhecimento é importante?”. Justificamos aqueles

conteúdos que foram selecionados. E agora, quais são os objetivos? Se vamos ensinar, temos que ter um objetivo. Para que queremos ensinar? O que queremos que o nosso aluno aprenda? Na sequência veremos como vamos trabalhar e aí que é a grande dificuldade. Muitos colocam que vão passar no quadro e vão falar e, sinceramente, isso não é dar aula. Se vamos trabalhar ângulos, vamos trabalhar com a confecção de pipas, planta baixa de casa, observar os ângulos de uma rede de pesca, os ângulos encontrados na construção de um barco... Essas questões que devem ser colocadas: questões do cotidiano, a vida prática. E isso temos que planejar. Posteriormente pensamos em como vamos avaliar, mas o que vai ser avaliado? Se vamos avaliar, temos que ter um instrumento de avaliação, que pode ser um trabalho, um relatório, o desenho feito pelo aluno durante a aula, uma observação; pode ser até verbal. Esse é o instrumento. O que queremos que ele saiba? Quais são os critérios? Caso tenhamos pedido para ele um trabalho de Ciências, digamos, sobre o Sistema Solar, o critério não será se ele colocou mais babados ou menos babados no cartaz: o critério vai ser se ele sabe a localização dos planetas, se entendeu o que é o Sistema Solar. Então, é isso que queremos estabelecer: queremos que ele conheça os planetas que fazem parte do Sistema Solar, que ele saiba a ordem dos planetas e vai depender dos critérios estabelecidos no Planejamento. Para quê? Para que não corramos o risco de trabalhar um conteúdo com um determinado objetivo e avaliar outra coisa, e, infelizmente, isso é muito comum acontecer: o que é avaliado é meio desconexo daquilo que foi ensinado. E essa avaliação, sempre falamos, ela é contínua, e se o aluno não atingiu, não conseguiu, não adianta corrigir a prova no quadro e passar a prova de novo: é necessário que se mude o instrumento, pois, se com aquele instrumento ele não se saiu bem, ele pode ir bem em outro. Ele pode fazer uma história em quadrinhos contando aquilo que ele aprendeu, pode fazer uma paródia... Existem muitas outras formas de avaliar e nos PPPs das escolas aparecem 14 instrumentos de avaliação, retirados de um material ofertado pela SEED nos Grupos de Estudos de 2008.

Então, o que percebemos na questão do PTD é essa dificuldade de planejar, pois alguns professores que se propuseram a fazer o PTD não só para entregar, ou seja, fazer como uma forma de planejamento, observaram que fica muito mais fácil no decorrer das aulas, porque quando não se tem um

planejamento, de repente, no meio da aula, o professor pensa: “Poxa, mas tem aquele vídeo, tem aquele material, tem aquele joguinho...”, e aí é tarde. Ele perdeu a hora, perdeu o tempo. É bem nesse sentido que falamos da importância do planejamento, porque a impressão que dá é que é uma questão de controle, mas primeiramente é uma questão de organização do professor, além do que serve para que quem não está em sala de aula tenha uma visão do que está sendo trabalhado pelo professor, e para que o professor, ao final do processo ou após avaliações, possa fazer uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o sucesso ou insucesso apresentado. Além do que fica um registro do trabalho desenvolvido e as boas práticas ficam arquivadas no material da escola e do professor.

Estamos pensando agora em começar a organizar um material das aulas dos professores, como o professor fez, como ele deu aquela aula, nos moldes das aulas encontradas no portal do MEC, na plataforma Paulo Freire... Então estamos pensando em como fazer isso ainda. Estamos pedindo para os professores, para que eles registrem as suas aulas, porque o que eles estão fazendo é uma experiência inovadora, é diferente o trabalho que desenvolvem, e não tem nada pronto, não existe material pronto, eles estão construindo esse material que poderá servir como material de consulta e de apoio até para outros professores.

3. UMA BREVE REFLEXÃO: SINGULARIDADES, MULTIPLICIDADES E TEORIAS EM DIÁLOGO.

As entrevistas textualizadas neste trabalho constituem fontes que podem subsidiar outros pesquisadores que se proponham a direcionar suas lentes para a educação nas ilhas do litoral do Paraná.

Particularmente, após essas narrativas fiquei mais convicto de que o currículo é mesmo um território em disputa. Uma vez que ele se encontra delineado por diferentes teorias, diferentes princípios e valores, pela forma como se constitui, bem como pelas diferentes diretrizes que o compõem, ou

seja, a partir daquilo que é considerado como fundamental e importante para a composição deste ou daquele currículo.

É nesse sentido que neste capítulo procuro retomar algumas multiplicidades e singularidades contidas nas narrativas apresentadas neste trabalho, a fim de colocá-las em diálogo com alguns teóricos, mas também com a própria Proposta Pedagógica. Não se trata de uma análise dessas narrativas, mas de uma breve reflexão que tem como objetivo buscar indícios acerca da diferencialidade da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.

A Educação do Campo nas ilhas do Paraná com certeza deve ser vista com outros olhos em comparação não apenas à educação urbana, mas também à Educação do Campo que acontece no continente. Apesar das muitas similaridades entre a Educação do Campo do continente e das ilhas – como, por exemplo, a falta de estrutura física adequada e, ao mesmo tempo, o potencial local, que pode ser utilizado como laboratório a céu aberto – o contexto territorial das ilhas, bastante distinto do contexto do continente, é determinante nos modos de vida se seus habitantes e, consequentemente, nos processos educacionais.

É nesse sentido que Arroyo nos convida a pensarmos uma Educação do Campo ilhéu, quando afirma que

> [...] somos sujeitos dos saberes e construtores do conhecimento. Desta forma entendo que todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. O campo do conhecimento não se abstêm de apenas um detentor de saberes, porém o conhecimento se concretiza pelas trocas de experiências de aprendizado comunitário onde um aprende com o outro, e que não existe um grupo social mais culto e outro praticamente sem o saber, o que nos falta são oportunidades, para que possamos equiparar nossos conhecimentos com os conhecimentos dos grupos sociais que vivem no continente. (ARROYO, 2014 p. 32).

Uma das maneiras de tentarmos efetivar o que Arroyo nos propõe no contexto da educação formal é a possibilidade da construção e implementação de propostas curriculares que reconheçam os saberes desses grupos sociais historicamente invisibilizados, como, por exemplo, os ilhéus do Paraná. Afinal,

> O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo,

> tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2005, p.15).

As experiências relatadas pelos professores colaboradores desta pesquisa, portanto, são fundamentais, uma vez que, é sobre as relações de poder que envolvem essa seleção que, de forma central, elas tratam.

Entretanto, para que esse diálogo entre as narrativas, a Proposta Pedagógica e a teoria se efetive de forma clara, entendo ser necessário abordar, inicialmente, algumas questões chave acerca da teoria do currículo.

Inicialmente, o conjunto de elementos que satisfaz o conceito do que seja uma teoria do currículo é bastante amplo e, sendo assim, em seu desenvolvimento, questões como a própria origem da teoria do currículo, o que a diferencia de uma teoria educacional mais ampla, assim como quais são as principais teorias do currículo, são questões fundamentais, tanto para caracterizarmos o que de fato é uma teoria do currículo, quanto para o aprofundamento dessa teoria.

Nesse sentido, primeiramente é necessário compreender que uma teoria, em um sentido amplo, comumente é vista sob sua relação com a realidade, a partir de duas perspectivas: a primeira entende a teoria como a descoberta do “real”. Nesse caso uma teoria do currículo teria a função de descobrir algo – o currículo – que já existe e está esperando apenas para ser descoberto, explicado e representado como imagem da realidade. Para a segunda perspectiva – comumente chamada de pós-estruturalista – é exatamente o caráter representativo que é problemático ao conceito de teoria, na medida em que ela não apenas descreveria a realidade, mas também teria papel ativo na sua criação. Ou seja, uma teoria do currículo nessa perspectiva cria uma noção do que seria o currículo durante seu processo de descrição. Uma teoria, nessa perspectiva, se constituiria em um discurso sobre o currículo. Uma teoria, portanto, descobre um objeto e, de certa forma, molda-o. Já o discurso, por sua vez, constrói seu próprio objeto, que possui uma existência indissociável da rede linguística que o descreve. Nessa perspectiva, que entende as teorias do currículo a partir da noção de discurso, uma definição de currículo deve

> [...] mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. (SILVA, 2005, p.14).

É por isso que ao invés de tentar descobrir o que é o currículo, talvez o mais importante seja problematizar as perguntas que ele busca responder. Nesse sentido, a questão primordial de qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, o que de fato se deve ensinar. As respostas a essa questão variam de acordo com as diferentes teorias, ao recorrer sobre questões relacionadas à natureza humana, à natureza da aprendizagem, às divergências culturais e sociais, assim como no destaque destinado a esses elementos, embora sempre retornem à questão primordial: Qual saber é fundamental ao currículo?

Essa pergunta revela, então, qual diretriz foi utilizada como critério para a seleção e, portanto, as teorias buscam esclarecer o porquê de determinados conhecimentos e quais saberes devem ou não constar no currículo. Contudo, a pergunta que precede ao “o que” é “o que eles ou elas devem vir a se tornar”, visto que o objetivo do currículo é formar os indivíduos para um determinado tipo de sociedade. Dessa forma, além das questões já salientadas, torna-se evidente outra questão, inerente à formação curricular: trata-se da identidade, uma vez que, muito além de apenas se relacionar ao conhecimento, a identidade é primordial, sendo que é sobre essa questão que se concentram as teorias do currículo, na medida em que “[...] o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2005, p.15).

Do ponto de vista pós-estruturalista, o currículo também detém uma conotação relacionada ao poder. Dessa forma, as teorias do currículo, na medida em que buscam saber que ele deve ser, também se relacionam à questão do poder, em especial ao selecionar, privilegiar e destacar um tipo de conhecimento em detrimento de outro.

E é a questão “o poder” que difere as teorias críticas e pós-críticas do currículo em relação às teorias tradicionais, pois estas buscam apenas a neutralidade, o desinteresse, ao passo que, as teorias críticas e pós-críticas defendem que nenhuma teoria é isenta de interesse; ao contrário, todas estão

envolvidas em uma relação de poder. As teorias tradicionais, por aderirem mais facilmente ao *status quo*, aos conhecimentos dominantes, enfatizam seus esforços nas questões técnicas.

É por isso que as teorias tradicionais lidam com o “o que” como uma questão de óbvia resposta, de modo que procuram responder a outra questão, o “como”. Ou seja, já com um conteúdo pré-estabelecido, procuram responder qual seria a melhor forma de transmiti-lo, de tal forma que as teorias tradicionais procuram evidenciar as questões de organização.

As teorias críticas e pós-críticas, contudo, constantemente questionam o “o que”, visto que a questão central tende mais ao “por que”, ao “por que privilegiar um conteúdo em detrimento do outro”, ou por que um conteúdo, em determinado currículo seria melhor aplicado e, até mesmo, por que determinado tipo de identidade deve ser privilegiada. De forma que as teorias críticas e pós-críticas estão mais interessadas nas relações entre saber, identidade e poder.

Resumidamente, podemos afirmar que uma teoria, portanto, caracteriza-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade, de forma que esses conceitos estruturam as formas por meio das quais vemos essa realidade. Sendo assim, uma forma eficiente de distinção entre as teorias do currículo é a identificação dos diferentes conceitos que elas utilizam.

A partir dessa perspectiva, as teorias críticas do currículo, ao enfatizarem conceitos de ideologia e poder, permitem uma nova visão sobre a educação. Do mesmo modo, as teorias pós-críticas, ao enfatizarem o conceito de discurso ao invés do conceito de ideologia, também transformaram o modo de elaborar o currículo. O quadro que apresentei no capítulo 2 resume a relação de cada teoria do currículo com os principais conceitos que utilizam.

É exatamente neste ponto que eu queria chegar: na transformação da forma e da elaboração de um currículo. Aqui cabe uma questão: que transformação pode caracterizar a proposta pedagógica das ilhas, como sendo um currículo diferenciado? Nesse sentido, em primeiro lugar é importante destacar que essa Proposta Político Pedagógica visa trabalhar com as especificidades das populações das ilhas a fim de valorizar a diversidade, seja ela social, ambiental, étnica ou econômica, assim como as diferenças internas de cada grupo populacional; fortalecer os direitos humanos; auxiliar na

construção da independência relacionada ao desenvolvimento sociocultural; consolidar, por meio da gestão democrática, o diálogo, ao valorizar os saberes não tradicionais dos ilhéus na educação; ampliar a visibilidade social das populações nativas, a fim de que sejam reconhecidas como cidadãos de direito, iguais em suas necessidades e deveres.

> Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos –, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (ARROYO, 2005, p.74).

A proposta pedagógica, então, aborda sua relação com a Educação do Campo, a partir de elementos das territorialidades e modos de vida das populações tradicionais, articulando o conhecimento local com o conteúdo escolar, com o principal objetivo de implementar uma

> Gestão democrática voltada à educação que visa a autonomia e cidadania plenas, tendo como base a dialogia entre os conhecimentos dos moradores das ilhas fundamentados nos seus saberes e identidades e os escolares, técnicos e tecnológicos, para que possam viver com dignidade no local onde moram ou em outros lugares. (PARANÁ, 2009, p.16).

Contudo, como qualquer outro artefato cultural, o currículo não apenas é construído por atores sociais, como também nos constrói como sujeitos particulares. Não se trata, portanto, apenas de uma mera operação cognitiva, por meio da qual alguns conhecimentos são repassados aos sujeitos previamente formados.

> As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é o certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. (SILVA, 2011, p.190).

Este seria um segundo ponto a ser destacado, no sentido de compreendermos que aspectos concedem à Proposta Pedagógica das Ilhas o seu caráter diferencial: quais foram os sujeitos e/ou grupos sociais que demandaram a construção de uma proposta curricular específica? Em relação a essa demanda, encontramos na proposta pedagógica que

> A partir do ano de 2005, a Coordenação da Educação do Campo, atualmente no Departamento da Diversidade, passou a realizar visitas e reuniões técnicas cujos relatórios apontaram a necessidade de fortalecimento da formação continuada dos professores e a construção de uma proposta pedagógica específica que contribuísse para garantir o respeito ás especificidades dos povos e comunidades tradicionais locais, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas. (PARANÁ, 2009, p.07).

No mesmo sentido, a professora Ângela e o professor Fernando afirmam em suas entrevistas:

> Havia uma intenção da Secretaria de Educação em elaborar propostas pedagógicas específicas para cada comunidade tradicional do Paraná. Iniciando lá pela comunidade quilombola de João Surá, posteriormente ia fazer a proposta pedagógica das ilhas. A intenção era de que outras comunidades tradicionais também tivessem as suas propostas pedagógicas curriculares específicas como manda, ou como permite, ou possibilitam, as Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação no Campo. Ou seja, o papel da SEED na época foi fundamental, porque foi a SEED quem puxou e trouxe a proposta. **(Professora Ângela).**
> Na verdade, é assim, a construção da proposta pedagógica por área de conhecimento das ilhas, ela não partiu das ilhas, ela partiu da secretaria da educação. Ela não partiu do núcleo de Paranaguá também. Ela partiu da secretaria de educação no momento onde nós estávamos com cinco anos de funcionamento das escolas [...]. **(Professor Fernando).**

Assim, tanto pela Proposta Pedagógica como pelas narrativas anteriores, poderíamos afirmar que a demanda para a construção dessa proposta partiu da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Contudo, a narrativa do professor Vitor Moraes coloca essa possibilidade sob suspeição, quando afirma que

> A criação de uma proposta específica para as escolas das ilhas, foi uma demanda que não veio da secretaria, e sim veio dos sujeitos que estavam participando das formações continuadas, dos movimentos que também naquele momento estavam se emergindo, até movimentos de pescadores e entre outros, que eram de outras redes também, e que tinha como prioridade absoluta o não fechamento das escolas das ilhas, porque do ponto de vista da gestão pragmática, da gestão que leva em consideração o primeiro aspecto, do financeiro: ter poucos estudantes nas escolas é um prejuízo! [...] Nesse sentido surgiu, e que nós acatamos, a demanda da população das ilhas. Não

> especificamente uma única ilha, mas sim uma demanda que vinha dos povos e comunidades tradicionais também, em todo o estado do Paraná, e desta forma surgiu então essa possibilidade. Nós tivemos construindo esse diálogo, primeiro respeitando as hierarquias, da SEED, do Núcleo Regional da Educação de Paranaguá, mas mantendo um diálogo específico com a população, com a direção e com os professores das escolas das ilhas. Isso foi se construindo, dentro dos limites do estado. O que limita o Estado é o orçamento, é o reforço público, que não possibilitava estar a todo o momento lá nas ilhas, dialogando com os sujeitos. **(Professor Vitor).**

Penso que, para além das singularidades e aparentes divergências apontadas acima, importa destacar o papel do Estado, não apenas em um sentido burocrático, mas também em um sentido político, de regulação e controle. Apesar disso, a participação da população também aparece de forma significativa na luta pela garantia do seu direito à educação no local em que habitam. A questão do currículo, portanto, é também uma questão de relações de poder.

Vimos até aqui dois elementos que podem caracterizar a diferencialidade da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: O trabalho com as especificidades das populações das ilhas e a participação dessa população na reivindicação pela criação da proposta. Um terceiro aspecto que pode caracterizar essa diferencialidade aparece na seguinte afirmação, presente na proposta:

> Esta proposta é resultado de uma construção coletiva que envolveu membros da Coordenação da Educação do Campo – DEDI, do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, professores da Universidade Federal do Paraná – Litoral e coordenadores das Escolas das Ilhas de Superagüi, Peças e Piaçagüera. Em reuniões técnicas centralizadas em Curitiba, o texto era elaborado, impresso e enviado junto dos coordenadores das Ilhas que, mediavam o acesso do texto preliminar aos professores de suas respectivas escolas e, no retorno, traziam as considerações que passavam a ser incorporadas nas discussões. (PARANÁ, 2009, p.07-08).

Afirmação essa corroborada nas narrativas da professora Ângela, e do professor Vitor quando afirmam que

> [...] foi feito um chamado para os diretores, alguns coordenadores pedagógicos, e algumas pessoas representantes das comunidades. O primeiro encontro foi no Núcleo Regional de Ensino em Paranaguá, para informar sobre a elaboração da proposta, apresentar a equipe do Núcleo Regional de Paranaguá, da SEED e da UFPR, e convidar todos esses segmentos para organizarem a proposta juntamente com a equipe técnica. Então, a SEED já tinha um levantamento de quais eram

> as escolas do campo ou das ilhas, e tinha mais ou menos um encaminhamento de como é que poderia se desdobrar essa proposta pedagógica. [...] Entendo que essa construção foi, de certa forma, uma construção coletiva, mais de professores do Núcleo, da SEED e da Universidade, porque com o tempo, como as discussões foram ficando e os textos e a materialidade da exigência da escrita da proposta, foi adensando mais em direção ao trabalho mesmo da sala de aula. Aos poucos as comunidades foram deixando de participar ou não eram chamadas, porque havia uma necessidade da escrita. Embora, nós entendemos que vários diretores constituíam-se também em diretores de escola, mas também compunham a comunidade das ilhas, porque moravam lá nas ilhas. **(Professora Ângela).**
> Claro que foi uma proposta que teve como princípio uma construção coletiva, no entanto, tem os limites que são normais, limites do estado, que é de fazer tudo que está dentro da legislação. **(Professor Vitor).**

Eis, portanto, o terceiro elemento: o caráter coletivo da construção da Proposta Pedagógica. Mesmo que, como cita o professor Vitor, essa construção esteja sujeita a limites, ainda assim o processo de construção coletiva se constitui como um diferencial. E deve ser assim, na medida em que

> O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. (SILVA, 2011, p.196).

Cabe destacar que reconhecer a regulação e o controle sendo exercidos pelo currículo não significa aceitar esse exercício, mas se colocar à disposição para problematizar e questionar as relações de poder por meio das quais esse exercício se dá. E isso se torna importante, na medida em que é a diferença entre os regimes de regulação que pode determinar a exclusão ou não de determinados saberes e grupos sociais do currículo. Aqui temos, então, o quarto e, talvez, o mais significativo elemento de diferencialidade da Proposta Pedagógica: a escolha dos saberes que irão compor o currículo.

Para compreendermos como se deu essa escolha, é necessário, primeiramente, não esquecermos que

> As Escolas das Ilhas estão dentro de Unidades de Conservação, atendendo em sua maioria, os povos e comunidades tradicionais, que são vistos pelos órgãos ambientais que promovem a fiscalização destas áreas como os verdadeiros responsáveis pela degradação da natureza local e, sendo assim, [...] as populações tradicionais são discriminadas por sua identidade sociocultural e impedidas de reproduzir seu modo de vida, tanto pelo modelo de ocupação

> predatório que se expande quanto pelo modelo de conservação ambiental vigente. (ARRUDA, 1999, p.60).

O fragrante desrespeito pelos direitos dos habitantes das ilhas estende-se à maioria das escolas inseridas nesta comunidade, na inexistência de oferta do Ensino Médio regular, que impede que grande parte dos jovens prossiga com seus estudos. O deslocamento que os alunos da comunidade de Amparo faziam para a escola localizada em Piaçaguera foi marcada pela perigosa travessia do Rio das Ostras, muitas vezes realizada a nado.

Dificuldades de deslocamento ocorrem na Ilha Rasa e também na comunidade de São Miguel, onde os alunos andam aproximadamente 1 hora pelas trilhas para chegarem a escola. A todas essas dificuldades aliava-se a falta de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, como relata o professor Fernando.

> Éramos extensões de outra escola, então, era como se não tivesse a nossa identidade formada ainda. E também tínhamos receio do que pudesse acontecer nos anos seguintes, porque nós vínhamos de uma linha de governo – e sabíamos que em 2009, no final do ano, teríamos uma eleição, e, possivelmente, houvesse uma mudança de governo que talvez não tivesse uma sensibilidade para com essas escolas do Paraná, para com as escolas do campo, as escolas das ilhas, que são escolas que, numericamente, não representam algo muito significativo – e que, talvez, na prática, numa visão completamente financeira da educação, elas deem mais prejuízo do que atendam um número de alunos. As ilhas, hoje, somadas juntas, correspondem a uma escola de médio porte da cidade; então, estávamos ansiosos com tudo isso. E aí partiu, da Secretaria de Educação, da Coordenação da Educação no Campo – que nós tínhamos uma relação bastante próxima a eles, participando dos simpósios da educação do campo, dos seminários de educação do campo – e partiu deles a iniciativa para que nós fizéssemos uma proposta pedagógica diferenciada. Essa proposta tinha, como objetivos, promover a autonomia pedagógica e administrativa dessas escolas, criando as escolas propriamente ditas, criando os colégios em cada uma das localidades, para que eles tivessem, então, a equipe, a parte administrativa, o recurso direcionado a eles. **(Professor Fernando).**

É nesse panorama, de negação dos direitos das populações ilhoas, que a educação formal ganha uma importância ainda maior. É nesse panorama também que as formas de trabalhar com os conteúdos escolares ganham destaque, por ofertar ao aluno uma espécie de reforma dos saberes, para que esses possam atuar não somente onde vivem, mas em todo o mundo. Contudo,

> [...] compreende-se como necessário que os professores transbordem os tempos e espaços escolares para além dos tradicionalmente reconhecidos na escola, considerando que os espaços tradicionais da comunidade contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ao ter que desenvolver o seu plano de trabalho docente (PTD), embora tenha um conjunto de conteúdos escolares básicos a serem trabalhados, apontados pelas Diretrizes Curriculares Estaduais, estes, só serão desenvolvidos em seu PTD se dialogarem com os saberes tradicionais.
> Desta forma, nas escolas das ilhas, um PTD não se efetivará se o professor simplesmente elencar conteúdos escolares sem considerar o diálogo com a comunidade. Em vista disso, torna-se importante que o(a) professor(a) dedique constantemente uma parte do seu tempo-espaço aula, exercido no ambiente escolar, para vivenciar junto com seus alunos os tempos-espaços tradicionais dos ilhéus.
> Entende-se que esta vivência é fundamental para o estabelecimento da dialogia entre os saberes tradicionais e escolares. É importante destacar que foi para viabilizar o entrelaçamento entre os saberes que o presente currículo está organizado por eixos temáticos e áreas do conhecimento. (PARANÁ, 2009, p. 36).

A presença de uma relação orgânica entre os eixos temáticos e os conteúdos estruturantes é fundamental, já que os primeiros estão inerentemente ligados aos modos de vida dos ilhéus, e os segundos se referem às diretrizes escolares do estado do Paraná.

É no tensionamento entre conhecimentos que o educador orquestrará o diálogo de saberes, de forma a propiciar ao estudante a construção de seu próprio saber. Os eixos temáticos foram criados de modo a auxiliar o aluno na compreensão e no desenvolvimento de seus conhecimentos.

O conhecimento, assim, é moldado de acordo com a relação do indivíduo com o mundo em que vive, de modo que o conhecimento é construído social e historicamente a partir de diferentes vivências. Um ilhéu, como qualquer outra pessoa, tem um conhecimento distinto e é a partir desse conceito que se obtêm a definição de saber múltiplo. De um modo geral a escola tem uma prática pedagógica que descarta qualquer conhecimento prévio do aluno, ao focar em diretrizes de “coisas necessárias a saber” e que acabam por torná-la uma instituição de dominação cultural.

Em uma educação voltada à autonomia, contudo, essas diretrizes necessitam ser trabalhadas em parceria com os conhecimentos prévios dos estudantes, mas, principalmente, necessita ter como ponto de partida, as diferentes realidades.

Ou seja, a escola que já detém um papel fundamental como instituição, se integrar a educação formal aos modos de vida e saberes dos ilhéus,

contribuirá significativamente ao dar visibilidade e valorizar as populações das ilhas. Uma proposta de ensino como essa, pautada na relação entre saberes tradicionais e escolares propõe uma transformação na própria instituição escolar, algo não obtido facilmente, visto que a educação institucionalizada, nos últimos 150 anos serviu

> […] no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. Verifica-se que, para além da modificação dos conhecimentos escolares, todo o conjunto de ações, pessoas e instâncias na e da escola devem ser transformados se em nosso horizonte estiver colocada uma educação voltada à emancipação que rompa com a dominação social. (MÉSZÁROS[15] *apud* PARANÁ, 2009, p.32).

As culturas negadas em um determinado currículo necessitam, portanto, de uma intervenção por meio da qual se faz necessário preparar os alunos e professores para que de fato tornem-se críticos e autênticos, sendo membros de uma sociedade solidária e democrática.

> Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/cidadã. (SANTOMÉ, 1995, p.159).

Mas, como se deu esse processo de seleção na construção da Proposta Pedagógica das Ilhas? Segundo a professora Ângela e o professor Vitor,

> Obviamente que havia toda uma compreensão dessa organização da proposta. Portanto, a análise de conjuntura, a problematização do que era das problemáticas que vivenciavam ou da materialidade ligada ao modo de vida nas ilhas, que seria a base para o trabalho com os eixos, com os temas de estudo. Mas a ideia era também, como fora colocado, que não houvesse exclusão dos conteúdos indicados nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.
> Inicialmente ficamos num impasse com a Secretaria de Educação, mas resolvemos, digamos assim, trabalhar nessa perspectiva porque entendíamos que era melhor ter uma proposta que pelo menos considerasse essa materialidade de vida, ainda que considerando os

[15] MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

> conteúdos indicados nas Diretrizes Curriculares do Estado, do que não ter proposta [...] **(Professora Angela).**
> Saiu "isso", digamos assim, mas que foi um esforço de um momento histórico onde havia dentro da coordenação estadual da educação do campo, sujeitos que tinham um pé dentro da educação e um pé dentro dos movimentos sociais, o que possibilitou essa relação mais intrínseca, mais dialógica com a comunidade. [...] Trabalhávamos muito nessa perspectiva da formação continuada, que deveria ser permanente, justamente porque não é possível construir conhecimento quando você deixa de dialogar com o conhecimento universal, precisa ter um alicerce, uma base, que é o universal. Mas, ao mesmo tempo, precisa ouvir a comunidade, porque a comunidade está ali há 200, 400 anos e conseguiu manter a natureza intacta. Desta forma entendo que as pessoas que vivem nestas comunidades devem ter um conhecimento muito amplo, conhecimento este que o homem capitalista não teve, porque aonde o homem capitalista conseguiu chegar com seu modelo de desenvolvimento, em poucos anos também conseguiu acabar com toda a fauna e com toda a flora. (**Professor Vitor).**

É possível perceber, nessas narrativas, que houve uma preocupação em buscar um diálogo com os saberes tradicionais das comunidades. Mas também percebemos que o Estado não abriu mão dos chamados "conteúdos estruturantes", que são os conteúdos universais dos quais o professor Vitor chama a atenção na sua narrativa. Ora, o fato é que qualquer seleção curricular "é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes." (SILVA, 2005, p.46). Ao mesmo tempo, "não existe nenhuma posição transcendental privilegiada a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem afirma, de quem enuncia". (Ibid., p.89). Ou seja, não se trata de uma questão meramente epistemológica, mas também de uma questão política.

Outra mudança importante e significativa, relacionada ao processo de seleção, foi a opção por trabalhar por área de conhecimento.

> Após terminar a construção da proposta e logo ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, nós passamos em algumas escolas – as maiores – para dizer que a proposta foi aprovada, que havia necessidade de implementação e que estávamos disponíveis para auxiliar. A universidade também estava disponível para auxiliar no processo de implementação dessa proposta. Assim, essa construção foi também, penso que, importante no contexto da história da Educação do Campo do Estado do Paraná. Ela foi pensada, então, numa perspectiva curricular por área de conhecimento, porque era o tipo de contratação que a SEED fazia, mas também porque na Educação do Campo não se trabalha muito disciplinarmente. A ideia era trabalhar por área de conhecimento por conta da complexidade e do entendimento dos conteúdos. E penso que talvez seja, ouvindo os

> professores, trabalhando em alguns processos de formação continuada, o maior desafio para os professores que estão nas escolas. Não só para os professores, para os coordenadores pedagógicos, para a própria equipe do Núcleo Regional de Ensino, trabalhar por área de conhecimento, porque nós somos formados disciplinarmente e a proposta exige um trabalho por área de conhecimento. **(Professora Ângela).**

Como explicitado pela professora Ângela, uma das maiores preocupações dos professores é exatamente esse trabalho por área de conhecimento, visto que muitos deles não dominavam o conhecimento de outras áreas diferentes das suas. Entretanto, a comum falta de educadores de algumas áreas nas escolas das ilhas acabava fazendo com que aqueles que lá estavam atuassem nessas áreas, diferentes das suas. Isso fica evidente na narrativa do professor Fernando.

> Tive que estudar, especialmente História, que eu nunca gostei de História. Não aprendi a estudar História, não aprendi História, era mais o que me desesperava, junto com Ensino Religioso. Biólogo recém-formado, dando aula de Ensino Religioso... era meio conflitante! No segundo ano também foi assim, e aí no terceiro, quando ingressaram os novos professores, o número de disciplinas ficou um pouco menor, que tinham mais turmas, aí eu fiquei com Ciências, Educação Física e Geografia. Quer dizer, sempre o professor, nas ilhas, trabalhou com algo além da sua área de formação, ou além da área que estava estudando, porque nós tínhamos muitos acadêmicos. Uma vez que você não tinha professor, era uma possibilidade para as pessoas do lugar que começaram a buscar qualificação e estudar. E tinha também muita gente formada em Pedagogia, ou estudando Pedagogia, dando aula nessas escolas das ilhas. A formatação da área do conhecimento veio também um pouco para isso, para meio que legalizar essa questão do professor de Geografia também dar aula de História e vice-versa. E para que os nossos pedagogos, que eram em número crescente, pudessem dar as aulas de algumas dessas áreas dentro de uma proposta diferenciada, que permitia isso. **(Professor Fernando).**

Toda essa complexidade para a implementação da proposta pedagógica demandava um conjunto de ações voltadas à formação desses educadores. A formação continuada, portanto, constitui uma dimensão fundamental para a realização do trabalho dos educadores em uma proposta como essa.

> Entendemos, na época pós-votação e aprovação da proposta pelo Conselho Estadual de Educação, que ela não funcionaria se não tivesse a formação continuada. Para pensar em materializar este currículo diferenciado, seria fundamental o trabalho com a formação continuada dos professores, exatamente por conta dessas questões. Somos formados disciplinarmente! Nos cursos de licenciatura, a Educação do Campo não existe e quando é abordada, vemos que ela é abordada porque tem alguém militando na Educação do Campo, ou

> que é militante, ou que tem formação. Essa pessoa que faz esse trabalho de dizer, inclusive, da existência da Educação do Campo; uma parte significativa das licenciaturas nem consideram a existência da Educação do Campo. É uma perspectiva na formação inicial do trabalho nas escolas da cidade, para as cidades, e quando o professor vai para o campo, para as escolas do campo, ocorre um estranhamento de certa forma, porque, muitas vezes, o professor nunca foi do campo e nem conhece essa realidade do campo. Então há uma necessidade de que a formação inicial trabalhe também com essa modalidade de educação. Mas como nós sabemos que a maior parte dos professores não tinha conhecimento sequer dos documentos, das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Estaduais e também sequer da Proposta Pedagógica das Ilhas, nós entendíamos que ela não funcionaria sem a formação continuada; quer dizer, a formação continuada era uma condição para que pudesse ser implementada: uma formação continuada não na perspectiva também daquela formação dos anos 90, de cursos pontuais ou de palestras pontuais. Palestras ou cursos pontuais são fundamentais, mas o fundamental, quer dizer, nesse caso, como era uma proposta muito diferenciada, seria fundamental então fazer o quê? Um acompanhamento pedagógico bimestral ou semestral, minimamente, para planejar, avaliar, replanejar e reorganizar o trabalho efetivamente no chão da escola. Entendíamos e sabíamos que esse currículo era muito ambicioso, mas que não poderia ser implementado sem a formação continuada, coisa que não foi feita nos anos posteriores a 2010, porque houve um refluxo também da quantidade, inclusive, de cursos de formação continuada de professores, que foi sendo ofertado, ou que não foi ofertado, na verdade. Nós sabíamos que a formação continuada era uma condição para a materialização dessa proposta! **(Professora Ângela).**

Um desses processos de formação continuada, denominado de Interilhas, reunia todos os professores das escolas das ilhas, para que pudessem realizar trocas das experiências que estava realizando em suas escolas. As dificuldades em trabalhar com disciplinas diferentes eram bastante grandes, juntar a física e a matemática, por exemplo, não era algo comum, ou ainda, a disciplina de Português com Inglês, para grande parte dos professores era algo impensado.

> O Interilhas é esse momento que se para. Ele está previsto no nosso calendário anual. Esse ano, nós fizemos em dois momentos: um em Paranaguá, o outro foi aqui. E vamos avançando, principalmente nesse aspecto de tornar o curso cada vez mais prático; pular essa parte de discussão toda, de teoria. Isso é importante, mas se pode fazer cada um na sua escola, e depois encaminhar o que for necessário. Tornamos o Interilhas cada vez mais prático, no sentido de realizar, de compartilhar essas experiências e essas aulas que damos numa escola, e conversar com as outras, e isso pode ser levado de uma para outra e replicado. **(Professor Fernando).**

A formação continuada também se deu com a ajuda do setor litoral da UFPR.

> A Universidade sempre se coloca à disposição. Todas as vezes que nós somos convidados a falar sobre a proposta, a discutir, debater, enfim, estamos presentes, até porque temos bastante interesse na implementação dessa proposta, a despeito das contradições que tem, inerentes a qualquer documento, enfim, em que várias pessoas de concepções distintas de educação participam. Entendemos que é um avanço, do ponto de vista do currículo da Educação no Campo, que não poderia ser abandonado da forma como foi. Apesar de eu saber que estão já desde 2013, parece, que retomando o trabalho com a proposta pedagógica. Essas foram escolhidas na perspectiva de quem ajudou na construção e falar dos percalços e de que realmente é uma proposta curricular. É um conjunto. Ela se constitui numa sistematização daquele momento, naquele momento histórico, de um conjunto de vozes e que estão em lugares sociais diferentes, que têm perspectivas diferentes. De um conjunto de vozes que tinha a intenção ou pretendia, cada um a partir da sua perspectiva, colaborar para a implementação de um currículo diferenciado nas escolas das ilhas – um currículo da Educação do Campo. **(Professora Ângela).**

Penso que ficou evidente que a seleção dos saberes não é apenas mais uma característica da diferencialidade da proposta pedagógica das ilhas, mas a mais marcante, devido à complexidade dos desdobramentos implicados por ela. É nesse sentido que

> [...] para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (PISTRAK[16] *apud* PARANÁ, 2009, p.32).

Aqui retomo o objetivo principal da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense. É fundamental, portanto, a implementação de uma gestão pautada em princípios democráticos que consolidem a relação entre a escola e a comunidade, assim como amplie os espaços e tempos acadêmicos, aspectos inerentes para o diálogo entre saberes.

Nesse sentido, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas foi uma grande conquista, na medida em que possibilita a implementação de gestões democráticas.

Finalizo este capítulo, certo de que a educação é um direito de inigualável importância, pela potência de realmente transformar panoramas. Sendo assim, ela deve ser ofertada da melhor forma possível e, ao tratar-se

---

[16] PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

dos habitantes das ilhas do litoral do estado do Paraná, entendo que a melhor forma de ofertar ensino aos educandos é a partir da relação entre os saberes escolares e os saberes tradicionais dos ilhéus, pois

> As instituições escolares são lugares de luta e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática, e solidária na sociedade. (SANTOMÉ,1995, p.175).

É nesse sentido que essa proposta político pedagógica – ao trabalhar com a integração de conhecimentos a partir de ideais regidos pelos princípios da educação inclusiva, de uma escola pautada na gestão democrática e, sobretudo, reconhecendo e problematizando as particularidades da cultura das populações moradoras das ilhas, a fim de utilizá-las na relação com os conhecimentos escolares – constitui-se como uma proposta pedagógica não apenas diferenciada, mas de suma importância para os habitantes das ilhas do litoral do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, tive por objetivo constituir fontes orais sobre a construção da Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral do Paraná, por meio das narrativas de cinco[17] professores que participaram do processo de organização, construção, formação e implementação da proposta, ocorrido entre os anos de 2009 a 2016. Para tanto, utilizei a História Oral como recurso metodológico, em sua vertente temática, a fim de possibilitar uma visão mais ampla a respeito daquilo que foi vivenciado por esses profissionais que estiveram envolvidos diretamente nesse processo.

E essas narrativas se constituem como importante fonte, na medida em que não foram encontradas pesquisas *stricto sensu* acerca do processo de organização, construção, elaboração, formação continuada e implementação dessa proposta pedagógica, em especial a partir das vozes de sujeitos que participaram desse processo.

> As narrativas constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais. (SILVA, 2011, p.198).

Sem dúvida, as narrativas dos professores me impactaram significativamente, não apenas enquanto pesquisador. Pelo fato de ter atuado como professor em uma das escolas das ilhas, acabei me identificando com muitas situações relatadas pelos colaboradores da pesquisa, principalmente em relação à ausência de cursos de formação específicos; à forma de colocar esse diálogo presente na proposta pedagógica em prática dentro da sala de aula; à precariedade da formação nos cursos de licenciaturas que, de certa forma, não preparam para encarar realidades como docente em escolas que pertencem as comunidades tradicionais, como, por exemplo, das escolas ilhoas; à falta de materiais e de infraestrutura nas escolas, além da desvalorização do professor, por parte do governo estadual.

---

[17] Lembrando que inicialmente eram cinco colaboradores, mas uma colaboradora não retornou o contato com o Termo de Consentimento Livre e esclarecido e a Carta de Cessão, portanto sua entrevista não foi utilizada.

É por isso que entendo que já não é mais possível olhar para a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense de forma inocente. As narrativas aqui apresentadas explicitam as linhas do poder que atravessam essa proposta, desde sua ideia inicial até a tentativa de sua implementação. Nesse sentido, considero que é possível afirmar que a proposta pedagógica também pode ser considerada como uma narrativa, na medida em que, implícita e explicitamente, apresenta uma trama sobre o mundo social, por meio da qual sujeitos constroem conhecimentos.

> Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa poder romper a trama que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar histórias, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas. As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidade e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição. (SILVA, 2011, p.199).

Penso que foi possível perceber a importância de se trabalhar as especificidades da cultura ilhoa de modo a oferecer aos alunos, inseridos nesse contexto, um currículo que esteja relacionado à sua cultura e que permita que suas histórias, suas raízes culturais e seus conhecimentos, sejam reconhecidos e ampliados.

Nesse sentido a proposta vem ao encontro do que diz Meneses, ao afirmar que “a entrada no século 21 assinala, de forma permanente, a necessidade de uma mudança nos projetos epistêmicos, seja qual for a sua origem.” (MENESES, 2014, p.91).

Dessa forma, considero que a iniciativa e a implementação da Proposta Pedagógica diferenciada para as Ilhas do Litoral do Paraná é fundamental, na medida em que ela foi pensada para se constituir também como um instrumento de reflexão sobre as problemáticas das ilhas e para valorizar e colocar em pauta o debate dos saberes e da cultura caiçara do litoral; problemáticas, saberes e cultura que, apesar dos grandes avanços que a

proposta pedagógica oportunizou, ainda convivem em conflito com as problemáticas, os saberes e a cultura hegemônica.

> Os conflitos culturais encontram expressão de várias formas: pela semântica das diferenças, nas distintas percepções sobre uma mesma realidade, nas práticas e representações simbólicas particulares. A tensão no campo do poder entre a pretensão de impor uma lógica considerada universal e as continuidades das identidades e autonomias locais é exemplo desses conflitos. O processo de escolarização, qualquer que seja, em presença de vários sujeitos culturais, não pode continuar a funcionar de modo monocultural. (MENESES, 2014, p.101).

A presença desses outros sujeitos, com seus modos de vida e seus saberes, também legítimos, demandam que as escolas das ilhas do Paraná implementem processos educacionais que reconheçam esses sujeitos no contexto em que vivem.

> A descolonização, nesse contexto, assume-se como um ato de controle da consciência, um ato de libertação da opressão do conhecimento enquanto monocultura. As experiências dos currículos locais, ensaiadas no campo da educação, desafiam radicalmente os processos contínuos de produção de não-existência, como Boaventura de Sousa Santos bem diz. O exemplo de trabalho de tradução intercultural entre saberes, no espaço da escola, assinala possibilidades ilimitadas de trabalho, salvaguardadas por novas lógicas, para a geração de inteligibilidade entre diversas experiências de sustentabilidade, fortalecendo-as naquilo que possuem de alternativo em relação ao insustentável modelo neoliberal moderno. (MENESES, 2014, p.106).

É possível perceber, assim, que a educação voltada às ilhas do Paraná ainda se constitui como um amplo campo de possibilidades de trabalho, em especial na perspectiva do diálogo de saberes. Consequentemente, também se constitui em um vasto campo para pesquisas de maior fôlego. E assim continuarão a ser, enquanto – tanto o território do litoral paranaense e o currículo para suas escolas continuarem a se constituir como territórios em disputa – territórios contestados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de responsabilidade pública e de direitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Outros Sujeitos outras Pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ARRUDA. R. **"Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação**. Ambiente & Sociedade - Ano II – n.5 – 2.° Semestre de 1999. p.79 – 252.

BARTH, B. N. D. **Histórias de professores de matemática do Colégio Militar de Curitiba.** 2014. 135f. (Dissertação de Mestrado) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BRASIL. **Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 26 mai. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOEMER, L. A. P.; MIRANDA, M. S.; LOIO, M. P.; F., V. L. **Escola e Vida.** Florianópolis: Insular, 2013.

COSTA, E. X. **Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática.** 2016. 259f. (Dissertação de Mestrado) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: Reflexões sobre Educação e Matemática. São Paulo: Summus, 1985.

_____. **Da realidade à ação**: Reflexões sobre a educação matemática. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1993.

_____. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FEYERABEND, P. **Adeus à Razão**. Tradução Vera Joscelyne. São Paulo: UNESP, 2010.

_____. **A ciência em uma sociedade livre**. Tradução Vera Joscelyne. São Paulo: UNESP, 2011.

GARNICA, A. V. M. **História Oral e Educação Matemática**: do inventário à regulação. *ZETETIKÉ*, Campinas: FE/CEMPEM, 2003.

_____. **A experiência do labirinto**: Metodologia, História Oral e Educação Matemática. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. **Registrar Oralidades, Analisar Narrativas:** sobre pressupostos da História oral em Educação Matemática. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Seropédica, v.32, n.2, Julho/Dezembro de 2010.

_____. **História Oral e Educação Matemática:** considerações sobre um método. Disponível em: < http://www.apm.pt/files/177852_C32_4dd79e66be182.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2014.

_____; FERNANDES, D. N.; SILVA, H**. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer**: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. Bolema, Rio Claro, v.25, n.41, dez. 2011. p.213-250.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Orgs. Jamete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GUSMÃO, E. M. **Memórias de quem ensina**: cultura e identidade docente. São Paulo: UNESP, 2004.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência**: Educação Matemática e Legitimidade Cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____; WANDERER, F.; GIONGO, I.; DUARTE, C. G. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MENESES, M. P. **Diálogos de Saberes, Debates de Poderes**: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. Em Aberto, 27, 91, 90-110. Brasília, 2014.

MEIHY, J. C. S. B. **Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MINDIATE, M. J. **Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2015. 86f. (Dissertação de Mestrado) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MONTENEGRO, J. **Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento e decolonialidade**: articulando um discurso fragmentado. Revista OKARA: geografia em debate, João Pessoa/PB, v.6, n.1, p.163-174, 2012. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/13612/7745>. Acesso em: 20 dez. 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.** Secretaria de Estado da Educação. 1995.

_____. **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2009.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAKAYAMA, M.; ARENDT, R. M. G. S. **Histórico das Comunidades Rurais e Pesqueiras.** Paranaguá: Secretaria Municipal, 2003.

VIANNA, C. R. **Vindas e Circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. 573 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

APÊNDICES

- APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- APÊNDICE 2 – CARTA DE CESSÃO
- APÊNDICE 3 – FICHAS PARA AS ENTREVISTAS
- APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA 1.ª ENTREVISTA
- APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA 2.ª ENTREVISTA
- APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA 3.ª ENTREVISTA
- APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DA 4.ª ENTREVISTA
- APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF. ÂNGELA
- APÊNDICE 9 – CARTA DE CESSÃO – PROF. ÂNGELA
- APÊNDICE 10 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF. VITOR
- APÊNDICE 11 – CARTA DE CESSÃO – PROF. VITOR
- APÊNDICE 12 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF. FERNANDO
- APÊNDICE 13 – CARTA DE CESSÃO – PROF. FERNANDO
- APÊNDICE 14 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF. MEIRY
- APÊNDICE 15 – CARTA DE CESSÃO – PROF. MEIRY

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do RG. _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada até o presente momento de **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção,** desenvolvida pelo pesquisador Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, na linha de pesquisa de Educação Matemática, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi. A qualquer momento que julgar necessário, poderei contatar/consultar a pesquisadora através do telefone (41) 984894071 ou do e-mail: profandersonoliveira1@gmail.com.

Afirmo que recebi o convite e aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: construir fontes históricas sobre a Proposta Política Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense, por meio de relatos de professores que participaram do processo de organização, construção, formação e experimentação da Proposta Política Pedagógica das Escolas das Ilhas, entre os anos de 2009 e 2016.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma _____ por meio de entrevista aberta, com o uso de fichas compostas por palavras-chave, a ser gravada em arquivo de áudio a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso, ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pelo pesquisador deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador: Anderson Martins Oliveira

APÊNDICE 2

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, portador(a) do RG número _____, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção**, desenvolvida por Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de pesquisa de Educação Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi. Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Curitiba – PR, ____ de _____ de 2017.

_____

Assinatura do(a) participante/entrevistado(a)

_____

Assinatura do pesquisador/entrevistador: Anderson Martins Oliveira

APÊNDICE 3

FICHAS PARA AS ENTREVISTAS

CRIAÇÃO
CONSTRUÇÃO
EXPECTATIVA
CURRÍCULO **(POR ÁREA DE CONHECIMENTO)**

FORMAÇÃO CONTINUADA
SEED - PR
NRE – PARANAGUÁ

APÊNDICE 4

TRANSCRIÇÃO DA 1.ª ENTREVISTA

Nome da entrevistada: Ângela Massumi Katuta
Nome do entrevistador: Anderson Martins Oliveira
Transcritor: Anderson Martins Oliveira
Local da entrevista: UFPR-Litoral – Matinhos/PR
Data da entrevista: 18/08/2016, período da tarde
Tempo de duração da entrevista: 34:53 min
Período da transcrição: Novembro de 2016

(00:00:00) Anderson: Tá ok, Angela. Então você pode escolher a ficha e comentar o que você pode contribuir com a nossa pesquisa.

Ângela: Bom, a gente foi convidada pela Secretaria de Educação, né? Como é o meu setor que está próximo aqui, que tem várias atividades de extensão e de trabalho com as comunidades tradicionais e pescadores, enfim, e com escolas, então o convite veio para o professor Luizão, que estava sem agenda na época, que convidou. Falou com a professora Ana Josefina – que era articuladora lá de Guaraqueçaba, junto com o professor Luizão –, e a gente foi organizando uma equipe mínima para compor esse trabalho com o Valentim, com o André Borges, com a Ana Josefina e o pessoal da SEED, secretária de educação lá de Curitiba. Na época, a Secretaria de Educação, ela estava com o Departamento da Diversidade muito coeso e muito forte, né? E a ideia então era, a partir então, porque havia sido elaborada já a proposta quilombola, então nós estudamos a proposta quilombola lá do João Surá, para elaborar a proposta pedagógica das ilhas, mais ou menos no mesmo espírito, que tinha consonância com as diretrizes curriculares nacionais e estudais da educação do campo, que o governo anterior tinha elaborado. A professora Maria Antônia de Souza que foi assessora para organizar as diretrizes estaduais da educação no campo aqui no Paraná. E aí então, **(00:02:00)** havia uma intenção da Secretaria de Educação elaborar propostas pedagógicas específicas para cada comunidade tradicional do Paraná. Então iniciou lá pelo João Surá. Posteriormente ia fazer a proposta pedagógica das ilhas e a intenção era que outras comunidades tradicionais também tivessem as suas propostas

pedagógicas curriculares específicas como manda, ou como permite ou possibilita as Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação no Campo. Tipo, o papel da SEED na época foi fundamental, porque foi a SEED quem puxou e quem trouxe a proposta. Então, à época era o professor Vagner que era coordenador do Departamento da Cidade e a gente elaborou, sempre com o professor William Simões, que agora está na Federal da Fronteira Sul, mas que era da educação do campo à época. Então foi feito um chamado para os diretores, alguns coordenadores pedagógicos, algumas pessoas das comunidades representantes das comunidades. Primeiro encontro foi lá no Núcleo Regional de Ensino em Paranaguá, para informar sobre a proposta, sobre a elaboração da proposta, apresentar a equipe do Núcleo Regional de Paranaguá, da SEED e da UFPR e convidar todos esses segmentos para organizarem a proposta, juntamente com a equipe técnica. Então, a SEED já tinha um levantamento de quais eram as escolas do campo **(00:04:00)** ou das ilhas e tinha mais ou menos obviamente um encaminhamento de como é que poderia se desdobrar a proposta pedagógica das ilhas. Obviamente que havia então toda uma compreensão dessa organização da proposta. Então a problematização, a análise de conjuntura, a problematização do que era das problemáticas que vivenciavam ou da materialidade ligada ao modo de vida nas ilhas, que seria a base para o trabalho com os eixos, com os temas de estudo. Mas a ideia era também, o que foi colocado era, que não houvesse; que os conteúdos indicados nas diretrizes curriculares do estado do Paraná fossem contemplados. Nós ficamos no impasse, achamos. Inicialmente a gente ficou num empasse com a Secretaria de Educação, mas resolvemos, digamos assim, trabalhar nessa perspectiva, porque entendíamos que era melhor ter uma proposta que pelo menos considerasse essa materialidade de vida, ainda que considerando os conteúdos indicados nas diretrizes curriculares do estado, do que não ter proposta, né? E entendemos também que, em função dessa materialidade, da materialidade da proposta, dos temas da proposta, **(00:06:00)** os conteúdos estruturantes ou os conteúdos indicados nas diretrizes, eles sofreriam apenas uma reorganização, uma reordenação da ordem a partir da qual os mesmos seriam trabalhos. Então, o papel da Secretaria de Educação foi fundamental na organização dessa proposta e o papel de algumas pessoas que eram militantes na educação do campo.

Professora Maria Isabel Farias também participou em alguns momentos. Professor William Simões foi quem puxou a discussão e a organização do trabalho na Secretaria de Educação e são pessoas que militam na educação do campo. Então a diferença do trabalho, que eu vejo, da SEED na época, é exatamente que alguns quadros preenchidos dos cargos lá preenchidos dentro da estrutura da Secretaria de Educação, Departamento da Diversidade, eram de pessoas que militavam pela educação no campo, o que dava um diferencial, porque eram pessoas que sabiam do que estavam falando, não é? E tinham uma militância política em relação à educação do campo, o que eu acho que faz uma diversa enorme quando se trata fazer todo o encaminhamento de elaboração de proposta; de votação no conselho estadual; de alteração, inclusive; de resolução de contratação de professores, que é o que a proposta pedagógica das ilhas traz também. Ela traz ali uma possibilidade de contratação de professores diferenciada do restante da rede. Então, acho que o papel da SEED foi fundamental, embora, obviamente, **(00:08:00)** que a SEED atua por meio das pessoas que ocupam os cargos e a partir das compreensões dessas pessoas. Ao mudar a equipe, após 2010, então, houve, no meu entendimento, um certo refluxo, ou essa proposta ficou meio que em *stand by* em termos de implementação. Até porque, acho que, enfim, a equipe da SEED não conhecia, nem sabia da existência da proposta; não conhecia e foi implementar, a partir de uma solicitação de relatório do Conselho Estadual da Educação sobre a implementação da proposta pedagógica das ilhas. Enfim. A SEED, ela é uma instituição, mas entendo que como ela é ocupada por pessoas indicadas, dependendo da indicação que se faz, o trabalho avança ou não, a partir das pessoas que estão. Do perfil, digamos assim de atuação, de militância das pessoas que preenchem esses cargos. Então é uma instância e foi uma instância, à época, fundamental para elaboração da proposta. Para a elaboração e aprovação da proposta.

Anderson: Isso em 2009, né? Ou antes ainda?

Ângela: Antes ainda. Na época da elaboração mesmo da proposta. Final de 2008 para 2009, na organização das equipes, na ideia de como é que iria funcionar, até no pagamento de diárias, **(00:10:00)** de passagens, de custos

dos professores que vinham para Curitiba, para Paranaguá, nas reuniões da equipe.

Anderson: E isso tudo eles bancavam?

Ângela: Bancavam.

Anderson: Os encontros, né?

Ângela: Bancavam os encontros; inclusive, bancavam também os da comunidade. No início, quando as comunidades participaram mais, que era para fazer o levantamento das problemáticas ou da materialidade de vida das pessoas das comunidades, então a SEED, a Secretaria de Educação bancava. Então, a criação, ela foi pensada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da Educação do Campo. E também a partir de uma compreensão de uma escola que pudesse servir ou que servisse, perspectiva da educação do campo, de uma instância que é fundamental para que os sujeitos compreendessem a materialidade que vivenciavam; para que eles pudessem construir estratégias de resistência, de permanência no campo, nas escolas das ilhas. A criação não foi fácil, porque teve todo um, foi feita, bom, tinha os calendários, mas também tinha a urgência de aprovar antes do final da gestão de 2010. Então ela foi feita de uma forma criteriosa, mas com trabalho muito intenso, de escrita, de discussão e de discussão muito intensa a partir de duas perspectivas que, às vezes, **(00:12:00)** conflitavam no momento da discussão: que era a nossa, que trabalhamos por projetos, com isso, por projetos; e da SEED, que tem uma estrutura curricular disciplinar. Apesar de prever o trabalho por área do conhecimento, é muito mais por conta do tipo de contratação que se fazia, por conta dessa relação número de estudantes e professores, então as escolas das ilhas contratam por área de conhecimento, mas pensavam e acho que continuam pensando disciplinarmente a partir das áreas de conhecimento. Então são paradigmas, no meu entendimento, de educação muito distintos; um que parte da materialidade da realidade para você compreender essa materialidade para construir estratégias de resistência nos lugares, e outra, que parte de uma compreensão disciplinar dos conteúdos, a partir da pedagogia histórico-crítica dos conteúdos universais historicamente construídos pelos seres humanos. Então, em alguns momentos o diálogo

ficava bastante acalorado por conta dessas duas perspectivas. Obviamente que entendemos, no final das contas, que o trabalho era para a Secretaria de Educação do Estado, que já tinha uma concepção, mas que alguns momentos então, até na escrita dá para observar, da própria proposta, que existe alguns elementos ali que conflitam de certa forma, porque expressam obviamente. **(00:14:00)** O documento expressa muito bem alguns conflitos internos da equipe que elaborou a própria proposta. Esse tensionamento entre o disciplinar, área de conhecimento e que tem a ver com a concepção de escola. Uma escola que trabalhe com os conteúdos ou uma escola que trabalhe com os conteúdos, mas a partir da materialidade vivenciada pelos educandos, que está mais em uma perspectiva paulo freiriana dialógica, né? Mas numa outra construção da educação popular. Então a criação, ela foi, penso que tenha sido para todos nós que participamos da criação – para as equipes das escolas, da equipe do núcleo, da secretaria, da universidade –, um elemento ou um processo também de formação, de autoformação; de formação tanto continuado, tanto então desses professores, do núcleo de ensino e da SEED, mas também dos professores da universidade. Então a criação também foi, de certa forma, formação, mas também uma disputa: uma disputa por compreensões e concepções de educação. Então foi o que deu para viabilizar, entende? Que foi o que deu para viabilizar naquele momento de caminhada dos sujeitos, naquele momento da política do estado e naquele momento de, digamos, construção educacional de uma proposta da educação do campo para uma comunidade específica, que era a das ilhas, e que até então, **(00:16:00)** na história da educação do Paraná, nunca havia sido feita, né? Então, essa criação, ela foi permeada por todos esses tensionamentos, esses contextos e esse impasse. Então, essa construção, ela foi, de certa forma, uma construção coletiva, mais de professores do núcleo e da SEED e da universidade, porque com o tempo, como as discussões foram ficando e os textos e a materialidade da exigência da escrita da proposta, ela foi adensando mais em direção ao trabalho mesmo da sala de aula. Então, aos poucos as comunidades foram deixando de participar ou não eram chamadas, porque havia aí, depois então, uma necessidade da escrita. Embora nós entendemos que vários diretores constituíam-se também em diretores de escola, mas também compunham a comunidade das ilhas, porque moravam lá nas ilhas.

Então, essa construção da proposta, ela foi permeada também de uma expectativa em relação à questão da implementação. A gente, ao terminar então a construção da proposta e logo após ela ser aprovada pelo conselho estadual de educação, nós passamos em algumas escolas – as maiores – para dizer que a proposta foi aprovada e que havia necessidade de implementação e que estávamos disponíveis para auxiliar. A universidade estava disponível para auxiliar no processo de implementação dessa proposta. Então, essa construção **(00:18:00),** ela foi também, penso que, importante no contexto da história da educação do campo do estado do Paraná. Ela foi pensada, então, numa perspectiva curricular por área de conhecimento, porque era o tipo de contratação que a SEED fazia, mas também porque na educação do campo a gente não trabalha muito disciplinarmente: a ideia era trabalhar por área de conhecimento, por conta de que os conteúdos, da complexidade do entendimento dos conteúdos. E penso que talvez seja, ouvindo os professores, trabalhando em alguns processos de formação continuada, penso que esse seja o maior desafio para os professores que estão nas escolas. Não só para os professores – para os coordenadores pedagógicos, para a própria equipe do núcleo regional de ensino –, trabalhar por área de conhecimento, porque nós somos formados disciplinarmente e a proposta exige um trabalho por área de conhecimento. Então, uma das maiores preocupações dos professores é exatamente esse trabalho por área de conhecimento. Muito não sabem como trabalhar, muitos não têm o domínio do conhecimento porque são formados numa área e têm que trabalhar com outras áreas do conhecimento… Em geral o que a gente vê é que o professor privilegia a área de conhecimento na qual ele é formado, né? Então, é um desafio aí no trabalho por área de conhecimento **(00:20:00)** que a gente entendeu à época pós votação da proposta; pós aprovação da proposta pelo Conselho Estadual de Educação, que ela não funcionaria se não tivesse a formação continuada. Então, pensar esse currículo diferenciado, para pensar em materializar este currículo diferenciado, seria fundamental o trabalho com a formação continuada dos professores, exatamente por conta dessas questões: somos formados disciplinarmente, nos cursos de licenciatura. A educação do campo, ela não existe, e quando ela é abordada, a gente vê que ela é abordada, porque tem alguém militando na educação do campo – ou que é militante, ou que tem

formação – e aí essa pessoa que faz esse trabalho de dizer, inclusive, da existência da educação do campo, porque as licenciaturas, uma parte significativa das licenciaturas nem consideram a existência da educação do campo. Então é uma perspectiva na formação inicial do trabalho nas escolas da cidade, para as cidades, e quando o professor vai para o campo, para as escolas do campo, a gente vê que ocorre um estranhamento de certa forma, porque, muitas vezes, o professor nunca foi do campo e nem conhece essa realidade do campo. Então, há uma necessidade de que a formação inicial trabalhe também com essa modalidade de educação. Mas como nós sabemos que a maior parte dos professores não tinham conhecimento sequer dos documentos **(00:22:00)** – das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Estaduais e também sequer da proposta pedagógica das ilhas –, nós entendíamos que ela não funcionaria sem a formação continuada. Quer dizer, a formação continuada era uma condição para que ela pudesse ser implementada. E aí, uma formação continuada não na perspectiva também daquela formação dos anos 90, de cursos pontuais ou de palestras pontuais. Palestras ou cursos pontuais são fundamentais, mas o fundamental, quer dizer, nesse caso, como era uma proposta muito diferenciada, seria fundamental então fazer o quê? Um acompanhamento pedagógico bimestral ou semestral, minimamente, para planejar, avaliar, replanejar e reorganizar o trabalho efetivamente no chão da escola. Então, a gente entendia, e sabia, que esse currículo era muito ambicioso, mas que não poderia ser implementado sem a formação continuada, coisa que não foi feita nos anos posteriores a 2010, porque houve um refluxo também da quantidade, inclusive, de cursos de formação continuada de professores que foi sendo, que foi ofertado, ou que não foi ofertado, na verdade. Então a gente sabia que a formação continuada era uma condição para a materialização dessa proposta. E aí a expectativa de todo mundo era que nós, a universidade, **(00:24:00)** porque a equipe se desfez, naturalmente, como ocorre com as gestões, com a maior parte das gestões e a ocupação dos cargos, em geral, é política. Infelizmente então a equipe foi desfeita ou ela foi sendo desfeita aos poucos. Outras pessoas foram ocupando os espaços na Secretaria de Educação, no Núcleo Regional de Ensino, e a nossa expectativa era que nós continuássemos então com esse trabalho, de pós-elaboração, votação no conselho estadual, então

implementação da proposta, coisa que não foi feita. Nós até nos oferecemos para a Secretaria, para o Núcleo, mas a proposta foi, durante algum tempo, deixada de lado, e ultimamente ela vem sendo retomada em função da demanda colocada pelo Conselho Estadual de Educação sobre a quantas andava a implementação dessa proposta. Bom, o Núcleo Regional de Paranaguá, ele ficou responsável, de certa forma, por organizar a formação continuada posteriormente, mas não foi feita, até porque as equipes foram… Como que chama?

Anderson: Interrompidas, não?

Ângela: Isso, elas foram interrompidas, elas foram retiradas.

Anderson: Com a universidade isso? Ou lá mesmo?

Ângela: Não. A própria equipe que iniciou a elaboração da proposta, que iniciou e que participou da elaboração da proposta não é a equipe atual que está implementando a proposta. **(00:26:00)** Então, o Núcleo Regional, ele tem, ele deixou em *stand by,* de certa forma, uma época proposta, mas atualmente parece que tem implementado. Mas não convidou a universidade para auxiliar nessa implementação. Então, as ações, elas ficaram meio que separadas, né? As ações da universidade com as ações do Núcleo Regional de Paranaguá. Isso aí, o que mais que você queria saber?

Anderson: Não sei… na questão assim da parceria então com a SEED e a UFPR quebrou lá na troca do governo mesmo?

Ângela: Não, terminou, a hora que trocou as equipes. Naturalmente as pessoas ocuparam os cargos e só muito posteriormente vieram perguntar sobre a proposta, como é que ela foi feita, qual foi o contexto… Mas a gente não reatou nem com a SEED e nem com o Núcleo Regional essa possibilidade de fazer um projeto ou de fazer processos de implementação da proposta pedagógica. Então, o Núcleo tem atuado por ele mesmo a partir de suas equipes na implementação da proposta.

Anderson: E existe assim alguma expectativa por parte da universidade em retomar esse projeto?

Ângela: Olha, a universidade ela sempre se coloca à disposição, Todas as vezes que nós somos convidados a falar sobre a proposta, a discutir, debater, enfim, a gente está presente. Até porque nós temos bastante interesse na implementação dessa proposta, a despeito das contradições **(00:28:00)** que ela tem, inerente à qualquer documento, enfim, em que várias pessoas de concepções distintas de educação participam. Entendemos que ela é um avanço do ponto de vista do currículo da educação no campo, que não poderia ser abandonado da forma como foi. Apesar de eu saber que estão já, desde 2013, parece, que retomando o trabalho com a proposta pedagógica.

Anderson: Sim. Pelo que eu entendo, sim. Não sei dizer como é que está o pé, hoje.

Ângela: O que mais, hoje?

Anderson: Eu acredito que… tem mais alguma coisa a acrescentar das fichas que nós temos? Você escolheu SEED, criação, condução, currículo, formação continuada, expectativa e núcleo?

Ângela: Isso.

Anderson: Tem alguma lógica ou a sua percepção…

Ângela: Não. Foi na perspectiva de quem ajudou na construção e quis falar dos percalços e de que realmente é uma proposta curricular: ela é um conjunto, ela constitui numa sistematização daquele momento, naquele momento histórico, de um conjunto de vozes e que estão em lugares sociais diferentes, que têm perspectivas diferentes de um conjunto de vozes que tinham a intenção ou pretendiam cada um, a partir da sua perspectiva, colaborar para a implementação de um currículo diferenciado nas escolas das ilhas, um currículo da educação do campo.

(00:30:00) Anderson: Você comentou que teve as reuniões para discutir como seria a proposta.

Ângela: Isso.

Anderson: E como que os moradores se posicionaram em relação à proposta? Eles gostaram, não entendiam…?

Ângela: À época me pareceu, e sempre me parece, que quando a gente conversa com pessoas do campo em relação à escola, ou pessoas do povo, que a discussão da qualidade da educação, a discussão do que essa escola tem que trabalhar, ela fica deixada a cargo dos professores, da equipe técnica, né? E não… Então as pessoas não vêm, com exceção de quem participa, de quem é do MST, que se coloca no tipo de educação que quer, nos conteúdos ou nos temas a serem trabalhados. Então a gente via, de certa forma, uma, um entendimento de que aquela discussão não era para: não competia a eles, mas competia aos professores, que eram os profissionais da educação. Que é uma compreensão, inclusive, das pessoas da cidade. As pessoas do povo em geral elas, nas lutas do povo o que a gente vê é que há uma luta no acesso à educação, e aí o movimento entra em refluxo, às vezes, porque não pauta a educação que quer. Então. Até porque no horizonte deles a educação que existe é aquela que eles vivenciaram, que lhes foi negada, que é essa educação, **(00:32:00)** tão mais tradicional. Então a comunidade se posicionava muito mais em relação à questão dos problemas quanto ao acesso à escola, porque a gente sabe que os povos das ilhas, como povos do campo que são, eles têm dificuldade de acesso à comunicação e que essa é uma materialidade a ser considerada nas escolas do campo por conta de que é uma característica da escola do campo, dos sujeitos do campo. As comunidades de certa forma trabalhavam…

Vendedor: Com licença (ininteligível – 00:32:47) calzone e pizza?

Ângela: Não.

Anderson: Obrigado.

Ângela: Trabalhavam mais nessa perspectiva de falar sobre as problemáticas que vivenciaram, uma boa parte então desse levantamento, daquilo que eles vivenciavam, das situações e das problemáticas da questão das escolas das ilhas ou de estar estudando, da luta que é o estudo nas escolas das ilhas, foi embasado a partir do relato das comunidades, das pessoas dos pescadores,

não é? E também dos professores que dão aula lá nessas escolas. Então a participação deles foi fundamental. Mas quando começou a ser coisas mais específicas, por exemplo, dos conteúdos que estão dispostos **(00:34:00)** no documento da Secretaria de Educação, que são as diretrizes curriculares do estado do Paraná, aí a discussão era considerada mais como uma discussão dos professores do que das pessoas das ilhas. Então, de certa forma eles têm essa compreensão. Mais alguma coisa?

Anderson: Eu acho que… tem mais alguma coisa para acrescentar ou acredita que já está dentro do que você vivenciou na época?

Ângela: Não, acho que é isso.

Anderson: Contemplou, né?

Ângela: Aí qualquer coisa você dá uma ligada de novo.

Entrevistador: Aí a gente vai conversando. Deixa eu só dar um pause.

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DA 2.ª ENTREVISTA

Nome do entrevistado: Vitor de Moraes
Nome do entrevistador: Anderson Martins Oliveira
Transcritor: Anderson Martins Oliveira
Local da entrevista: Online - Rede Social Facebook
Data da entrevista: 15/10/2016, período da tarde
Tempo de duração da entrevista: 30:24 min
Período da transcrição: Novembro de 2016

(00:00:00) Anderson: Entrevista com o professor Vitor Moraes. Vamos lá. Então, professor, o senhor pode ficar à vontade na escolha da palavra-chave, tá? E a partir daí o senhor pode comentar a sua contribuição e aquilo que o senhor sabe a respeito dessa proposta político-pedagógica diferenciada para as escolas das ilhas aqui do litoral do Paraná.

Vitor: Então, o que nós tivemos nesse período em que eu estive na Secretaria do Estado da Educação né, a SEED, que foi em 2009, 2010, foi… Tem toda uma relação história desde 2003, então, com a criação da coordenação estadual da educação do campo, que foi uma demanda oriunda dos movimentos sociais populares do campo, do estado do Paraná, a partir do MST, (ininteligível – 00:00:59), movimentos da Vila Campesina, e que ao longo dos anos, de 2003 até 2009, 2010. Quando surgiu essa discussão da proposta diferenciada da escola das ilhas, então essa coordenação foi aglutinando outras demandas que eram oriundas dos diferentes sujeitos do campo. Isso foi ao longo dos anos criando um corpo maior, porque não existia só escolas do campo vinculadas tradicionalmente a movimentos sociais, mais orgânicos, como o MST por exemplo. Então, até num estudo realizado em 2009, 2010, identificou que tinha só em colégio estadual mais de 600 no campo e escolas municipais em torno de 1500 escolas municipais ainda no campo. Então isso fez com que nós, enquanto gestores, percebêssemos que a demanda era muito **(00:02:00)** maior do que a demanda específica de movimentos organizados de Campesina, que já era uma demanda gigantesca, das escolas

itinerantes, escolas [de treinamentos], escolas de acampamentos, que eram itinerantes, enfim. Então, que tinha outras escolas já organizadas que apresentavam suas demandas. Isso foi articulado também nesses anos de 2003 a 2010, em conjunto com a formação continuada. E essa formação continuada, permanentemente, quando (ininteligível – 00:02:30) passava (ininteligível – 00:02:32) especializava em torno de 500, 600 pessoas, e que a gente levava professores, estudantes, a gente levava militantes sociais, levava sujeitos das diferentes comunidades. Então, isso possibilitou esse diálogo entre comunidade e estado, porque a gente não tinha, do ponto de vista metodológico da gestão da coordenação, apenas uma gestão a partir do que nós acreditávamos como gestores, mas sim a partir dos diálogos e das demandas que eram oriundas da população. Então, nesse sentido é que surgiu a demanda da construção de uma proposta... Então da criação de uma proposta específica para as escolas das ilhas. Então foi uma demanda que não veio da secretaria, e sim veio dos sujeitos que estavam participando das formações continuadas, dos movimentos que também, naquele momento, estavam se emergindo; até movimentos de pescadores e tal, que eram de outras redes também, e que tinha como prioridade absoluta o não fechamento das escolas das ilhas. Porque do ponto de vista da gestão pragmática, da gestão que leva em consideração o primeiro aspecto, do financeiro, então você ter poucos estudantes nas escolas é um prejuízo. Então, e que muitos gestores levam do ponto de vista, da continuidade das escolas do campo unicamente o ponto de vista economicista de que uma escola com 4, 5, 15, 20, 30, **(00:04:00)** 40, 50 estudantes é um prejuízo para o estado, e sendo que o Estado democrático de direito devia ter um viés ao contrário, quer dizer: primeiro atender os seus sujeitos, a demanda dos seus sujeitos. Então, ao entender a (ininteligível – 00:04:16) da perspectiva como algo que a gente, os gestores públicos, deveriam trabalhar para atender as demandas da população. Então, nesse sentido surgiu, que nós acatamos, a demanda da população das ilhas; não específico uma única ilha, mas assim, uma demanda que vinha dos povos (ininteligível – 00:04:34) tradicionais também, né? Em todo o estado do Paraná, e que surgiu, então, essa possibilidade. Nós estivemos construindo esse diálogo. Primeiro respeitando as hierarquias – da SEED, do núcleo regional da educação de Paranaguá –, mas mantendo um diálogo então específico com a

população, e com a direção, e com os professores das escolas das ilhas. Então isso foi construído, mas dentro dos limites do estado. Estado... O que limita o estado é o orçamento, é o reforço público, que não possibilitava a gente estar a todo o momento lá dentro das ilhas junto, dialogando com os sujeitos, mas mesmo assim construído, reuniões técnicas onde a gente [aprende] com o professor William Simões, que é professor de geografia, agora trabalhando na Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó, que já foi coordenador, iniciamos também diálogo com ele, porque ele era o técnico dentro da coordenação ao qual nós delegamos (ininteligível – 00:05:32) não fui eu, eu era o coordenador da coordenação, mas ele tinha como critério, digamos assim, a gente dialogar e que cada um com seu perfil coordenava uma demanda específica. E o William, ele era o coordenador específico dessa demanda de dialogar, então, com os povos e com as comunidades tradicionais. Então já tinha outras demandas, era o Pró-jovem, demandas das demais escolas do campo, escolas dos acampamentos, ou seja, cada técnico tinha uma demanda e ali a gente tinha na pessoa do professor William Simões **(00:06:00)** esse diálogo mais efetivo, né? Não sei... Ele fez a sua monografia, a sua dissertação de mestrado e depois fez doutorado dialogando com a juventude rural também, então (ininteligível – 00:06:15) contraditório, e que era bacana trabalhar com alguém que tivesse esse perfil. Então o professor William Simões ele ficou à frente coordenando esse trabalho, (ininteligível – 00:06:25) técnica lá nas ilhas tivemos dentro da SEED aonde a gente trazia representantes do núcleo regional de Paranaguá, representantes da direção, às vezes o próprio diretor, representantes da comunidade. Então sujeitos, camponeses lá das ilhas que também estavam com a gente discutindo que a gente pode então construir de forma coletiva essa proposta. Claro que foi uma proposta que teve como princípio uma construção coletiva, mas, no entanto, tem os limites que são normais, limites do estado, que é de fazer tudo que está dentro da legislação, que é uma legislação (ininteligível – 00:07:04) também…

Anderson: Imagino.

Vitor: ...A legislação foi mais que a classe trabalhadora se insira nesse processo de disputa do estado, mas o estado tem uma outra natureza que é de efetivar uma conta de pagamento, para, digamos, alicerçar uma disputa em

que normalmente as partes dominantes vencem. Então nesse sentido, nessa disputa a gente conseguiu fazer o que saiu, que é essa proposta que você deve estar analisando também. Saiu isso, digamos assim, mas que foi um esforço de um momento histórico onde tinha dentro da coordenação estadual da educação do campo sujeitos, que tinha um pé dentro da educação e um pé dentro dos movimentos sociais, o que possibilitou essa relação mais intrínseca, mais dialógica com a comunidade. Então, houve uma opção política por parte da coordenação, de manter esse diálogo e construir algo que tivesse raiz naqueles anseios da comunidade, e claro que dentro dessa equipe a gente não teve apoio do Núcleo Regional de Ponta Grossa. **(00:08:00)** O pensamento do núcleo era contrário a uma proposta assim, porque uma proposta diferenciada tira as pessoas da zona de conforto. Por quê? Porque é tudo um recorte e cola, uma cópia, né? Dos projetos político-pedagógicos. Então, por que fazer diferente? Então é tudo a mesma coisa. É como se todo mundo pensasse igual e todo mundo tivesse as mesmas utopias, as mesmas necessidades. Então, você, às vezes, num projeto político-pedagógico, se mata (ininteligível – 00:08:28) político né, que é o risco deles, e muitas vezes até o pedagógico, quando você não permite que você dialogue com aquele conhecimento universal com o conhecimento específico. O que a gente levava muito em consideração, e que muitas vezes muitos artigos preferem invertem a lógica, é que a ideia de uma educação do campo é consistente e dialógica. A gente trabalhava então muito nessa perspectiva da formação continuada, que deveria ser permanente, justamente porque não é possível você construir conhecimento quando você deixa de dialogar com o conhecimento público universal. Então você precisa ter um alicerce, uma base né? Que é o universal, mas ao mesmo tempo você precisa ouvir a comunidade, porque a comunidade está ali há 200, 400 anos e conseguiu manter uma natureza intacta, então ela deve ter um conhecimento muito amplo, que o homem capitalista não teve, porque aonde o homem capitalista conseguiu chegar com seu modelo de desenvolvimento: ele conseguiu, em poucos anos, acabar com toda a fauna e com toda a flora. Então, é impossível você desconsiderar todo um conhecimento do povo que protegeu durante 400, 500 anos toda uma fauna, flora, que conseguiu viver em harmonia com a natureza. Então você desconsiderar todo esse conhecimento para colocar um outro conhecimento

alicerçado no pensamento tendo opinião capitalista, neodesenvolvimentista, que você precisa transformar aquele espaço lá, separa o homem da natureza né? É o modelo, digamos assim, de reservas, que foi instalado **(00:10:00)** nos Estados Unidos e foi desenvolvido, que daí coloca, por exemplo, o homem camponês, que preservou durante 200, 300, 400 anos. Então, agora você retira esse sujeito dali de dentro, transforma em partes e fecha. Então, e por isso que a escola, no nosso entendimento na época, era um instrumento crucial de resistência para os sujeitos que estavam nas redes. Então, mais do que simplesmente uma proposta político-pedagógica, o fato da comunidade dialogar com a permanência da escola dentro da comunidade, para nós era um ato revolucionário, que é a escola como elemento crucial de resistência para aquela população que estava dentro das ilhas resistindo. Então, a própria proposta político-pedagógica, a própria resistência da comunidade, era a formação continuada (ininteligível – 00:10:51), que a partir dali formava... Inclusive as pessoas do núcleo que era o contrário, formava nós, da SEED, da maioria das pessoas contrárias, e também acabava formando outros professores, que ficavam na dúvida do por que a permanência da escola ali, né? Porque a escola era mais um elemento para que alicerçasse esses sujeitos que historicamente moraram ali, conseguiram cuidar da fauna e da flora, cuidar daquela natureza e que eles gostariam de ficar lá. Um outro modelo de desenvolvimento e que permita, né? Digamos assim, como ocorreu durante milhares de anos, manter essa relação entre homem e natureza, a essência humana, digamos, que essa relação e com o modelo da modernidade, que dividia o plano rural e que acabou excluindo os sujeitos que permaneceram no campo de qualquer processo de acesso à condição humana. Então, o que nós pudemos fazer enquanto coordenação naquele momento foi isso, digamos assim. Foi pouco tempo, do ponto de vista histórico, e a partir de 2011 em diante inverteu-se aquilo que você estava me perguntando (ininteligível – 00:11:59) lá houve uma inversão, **(00:12:00)** porque o planejamento com que se ficou a partir de 2011 era para que ocorresse o processo formativo dos professores, 2011, 2012, final de 2012 (ininteligível – 00:12:11) 2014, era que o último ato fosse como reconhecimento de escola do campo. A partir de um processo de formação continuada, todo mundo como comunidade – professores, gestores dos núcleos, o SEED –, compreendessem o que era uma

proposta específica e dialogassem com uma cultura, como um elemento importante para os sujeitos, e que também não nega em momento algum o conhecimento específico das áreas da matemática, das diferentes linguagens, mas que também traria uma outra perspectiva de pesquisa para dentro da escola, que é trazer, de forma também mais científica, mais cientificizada. Esse conhecimento específico dos sujeitos do campo, que é negado e que é considerado conhecimento subalterno pelo modelo hegemônico ao qual a educação brasileira e a dos países subdesenvolvidos está submetida. Então, foi nesse sentido e nessa lógica ampla e específica que a gente trabalhou no projeto político-pedagógico da escola das ilhas, e que teve início, teve um processo, mas que não teve a continuidade do ponto de vista que eu acompanhei. Claro que depois de um tempo a gente foi se distanciando. Principalmente, foi para outras demandas, mas o que me parece é que não houve essa continuidade e que isso, às vezes, no documento, quando a gente lê o documento frio, ele não é carregado dessa emoção de luta, de resistência, de perspectiva que a comunidade e as pessoas que estavam envolvidas queriam: ele olhava apenas o aspecto frio que a escola hoje tem (ininteligível – 00:13:51) um negócio desse. É porque o momento é outro, e o momento, às vezes as pessoas que ficam a frente desses processos. Então, **(00:14:00)** a eles não pertence essa possibilidade, porque os tirariam da zona de conforto que possuem, né? Digamos, desde o ponto de vista de gestão, uma outra aquisição para diferentes sujeitos, diferentes escolas e diferentes espaços. Então isso, é o que se torna ponto de disputa também dentro do modelo educacional, dentro do Paraná e no Brasil. Ok?

Anderson: Tudo bem. O senhor já falou todos os temas?

Vitor: Eu acho que talvez do currículo por área né? Também.

Anderson: Eu acho que é interessante…

Vitor: Porque a questão do currículo por área do conhecimento, por que surgiu? Porque também é uma outra questão que muito mais agora (ininteligível – 00:14:54) ele começa a ser dialogado. Então, por um lado, pelo modelo hegemônico, o currículo por área é a possibilidade que eles têm da precarização da educação. Mas naquele momento da construção da proposta,

o currículo por área tinha perspectiva de que nós pudéssemos, ao dialogar os diferentes conhecimentos, tentar compreender melhor essa realidade à qual o sujeito estava inserido. Esse era a perspectiva: que não necessariamente no futuro você pudesse ter um, dois professores, mas que você pudesse, de repente, ter uns quatro professores da área na sala de aula. Um sociólogo, um jovem historiador... Os quatro dando uma aula (ininteligível – 00:15:36). Então era o inverso do processo. Então você constrói o que é possível no momento, mas pensando no conhecimento em si, historicamente, a partir do cartesianismo (ininteligível – 00:15:45) fragmentado, impossibilitou a compreensão ampla da realidade. Então, o currículo por área tinha essa característica: que nós pudéssemos aglutinar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e que foi fragmentado. E que também naquele momento histórico **(00:16:00)** nós pudéssemos iniciar um processo com menos professores, porque do jeito que estava distribuído – 12 disciplinas –, então 12 professores não iam às ilhas, mas que nós pudéssemos, com o processo de formação continuada permanente, ter, de repente, 4 professores no início, e que esses professores pudessem estar nas ilhas e trabalhando as diferentes áreas do conhecimento. E que a Secretaria do Estado de Educação, Núcleo Regional de Educação, teriam que ter o compromisso permanente dessa formação continuada por área de conhecimento, para que ele compreendesse a área da linguagem como um todo, para que ele compreendesse a área das ciências sociais e humanas como um todo, a área da matemática como um todo, a área das ciências naturais como um todo. Então, tinha essa característica que nós pudéssemos (ininteligível – 00:16:50). Evitava a permanência das escolas nas ilhas, mas com uma formação específica por área, com menos professores, que estariam muito mais tempo morando nas ilhas, que pudessem estar mais tempo dialogando com seus parceiros professores da instituição, com os estudantes, com os seus pares. O que nós temos hoje é uma quantidade enorme de professores contratados da (ininteligível – 00:17:16) e que eles... Específico, né? Por exemplo: da matemática, eles (ininteligível – 00:17:21) seis aulas numa escola, quatro na outra, quer dizer, eles não têm vínculo pedagógico com a escola, vínculo político com a escola, vínculo político com a comunidade. Então, que essa proposta tivesse essa perspectiva de ser exemplo, inclusive, nesse sentido, de

poucos professores, mas vinculados a um projeto de desenvolvimento humano, pedagógico da comunidade; [que] nós pudéssemos dar conta nesse aspecto do conhecimento para o pedagógico, que esses professores se envolvessem com as questões de luta.

Anderson: Entendi. Entendo sim, professor. Inclusive, eu trabalhei nas ilhas **(00:18:00)** por 4 anos, né? E esses 4 anos eu criei um vínculo, um apreço, um carinho muito grande por todos – pelos alunos, pela comunidade, os pais em si. Então, o tratamento a gente sabe que é outro e não devemos tratar de forma disciplinar as coisas nas ilhas. É uma coisa construtiva: a gente vai construindo com eles. Aprendendo mais do que ensinando. Até brincava que eu aprendia mais do que ensinava, né? Com as práticas cotidianas deles no dia a dia. Aí a gente tentava aplicar algo referente à disciplina de matemática, naquele contexto, o que não era fácil, mas era um caminho que a gente tinha para despertar o interesse também. Mas então é isso.

Vitor: O senhor é da matemática também?

Anderson: Sim, eu era acadêmico, na época eu era acadêmico e já estava lecionando, por esse fato que o senhor citou. Então os professores, eles não aceitavam ir para as ilhas, então como eles não aceitavam ir para as ilhas, aí sobrou o Anderson ali na fila e eu abracei; e quando abracei não quis mais sair. Então eu me formei lá na ilha. E foi assim.

Vitor: A gente aprende com eles, como você falou. A gente constrói, nós nos construímos como educador no trabalho, não é na universidade.

Anderson: Sim, é verdade. E, em relação à matemática, o senhor tem algo a dizer, específico, ou não?

Vitor: Na verdade, essa é a minha área também. Eu trabalho inclusive aqui na universidade a disciplina de (ininteligível – 00:19:47) matemática justamente porque essa perspectiva que nós temos que ter também, que a gente aprendeu a ser professor (ininteligível – 00:19:58) eu me recuso digamos assim **(00:20:00)** a ser professor [de universidade], né? Meus alunos sabem disso, levo, 10, 15, 20, 30 livros para aula que eu (ininteligível – 00:20:08) alguma parte e (ininteligível – 00:20:09) porque o conhecimento matemático, digamos

ele (ininteligível – 00:20:14) diversos países, né? Nações do mundo, algumas (ininteligível – 00:20:20) no caso do Brasil, 200 nações indígenas, conhecimento latino-americano, conhecimento (ininteligível – 00:20:27), astecas, maias, (ininteligível – 00:20:28), mas o conhecimento de diferentes estilos. Às vezes nós nos colocamos numa posição de somente reproduzir o que está pronto, então (ininteligível – 00:20:39) o matemático gosta nessa perspectiva crítica, não naquela coisa da paz e do amor de D' Ambrosio, que é o pai da matemática coloca. Se é um currículo em disputa, infelizmente nós não vamos conseguir digamos assim, trabalhar na paz e amor, porque a elite tem uns grupinhos, ele não entende assim. Se a gente aceita passivamente aquilo que eles nos impõem, sim, daí vai ser um currículo de paz e amor. Mas a perspectiva da etnomatemática é essa: é que nós enquanto educadores possamos continuamente a gente se aprofundar, compreender como que a gente realiza pesquisas com os diferentes sujeitos, com as diferentes nações indígenas (ininteligível – 00:21:20) povos que habitam o Brasil, como que nós vamos, aquilo que eu estava falando antes, né? Como que nós, de forma científica, vamos construir pesquisas no sentido de compreender os diferentes conhecimentos que estão morrendo, que foram historicamente suborganizados e que se colocam numa situação de extermínio. Então a gente tem que inverter a pergunta, os camponeses durante (ininteligível – 00:21:47) não tiveram digamos acesso à educação, acesso a nada, e mesmo assim tiveram conhecimento para resistir arduamente, mesmo as grandes classes (ininteligível – 00:21:55 até 00:22:08) **(00:22:00)** existe no mundo, né? Mesmo sem uma formação específica para isso. Então, quer dizer, existe muito conhecimento de resistência e que aí entra a matemática (ininteligível – 00:22:21) consciência. Então quer dizer, nós precisamos se apropriar da própria matemática dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos caiçaras (ininteligível – 00:22:28). Acho que é importante a gente pesquisar, então a gente tem trabalhado muito nisso, a gente simulações com os estudantes, digamos, em vez de plantar dez hectares de eucalipto, que só vão morrer daqui a 20 anos, como seria se ele plantasse alimento? Eu trabalho muito esses cálculos, né? Então vamos lá calcular, perguntar quanto que custa. Então, fazendo todo esse processo matemático de pensar a realidade que eles apresentam. Então eu acho que é importante a gente escutar isso, (ininteligível – 00:22:59)

hegemônico da agricultura (ininteligível – 00:23:01) do negócio, poder hegemônico citar o homem da natureza, como é o caso específico da ilha, mas então, por que o rico consegue fazer o que estava fazendo, que é explorar a natureza? Pode fazer aqueles hotéis lá, de (ininteligível – 00:23:19) não destrói nada, então pode morar nas ilhas. Fazia agora isso e qual que é a matemática deles, né? Digamos assim (ininteligível – 00:23:29) quanto que um pescador pesca a vida inteira e um barco daqueles, industrial, mas com uma horta.

Anderson: É verdade.

Vitor: (ininteligível – 00:23:37) de fruta aí. Mas (ininteligível – 00:23:40) ele deveria poder pescar o ano inteiro, né? Porque se ele pescasse o ano inteiro, mesmo com rede, ele pescaria menos do que um barco industrial pesca em uma hora, então é muito importante (ininteligível – 00:23:56) do ponto de vista hegemônico, do ponto de vista cultural. É que o povo, ele produz vida **(00:24:00)** (ininteligível – 00:24:01) matar outra vida, mas cria relações com a natureza. Isso que a gente tem que trazer. Então o conhecimento, estando dentro da matemática, que você fez a pergunta, da Etnomatemática, ele faz com que a gente saiba (ininteligível – 00:24:16). Sair (ininteligível – 00:24:20), sair daquela coisa orgânica do conhecimento (ininteligível – 00:24:23) vai ter que primeiro trabalhar para depois olhar para sala de aula (ininteligível – 00:24:26 – 00:24:36) é a vida, é o tema da vida que puxa o conteúdo. Eu trabalho muito planejamento da propriedade. Então a produção de (ininteligível – 00:24:43), todos os modelos de cisterna, então quer dizer o modelo de silo ecológico (ininteligível – 00:24:49) quadrado, eu trabalho primeiro um tema, um tema gerador, mas (ininteligível – 00:24:56) você olha para a realidade (ininteligível – 00:25:00) complexo de uma realidade e essa realidade, né? Digamos assim, do planejamento da propriedade que é o planejamento da produção da existência deles que tem puxar o conteúdo, né? Eu trabalho os conteúdos, depois (ininteligível – 00:25:13) que eu não conseguir articular direito (ininteligível – 00:25:18) eu vou lá e trabalho (ininteligível – 00:25:21) que é o conhecimento que precisa saber e quem sabe eles vão conseguir articular depois (ininteligível – 00:25:28) mas eu não posso ligar para ele só porque eu não sei fazer a relação. Mas eu tenho então a humildade, como educador, de dizer: “Olha, eu consegui articular vários fatores e vocês

perceberam, mas logaritmo eu não estou conseguindo (ininteligível – 00:25:41)”. Informática eles dominam, mas eu não domino, aí eles vão ter outro professor de informática que de repente vai conseguir melhor (ininteligível – 00:25:46) com logaritmo na tecnologia. Então, eu acho que essas humildades a gente têm que ter para construir aquilo que a gente pode dialogar com as outras áreas. Então é por isso (ininteligível – 00:25:55) permite a gente ir mais longe de forma horizontal. Mas também abraçar outros que dominam outros conhecimentos, **(00:26:00)** para que a gente possa cobrir o todo. (Ininteligível – 00:26:09).

Anderson: Entendo, entendo, professor. Então, eu agradeço a atenção do senhor em relação à entrevista e deixa eu só dar um... na entrevista não tem mais o que contribuir assim não, né? Em relação ao núcleo de Paranaguá, teve assim alguma resistência além daquilo que o senhor já citou ou não?

Vitor: Ah, em relação ao núcleo (ininteligível – 00:26:37) eles não tinham a mínima vontade de que a proposta [desse certo]. A gente tinha uma pessoa que estava à frente da coordenação e que diferentemente de outros núcleos que tinham uma pessoa específica, essa pessoa aí ela atuava na frente, assim, com muita vontade, mas ela não tinha uma formação específica. Custava também a compreender de forma sistemiológica, estudar o que (ininteligível – 00:27:34). Então isso é muito difícil, a pessoa apenas, digamos assim, fazia o papel de gestora apenas (ininteligível – 00:27:14) essas dificuldades a gente teve. Nem a chefe do núcleo nem a coordenadora (ininteligível – 00:27:18) elas não compreendiam o que se estava discutindo, então isso é uma dificuldade imensa do ponto de vista político dessa resistência (ininteligível – 00:27:27). Então, pelo contrário (ininteligível – 00:27:31) de Paranaguá e outras cidades, assim como a maioria dos camponeses fazem quando não conseguem mais resistirem (ininteligível – 00:27:44), apenas abandonam (ininteligível – 00:27:45), não é deles, quer dizer, como que, então (ininteligível – 00:27:49 – 00:28:00) **(00:28:00)** a gente sofreu neste sentido, mas mesmo na SEED também acho que tinha um respaldo no departamento da diversidade muito fora (ininteligível – 00:28:09) as ilhas, né? Mas a gente não tinha respaldo de forma geral em todos os departamentos, então não era (ininteligível – 00:28:15). Acho que formação geral (ininteligível – 00:28:19 – 00:28:30). Então

não era algo assim de paz e amor, era conflito e conflito, também no espaço do SEED quanto no espaço do núcleo (ininteligível – 00:28:41).

Anderson: Dentro daquilo que o senhor comentou, a formação continuada então ficaria pelo núcleo; o núcleo ficaria responsável pela formação continuada, é isso?

Vitor: Isso, a SEED e o núcleo. A secretaria e a coordenação da educação no campo.

Anderson: Ah, a SEED junto?

Vitor: Isso. A coordenação estadual da educação no campo, junto com o núcleo, garantiria a formação continuada. Tipo, você teria que tem uma (ininteligível – 00:29:09) da proposta, inclusive sendo reconstruída (ininteligível – 00:29:14) você tem que estar constantemente reformulando, dialogando, então nesse sentido, inclusive (ininteligível – 00:29:25) auxiliar e compreender o currículo, (ininteligível – 00:29:28) a seleção de conteúdo, (ininteligível – 00:29:29) conhecimento, que é universal (ininteligível – 00:29:34) essa formação por áreas que a gente estava aí, mesmo que o professor fosse, digamos assim, um professor de ciências (ininteligível – 00:29:41) formação matemática, mas mesmo assim a gente tem dificuldade em (ininteligível – 00:29:45) conteúdo (ininteligível – 00:29:48) no caso da coordenação estadual da educação do campo, então assim que a gente tinha pensado, né? Então foi feito um planejamento **(00:30:00)** (ininteligível – 00:30:01) mudou de governo em 2011, e daí não investiu mais (ininteligível – 00:30:08) falta de recurso, e sem recurso você não tem como criar essa possibilidade da formação continuada.

Anderson: Entendo. Mas, que bom, professor. Já enriqueceu bastante a nossa pesquisa. O nosso trabalho, sem dúvida.

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DA 3.ª ENTREVISTA

Nome do entrevistado: Fernando Luiz Ramos Brock
Nome do entrevistador: Anderson Martins Oliveira
Transcritor: Anderson Martins Oliveira
Local da entrevista: Residência do Prof. Fernando – Ilha das Peças/PR
Data da entrevista: 10/12/2016, período da tarde
Tempo de duração da entrevista: 1:13:03 min
Período da transcrição: Dezembro de 2016

(00:00:00) Anderson: Entrevista com o professor Fernando, Ilha das Peças. Hoje é dia 09/12.

Fernando: Isso. Hoje é 10.

Anderson: Hoje é 10, valeu. Então, Fernando, você pode escolher uma das fichas e a gente inicia nossa pequena fase da entrevista.

Fernando: Bom, já que nós vamos falar sobre a proposta, vamos pegar "construção". Na verdade, é assim: a construção da proposta pedagógica por área de conhecimento das ilhas, ela não partiu das ilhas, ela partiu da Secretaria da Educação. Ela não partiu do Núcleo de Paranaguá também. Ela partiu da Secretaria de Educação no momento em que nós estávamos com cinco anos de funcionamento das escolas – a nossa, da Ilha das Peças, a da Ilha Rasa e a do Superagui. Essas escolas ainda eram escolas, como se fossem escolas itinerantes, eram projetos. Eram salas de aula de outra escola que funcionavam nas ilhas. Então, era uma extensão, vamos dizer assim, de outra escola, e até esse momento, elas funcionavam dessa maneira. Nós não tínhamos a autonomia administrativa e pedagógica. Nós repassávamos as nossas notas para outra escola, que fazia o boletim, era outra escola que tinha a parte administrativa. **(00:02:00)** Nós não tínhamos pedagogos nessas escolas, e nós não recebíamos recurso, diretamente. Éramos salas de aula do colégio Marcílio Dias que é lá em Guaraqueçaba e, assim, na prática, eram salas de aula, cada uma funcionando em uma ilha com as suas turmas. No

primeiro ano, em 2004, abriu uma quinta série, na época e, depois, no outro ano seguinte, funcionou uma quinta e uma sexta, e assim sucessivamente. Em 2009, nós estávamos muito ansiosos porque as escolas já tinham caminhado um pouco, mas a gente não tinha avançado nesse aspecto ainda. Não éramos escola, propriamente dita: éramos extensões de outra escola. Então, era como se a gente não tivesse a nossa identidade formada ainda. E a gente também tinha receio do que pudesse acontecer nos anos seguintes, porque nós vínhamos de uma linha de governo e sabíamos que, em 2009, no final do ano, teríamos uma eleição, e possivelmente houvesse uma mudança de governo que, talvez, não tivesse uma sensibilidade para com essas escolas do Paraná, para com as escolas do campo, as escolas das ilhas, que são escolas que, numericamente, não representam algo muito significativo e que, talvez, na prática, numa visão completamente financeira da educação, elas deem mais prejuízo do que atendam um número de alunos. **(00:04:00)** As ilhas, hoje, somadas, elas juntas, elas correspondem a uma escola de médio porte da cidade. Então, a gente estava ansiosa com tudo isso, e aí partiu da secretaria de educação, da coordenação da educação no campo – que nós tínhamos uma relação bastante próxima com eles –, participando dos simpósios da educação do campo, dos seminários de educação do campo, e partiu deles a iniciativa para que nós fizéssemos uma proposta pedagógica diferenciada. Essa proposta, ela tinha como objetivos promover essa autonomia pedagógica e administrativa dessas escolas, criando as escolas propriamente ditas. Criando os colégios em cada uma das localidades, para que eles tivessem, então, a equipe. Para que eles tivessem a parte administrativa, para que eles tivessem o recurso direcionado a eles, às escolas, no caso, e também pensando numa organização curricular diferenciada, para dar conta, vamos dizer assim, da nossa realidade. Uma organização não disciplinar, mas sim, por área de conhecimento, englobando 2, 3 disciplinas, até porque na prática, naquele momento, os professores que trabalhavam nas ilhas, em sua grande maioria, eram de fora ou, mesmo sendo do local, pela falta de professores, os que estavam, acabavam sempre trabalhando com uma carga horária ampliada, num número pequeno de séries. **(00:06:00)** Então, assim: você é professor de matemática, em Paranaguá; você pega seis turmas de sexto ano e você fecha 40 horas. Aqui na ilha não tem seis turmas de sexto ano, tem 1 turma de sexto

ano, e matemática tem uma carga horária maior. O professor de matemática pode pegar apenas matemática e fechar 40 horas; mas o professor de história e geografia? De história, ela não fecha 40 horas pegando só aulas de história. Então, na prática, desde o início das escolas, mesmo elas ainda sendo subsedes, os professores acabavam pegando aulas além da sua formação. Então, no meu primeiro ano aqui, era época ainda que tinha História do Paraná. Eu não trabalhei com arte, língua portuguesa e inglês. Todas as outras disciplinas, no meu primeiro ano, eu trabalhei. Então trabalhei com ciências, história, geografia, matemática, História do Paraná, ensino religioso e educação física. Trabalhei com essas.

Anderson: Aprendeu bastante, também?

Fernando: Aprendi bastante. Tive que estudar, especialmente história, que eu nunca gostei de história: não aprendi a estudar história, não aprendi história. Então, era mais o que me desesperava, junto com ensino religioso. Biólogo recém-formado dando aula de ensino religioso... Era meio conflitante para mim mesmo. No segundo ano também foi assim, e aí no terceiro, quando ingressaram os novos professores, o número de disciplinas ficou um pouco menor, que tinham mais turmas. Então, aí eu fiquei com ciências, com educação física e com geografia. Então, quer dizer, sempre o professor nas ilhas, ele trabalhou com algo além da sua área de formação, ou além da área que estava estudando, **(00:08:00)** porque nós tínhamos muitos acadêmicos. Uma vez que você não tinha professor, era uma possibilidade para as pessoas do lugar, e as pessoas do lugar começaram a buscar qualificação e começaram a estudar. E tinha também muita gente formada em pedagogia ou estudando pedagogia e dando aula nessas escolas das ilhas. Então, a formatação da área do conhecimento, ela veio também um pouco para isso: para meio que legalizar essa questão do professor de geografia também dar aula de história e vice-versa. E para que os nossos pedagogos, que eram em número crescente, eles pudessem estar dando as aulas de algumas dessas áreas dentro de uma proposta diferenciada, que permitia isso. A segunda questão é uma discussão que já vem de muito tempo, mas que eu vejo que, para nós, das ilhas, a gente está um passo à frente das outras escolas, que é essa ruptura com a fragmentação do conhecimento, essa organização

disciplinar, esse trabalho de caixinha, que um professor não conversa com outro, que o aluno aprende as coisas todas separadas e que ninguém consegue fazer a união, e que, depois, não significa nada para ele, porque ele sabe nome, sabe data, sabe fatos, mas não sabe onde isso está na vida dele e nem para que isso vai servir. Então, essa foi, assim, eu diria, que o que permeava toda essa proposta era essa visão já antecipada sobre uma organização curricular diferente, que visasse tornar esse ensino mais prático, mais significativo, né? **(00:10:00)** E mais, assim, como eu vou dizer, mais próximo do que já é feito em alguns outros lugares com experiências de sucesso, como, naquele momento, lá em 2009, que foi quando a proposta foi escrita. Nós utilizamos muito, como referência, o projeto pedagógico das escolas quilombolas, da escola de João Surá, que, se eu não me engano, fica em Guarapuava. Ela tinha uma organização assim, mas trabalhava por ciclos e nos anos iniciais do fundamental. Nós aqui estávamos nos ciclos finais do fundamental, e também algumas outras propostas de sucesso em outros lugares. E aí, hoje, quando a gente discute base nacional comum e essa nova organização polêmica do ensino médio por áreas, polêmica no sentido de que muita coisa vai ser cortada, na minha opinião, muita coisa vai ser deixada de lado, e o aluno vai ter que escolher, na minha opinião também, muito cedo o que ele vai querer seguir. Ela precisava ser muito mais discutida ao invés de ser colocada de cima para baixo.

Anderson: Sem dúvida.

Fernando: Porém, para nós, área do conhecimento não é uma coisa nova. A área do conhecimento é uma coisa que, para nós, a gente já está praticando. Então, nesse aspecto a gente não se assusta tanto quanto eu acredito que as outras escolas e os outros professores estão pensando, hoje, a respeito disso. Então, a construção da proposta foi assim. Nós participamos em três professores das escolas. Tivemos eu, professor Oromar, professora Olga, **(00:12:00)** que trabalhava no Superagui, e a professora Maísa, que, na época, estava em Piaçaguera. E na época nós tínhamos uma representante do núcleo, que era a professora Beth Falanda, e o pessoal da UFPR – então, professora Ana Josefina, Ângela Katuta, o André Borges, o Valentim – e o William Simões que, na época, era a pessoa dentro da SEED que ficou à frente da construção

dessa proposta. Nós fizemos vários encontros em Curitiba, acho que foram uns cinco ou seis mensais. Nós ficávamos lá uma semana toda, e a gente se debruçava, então, nesse estudo teórico, e também de currículo, para construir essa proposta. Agora, eu confesso para você, assim, que a nossa participação na fundamentação teórica, em várias outras coisas, ela foi pequena, e, naquele momento, eu enxerguei, assim, que nós precisávamos construir uma proposta, fosse ela diferenciada ou não, para promover as nossas escolas, que eram projetos, às escolas de verdade. Porque, talvez, no ano seguinte, essas escolas, que eram apenas projetos, tivessem esses projetos cancelados e deixassem de existir. Então, a gente não podia retroceder no tempo nesse aspecto de ter conquistado algo e, pouco tempo depois, isso acabar, porque numericamente falando, não era viável. Um projeto você termina, mas fechar uma escola é muito mais difícil. Então, naquele momento, quando nós mesmos, professores das ilhas, olhávamos **(00:14:00)** o pessoal da SEED discutindo teóricos da educação ou tendências pedagógicas, ou algumas linhas de trabalho que não são no nosso cotidiano da escola, não estão no chão da escola, elas estão na Academia, estão nos programas de mestrado, de doutorado. A minha formação é de biologia, então se você me perguntar sobre comportamento animal, eu sei te falar. Agora, o meu estudo pedagógico, ele foi caminhando nesse processo, lentamente até. Então, muitas das coisas a gente se olhava e pensava “nossa, que viagem”, mas não é assim. Então, o que a gente discordava, a gente apontava e dizia: “Olha, não é bem assim. A organização em área do conhecimento não pode contemplar tantas disciplinas juntas, porque na prática não vai funcionar.”. Porém, outras coisas vieram mais desse pessoal da universidade mesmo, dessas discussões que eles mesmos tinham entre eles, nas quais a gente estava presente, mas ficavam mais como ouvinte. Nessa parte, e algumas que eles mesmos faziam a redação, e, ao final, a proposta agrupou essas redações dos diferentes professores que lá estavam, com algumas coisas que a gente quis que fosse contemplado, e um currículo que, no primeiro momento, também não conversava. Ele tinha biologia e química juntos, mas sem necessariamente estarem conectados os conteúdos da biologia com a química, que era o que a gente deveria fazer na prática.

Anderson: Sim.

(00:16:00) Fernando: Aí entra, então, já falei até um pouco da SEED, da participação dela. Ela esteve à frente, conduzindo esse processo, e junto do núcleo de Paranaguá. Nesse primeiro momento, eles não estiveram juntos, núcleo e SEED, até porque isso criou, assim, uma disputa entre as partes. Naquele momento, o núcleo via uma proposta pronta das escolas das ilhas, que são jurisdicionadas ao núcleo de Paranaguá, mas da qual o núcleo não participou. E não participou porque não quis ou porque não teve a chance, enfim, ou quem participou não repassou. Eu não sei dizer exatamente isso, porque num determinado momento, depois que a proposta, então, foi construída, submetida ao conselho estadual de educação. E naquele momento a gente tinha à frente do Departamento da Diversidade o professor Vagner, que é lá da UEL, que é um cara que está muito além das percepções das escolas e das escolas rurais. Ele promoveu muito as escolas das ilhas enquanto ele esteve na secretaria e na diversidade, e ele nos deu espaço para gente mostrar o que a gente fazia, quem éramos nós. E acredito que, com toda essa construção teórica e prática, ele conseguiu, também, uma abertura dentro do Conselho Estadual de Educação e essa proposta foi aprovada em caráter experimental. No outro ano, **(00:18:00)** como a gente já previa, mudou tudo, trocou tudo, mas nós estávamos aí, com aquela proposta, mas com uma secretaria completamente diferenciada e o núcleo também. Então a proposta, nos três primeiros anos, ela não foi aplicada. Ela foi um documento que estava lá nas nossas prateleiras, do qual alguns de nós tínhamos participado, dado sugestões, mas não foi implementado, na verdade, não foi colocado para um teste ou não foi experimentado, como o próprio conselho disse, “uma proposta experimental que deverá ser avaliada até o final de 2014 para ver se, realmente, funciona dessa forma”. Então, em 2010, nós avançamos porque tivemos a nossa escola, ao final de 2009, criada, e em 2010, funcionando como Colégio Estadual Ilha das Peças, Colégio Estadual Ilha Rasa, Colégio Estadual Ilha de Superagui. Eu pude sair da sala de aula, porque até então, de 2004 a 2009, eu trabalhava como professor e diretor, pedagogo, secretário. Eu fazia todas as funções administrativas e pedagógicas, que uma escola normal tem uma equipe. Eu fazia em um período de 20 horas, e no outro período eu dava

aula de ciências e biologia, também. Então, nesse primeiro ano, a gente começou a criar cara de escola, montar uma equipe mais permanente. Tivemos uma ampliação no número de funcionários e isso possibilitou a gente a fazer outras coisas, a gente crescer, receber recursos, (**00:20:00)** investir na melhoria, em material, reivindicar as coisas por nós mesmos. Enfim, começamos a aparecer um pouco mais nesse sentido e crescer como escola, também; nesse aspecto, até mesmo diante da comunidade. Nesse ano de 2010, foi o primeiro ano que a gente teve o ensino médio regular aqui. Até então, nós só tínhamos ensino fundamental regular e o médio era por aqueles programas de supletivo, de [IAPEC]. Mas a proposta, em si, ficou guardada. Em 2010, 2011 e 2012, ela não foi colocada em prática. A proposta veio a ser colocada em prática mesmo em 2013, se eu não estou enganado.

Anderson: Que foi o processo de engavetamento. Não estava muito...?

Fernando: É, na verdade foi assim: como a secretaria de educação mudou completamente e o núcleo mudou completamente, as novas equipes que ainda vão mudando, sempre no início de um trabalho, elas não se apropriaram completamente de tudo isso. E aí, num determinado momento, na gestão agora da professora Selma, quando ela começou a analisar mais a fundo o que era essa proposta das ilhas e conversar com a secretaria, que daí era uma secretaria que sabia menos do que o núcleo. Então veja: a gente começou com a secretaria tomando a frente e nos ajudando bastante e, depois, nessa transição de governo, a secretaria deixou e o núcleo abraçou nesse aspecto pedagógico da coisa e nos auxiliou a colocar em prática, porque nós tínhamos aí descoberto algo que a gente já sabia, que era o prazo **(00:22:00)** para responder para o conselho se essa proposta funcionava ou não funcionava. Só que a gente não tinha nem testado. Então, aí a coisa veio de cima para baixo, no sentido que tinha que acontecer de uma hora para outra, algo que a gente já sabia, que deveria estar sendo feito, mas como quem estava acima da escola – a organização de núcleo e de secretaria – não tinha o conhecimento completo sobre aquilo, e não tinha participado daquilo, como você vai colocar em prática algo que não foi você que construiu e criou? É difícil. Então, foi sendo levado, até que chegou num momento que o conselho cobrou e a gente teve que colocar em prática. No primeiro momento foi complicado que as pessoas

entendessem, principalmente as equipes que aqui estavam, os professores, os pedagogos, principalmente, porque o pedagogo, precisaria, a partir daquele momento, orientar algo que ele não teve formação para isso, e algo que é novo no nosso Estado, no nosso sistema educacional. Os professores, tanto daqui, quanto os de fora, que chegavam, eles chegavam e diziam que eram formados só em geografia, não em geografia e história; ou ele era formado só em língua portuguesa, e não língua portuguesa e inglesa. Então, a gente enfrentou algumas dificuldades nesse sentido. Resistência, nesse sentido, uma vez que, até então, a parte que a gente estava colocando em prática da proposta era de trazer o conhecimento local para dentro da sala de aula e tentar, a partir dele, **(00:24:00)** para chegar no currículo, para chegar no conhecimento científico, no escolar e, depois, voltar para ele, que, hoje, é o método da prática social: você faz uma introdução com aquilo que é do nosso cotidiano, chega lá no que você tinha planejado de currículo, amplia e retorna e ressignifica tudo. Ela agrega valor a esse conhecimento, que, na verdade, eram coisas, assim, que o aluno já tinha, mas ele não tinha a conexão quando a gente fazia o caminho inverso.

Anderson: Sim.

Fernando: Às vezes, você está dando aula de matemática ou de biologia e você consegue ensinar para eles a porcentagem, e consegue ensinar para eles sobre a fotossíntese e, depois, você diz que onde a porcentagem está e onde que a fotossíntese é importante. Então uma das propostas era da gente fazer o caminho inverso: começar com aquilo que ele já domina, que é vender o peixe todo dia, ou calcular a divisão do lucro de uma pescaria entre três pescadores, para daí chegar na porcentagem. E depois voltar e dizer: “A porcentagem estava ali, sempre esteve ali, você já faz porcentagem. Você faz de cabeça, ou faz de outra forma, mas você já faz”. Isso a gente fazia, da proposta, sabe? A gente também estava trazendo muito conhecimento do local, trazendo as pessoas para dentro da sala de aula, os moradores para dentro da sala de aula, e as coisas do nosso cotidiano para serem discutidas, também, e valorizar, sim, a própria cultura, a raiz, a identidade do povo. Esse conhecimento tradicional, que era algo que a proposta também traz de maneira bem importante, **(00:26:00)** valorizar tudo isso e colocar tudo isso como um

saber importante, como um saber necessário, como algo, também, que a escola tem que trabalhar. Mas, aí a gente também tinha algumas resistências nesse sentido, porque alguns professores não eram daqui e para ele trabalhar o que é daqui, ele precisa, primeiro, conhecer o que é daqui, e nem sempre os professores de fora, que vão trabalhar nas ilhas, eles se envolvem. Algumas vezes, os professores de fora, eles veem a ilha como apenas um campo de trabalho, onde ele vai lá, dá as suas aulas, cumpre seu horário, vai embora no mesmo dia, ou então, no final de semana; e no final do mês ele recebe o seu salário. Alguns, mesmo no fundo pensando dessa forma, ainda deixaram boas contribuições, ainda se esforçaram. Outros, não. A gente teve várias situações nas ilhas, assim, que, para nós, foram difíceis, quando elas passaram pelo mesmo teste seletivo para escolha de professores. Às vezes, o camarada quer dar aula na ilha e acha que dar aula na ilha é dar aula na praia e ele vai curtir a praia e talvez [pense]: “Ilha? O que tem lá? São tudo pescadores, então, é tudo índio. Se eu chegar lá e ensinar o bê-á-bá está bom, eles não precisam mais do que isso. Eles vão ficar lá”. E quando eu era diretor, eu recebi professores assim.

Anderson: Meu Deus.

Fernando: E fiz a minha parte para que eles ficassem aqui o menor tempo possível, porque a aula, o valor da hora/aula que ele recebia aqui, era o mesmo da cidade. Então, quer dizer, por que merecemos menos?

Anderson: Sim.

Fernando: E Isso não pode acontecer de maneira nenhuma e, por mais que eu não seja alguém daqui, eu abracei o local **(00:28:00)** e fiquei aqui. Vim para cá como pesquisador, e quando eu estava terminando a minha faculdade, eu tinha certeza que eu não seria professor. Eu não sabia qual área de pesquisa eu ia fazer, mas eu tinha certeza que eu não queria dar aula e aqui é a minha primeira e única experiência como professor. Talvez, se eu precisar sair daqui, aí sim, eu não queira mais dar aula, porque eu vivi 25 anos em Curitiba. Então, talvez lá em Curitiba, eu não enxergue que existe um grande grupo de alunos para os quais a educação possa fazer diferença na vida deles, mas aqui eu enxergo isso, então, por isso que eu abracei a escola e aprendi a ser professor

sendo professor de todas essas disciplinas que eu te falei, e depois aprendi a ser diretor, sendo diretor na prática mesmo, e lutando muito para que nós tivéssemos tudo aquilo que nos era de direito. E, independentemente, se na cidade ou em outra ilha era mais, era menos, nós queríamos aqui, o melhor, e a gente buscava fazer o melhor e exigir o melhor deles também, principalmente, de quem vinha trabalhar. Então, na hora de efetivar uma proposta pedagógica como essa, que ela rompe vários paradigmas assim, você mexe com a zona de conforto de qualquer pessoa que trabalha na área de educação. Você mexe com a zona de conforto do administrativo, que está acostumado a digitar as notas por disciplina e ele vai ter que continuar fazendo isso, porque o sistema ainda é o mesmo, mas ele vai ter que fazer na nossa escola um outro boletim, por área do conhecimento. **(00:30:00)** E ele vai ter que estudar que ciências da natureza, no ensino médio, é biologia e química junto. E que a nota que está ali, vale para as 2, e quando ele for digitar isso no sistema, ele vai ter que colocar a mesma nota e fazer um cálculo proporcional de carga horária das faltas para não repetir as mesmas faltas dentro da disciplina. E para o nosso professor, muito mais, porque o nosso professor precisa estudar que é a nossa proposta que é valorizar o que é nosso, que é resgatar a nossa cultura. Eu não diria resgatar, porque a nossa cultura a gente não perdeu ela completamente, mas trazê-la novamente para sala de aula, e fazê-la se tornar significativa para os nossos jovens. Porque, assim, algumas partes da nossa cultura a gente já perdeu, mas outras não. Então, o que a gente precisa, talvez – e a proposta tem muito disso –, é trazer o que é nosso para dentro da sala de aula; acabar com a ideia de discriminação com a nossa própria história, preconceito e desvalorização daquilo que é nosso, e fazer com que o nosso aluno enxergue que aquilo é a própria história dele, a própria cultura dele, a própria identidade dele.

Anderson: Sim.

Fernando: Então, isso mexia com as pessoas. Mexia ainda mais com as pessoas o fato delas terem que trabalhar por área do conhecimento e fazê-las entrar em sala de aula para dar duas aulas geminadas de linguagens. Não no sentido de a primeira ser português e a segunda inglês, mas 2 aulas de português e inglês conectados. Como faz isso? Nós não tivemos essa

formação, **(00:32:00)** nós nunca trabalhamos assim. Nós participamos da construção da proposta, mas a construção foi também feita por pessoas que têm esse tipo de trabalho de organização curricular no seu dia a dia, porque a UFPR litoral trabalha assim.

Anderson: Sim.

Fernando: Trabalha com metodologia dos projetos, e interdisciplinar, e eixo... E, para nós, tudo isso era muito novo, então foi difícil. Nós tivemos, no primeiro ano, se eu não me engano em 2011, nós tivemos alguns encontros com esses professores que participaram da criação da proposta, além do Zan e depois, também, do professor Fábio, lá da UFPR, alguns momentos de formação interdisciplinar. E isso nos auxiliou em algumas situações para [a] gente colocar em prática um pouquinho da área do conhecimento. Isso partiu da UFPR litoral, que veio até as ilhas para fazer essa formação continuada aí que aconteceu lá, naquele momento, desse formato assim. E na hora de colocar, então, depois de tudo isso, a proposta pedagógica, a área do conhecimento para funcionar, no primeiro ano, foi muito difícil. Eu não estava na sala de aula. A escola tinha professores de ciências da natureza que não eram nem formados em ciência da natureza e nem estudantes. Então, quer dizer, eu já ficava, de certa forma, assim, como eu posso usar um termo aqui? Eu me sentia impotente, **(00:34:00)** porque eu tinha trabalhado na construção da proposta, eu tinha algum entendimento, mas eu não estava na sala, e o que eu poderia fazer era orientar e assim eu tentava. Mas na minha área, os professores que estavam trabalhando eram de outra área, totalmente diferente, então, se para eles já era difícil estudar ciências e biologia para trabalhar em sala de aula, imagina estudar ciências, biologia e química, conectar tudo isso e montar uma aula de ciências da natureza e entrar na sala de aula? Era praticamente impossível. A gente conseguiu avançar, nos primeiros anos, com os nossos professores de humanas e de linguagens. Nossa professora de linguagens, que está com a gente há cinco anos, ela é formada em língua portuguesa, e diante do desafio da proposta ela foi buscar uma qualificação também em língua inglesa, ainda que fragmentada, ainda que separadas, mas ela foi tentar completar aquilo que ela não dominava. E assim também fizeram os nossos professores de história e geografia, que começaram a buscar, então, e a estudar um pouco mais, e a

gente foi avançando, principalmente nessas áreas, que são as aulas principais, porque nós temos linguagem, com língua portuguesa e inglesa, no nosso caso; na área de humanas, no ensino fundamental, história, geografia e ensino religioso, e no ensino médio, história e geografia; e a outra, humanas 1, com filosofia e sociologia, que, normalmente, daí, filosofia e sociologia ficavam mais no encargo dos pedagogos que davam aula na escola; ciências da natureza, e as outras áreas, exatas, é matemática só no fundamental, **(00:36:00)** no médio, matemática e física; cultura corporal é só educação física, então, é uma mudança apenas de nomenclatura; e expressões culturais e artísticas é só arte, então, para essas, tranquilo, no sentido da área. E o desafio maior, então, era nas ciências da natureza, nas humanas e nas linguagens. Depois, acredito que em 2013, a professora Selma, que ainda é chefe do núcleo, ela colocou um desafio para todos nós e para o núcleo de fazer uma formação continuada por área de conhecimento para todos os professores das ilhas, duas vezes por ano. E, no começo, assim, foi muito mais uma troca de informações entre nós que estávamos testando tudo aquilo e colocando em prática, e eles que precisavam se apropriar daquilo, para daí tentar buscar outras experiências para vir contribuir com a gente. O Interilhas, que é o nome desse evento, foi realizado esse ano. Acho que foi a decima edição. E cada vez mais esse momento de formação continuada para nós, ele tem sido importante, porque além de nos dar um pouco dessa formação de área de conhecimento, ele permite que nós, professores das ilhas, possamos nos encontrar e trocar, entre nós, aquilo que a gente faz nas escolas, no dia a dia. Você trabalha em qual escola em Paranaguá?

Anderson: Cidália.

Fernando: E aí no Cidália, você tem quantos professores de matemática?

Anderson: São vários.

Fernando: E então, você senta com eles, pelo menos **(00:38:00)** um deles você encontra por dia, e você socializa alguma coisa. Hoje, aqui, eu sou o professor de ciências da natureza e vou trocar com quem? Eu não tenho com quem trocar. Eu posso conversar com a minha pedagoga, ela pode me direcionar em termos de metodologia, talvez, concepção, instrumento de avaliação, mas

caminhos de aula ou formas de abordagem de um determinado conteúdo, você vai trocar com quem é da área. E aquele quem tem mais experiência compartilha com quem tem menos, e, de repente, aquele que tem menos inventa alguma coisa e dá certo. É assim que funciona. E nas ilhas, a gente não tem os professores das áreas. Nós temos o professor que trabalha com aquela área. Então fica difícil você trocar e você aprender O Interilhas proporciona isso para nós. O Interilhas, então, é esse momento que a gente para. Ele está previsto no nosso calendário anual. Esse ano, nós fizemos dois momentos: um em Paranaguá, o outro foi aqui, e a gente vem avançando, principalmente, nesse aspecto, de tornar o curso cada vez mais prático, pular essa parte de discussão toda, de teoria. Isso é importante, mas isso a gente pode fazer cada um na sua escola e depois encaminhar o que for necessário. E a gente tem tornado o Interilhas cada vez mais prático, nesse sentido de realizar, de compartilhar essas experiências e essas aulas que a gente dá numa escola e conversa com as outras e isso pode ser levado de uma para outra e replicado. O que mais? **(00:40:00)** Expectativa? Currículo? Bom, a expectativa, então, inicial é as escolas criadas, que a gente fosse promovida de projeto para escola, que pudesse levantar a bandeira, e ter os nossos nomes, fortalecer as nossas instituições, a nossa comunidade, e que isso viesse a ser algo de longo prazo e que a gente pudesse, depois, então, de tudo isso, buscar recursos para construir as escolas efetivamente. As ilhas estão fazendo, agora, em dezembro de 2016, elas estão fazendo 12 anos, 13 anos.

Anderson: Como subsede?

Fernando: Como escolas, mesmo.

Anderson: Escolas?

Fernando: Como escolas, de verdade, criadas, elas estão fazendo seis anos, mas desde o início, elas estão fazendo 13 anos e nós tivemos muitos avanços. Em algumas escolas um pouco mais, em algumas, um pouco menos, mas tivemos avanços pedagógicos em todas. Nós tivemos avanços estruturais em algumas, em outras um pouco menos, mas até o momento a gente não teve nenhuma escola, efetivamente, construída para esses colégios. Nós usamos ainda, todas as escolas ainda usam, a estrutura pertencente à prefeitura ou de

Paranaguá, no caso da Ilha do Mel, e do Amparo e do São Miguel, ou, no caso de Guaraqueçaba para as nossas aqui. Então a gente usa as escolas municipais como os nossos prédios das escolas estaduais. **(00:42:00)** E isso também, para nós, acaba sendo um fator limitante, porque nós não temos uma estrutura de laboratório, apesar de termos um laboratório vivo muito grande e podermos explorar todo o entorno da escola, as áreas de floresta, de praia, de mata, enfim. Não temos uma área para realização das aulas de educação física, por mais que a gente tenha, na ilha, vários espaços educativos que a gente use como quadra, como campo, mas não temos uma quadra propriamente dita onde poderíamos desenvolver programas de contraturno, Mais Educação, participar dos jogos escolares, dentro das modalidades que os jogos ofertam. Apesar de que nós temos os jogos escolares também, que foi uma criação nossa, que é Jogos Interilhas. A gente está na... Esse ano foi a sétima edição, foi lá na Ilha Rasa. Os Jogos Interilhas começaram com a disputa de atletismo, de futebol e também de vôlei, e aí, quando o número de escolas aumentou, a gente não conseguiu fazer tudo no mesmo dia, porque os jogos são realizados em um dia só, e hoje a gente tem os jogos como algo que é muito nosso e que nenhuma escola quer deixar de fazer, e que os alunos passam o ano inteiro na expectativa de chegar outubro, que é o período que a gente realiza, e saber onde serão os jogos, treinar e as equipes e ir para lá, para participar. Para mim, é muito mais do que uma competição esportiva. É um momento de integração desses vizinhos que têm, entre eles, o mar, **(00:44:00)** e o fato de você ter o mar entre duas ilhas, para gente, da cidade, pode parecer um absurdo, mas aqui eu tenho pessoas que trabalhavam comigo, que nasceram aqui, e que no ano passado me disseram assim: “Onde vai ser os jogos?”. Eu disse: “Vai ser na Ilha Rasa.”. “Nossa, sabia que, em 33 anos que eu tenho, eu nunca fui para Ilha Rasa?”. E a Ilha Rasa fica a 12 quilômetros daqui, quer dizer, isso em Paranaguá ou em Curitiba, é você ir do centro para o bairro, do bairro para o centro. Então, os jogos permitem muito mais do que disputar uma partida de futebol: permitem que a gente possa se reunir, que a gente possa valorizar, também, toda essa conquista que a gente teve como escolas, que essa conquista foi junto das escolas. Tudo isso foi acontecendo ao mesmo tempo para todas as escolas. Hoje elas estão caminhando um pouquinho mais independente umas das outras, porque vai

avançando pedagogicamente, vai montando sua equipe, e a equipe já está há mais tempo, já está mais apropriada sobre aquilo. Então, hoje nós temos os nossos jogos, apesar de não ter quadra poliesportiva. Hoje a gente tem as nossas aulas práticas, apesar de não termos laboratório. Na nossa escola, há cinco anos, a gente tem um projeto de leitura, apesar de não termos um espaço de biblioteca. Os nossos alunos fazem pesquisa na internet, apesar de não termos um laboratório de internet. Então, quando eu falo em estrutura, eu digo que a nossa escola já caminhou bastante sem estrutura, então, ela já mostrou que ela merece ter estrutura. É isso que eu quero dizer, sabe? A estrutura sozinha não vai fazer a diferença, **(00:46:00)** e eu sei que tem muitas escolas que têm estrutura, e essa estrutura não é utilizada. Mas o que eu quero dizer é que, para nós, que não temos estrutura e nos reinventamos, às vezes, se tivéssemos estrutura, a gente ia se desafiar muito mais para fazer outras coisas. Por que eu digo isso? Porque aqui, a escola inteira, aqui, o número total de alunos da nossa escola inteira é uma turma de uma escola grande em Paranaguá. É uma turma do José Bonifácio. É uma turma do Colégio Estadual do Paraná, e quem está a fim mesmo de fazer um bom trabalho, quem abraçou a causa da ilha ou a grande maioria das pessoas que são daqui... E por que eu acredito muito no potencial das pessoas que são daqui: mesmo que elas não tivessem tido acesso a uma escola de qualidade lá atrás, na sua formação, ou então, que terminaram o ensino médio num programa de supletivo, ou, então, que faça uma licenciatura a distância, eu acho assim, que a tua formação é você que faz. Eu fiz uma formação presencial na Universidade Federal. Passei 6 anos indo para o centro politécnico todos os dias, e 2 anos indo para reitoria fazer a parte de licenciatura, e depois eu passei 4 anos indo aos finais de semana para Paranaguá e me formei em educação física. E os dois cursos foram excelentes, e eles poderiam ser melhores ou piores, dependendo da minha dedicação.

Anderson: Sem dúvida.

Fernando: Dependendo do meu grau de aprofundamento ou do meu interesse. Então, por que eu acredito no potencial das pessoas daqui? Porque não tem como alguém que seja daqui e que vai estar dando aula para os seus vizinhos, **(00:48:00)** para as pessoas que conhece desde que nasceu ou para aqueles

que ele viu nascer, não se envolver com isso. Já é uma família, já têm esses laços, então, eu acredito que a própria comunidade pode, hoje... Hoje a nossa já tem quase 100% dos professores de cada uma das áreas, ou habilitados, ou na metade para o final da habilitação dentro daquela área, e isso é um avanço. E isso é uma visão também que a escola também é uma possibilidade de futuro, de trabalho para os nossos ex-alunos. Hoje eu tenho, junto comigo na escola, trabalhando, meus colegas de sala de aula e meus colegas fora de sala de aula. Eu tenho 6 ex-alunos. Então, quer dizer, lá em 2004, quando eu cheguei, até hoje, eu tenho 6 alunos meus, daquele período, que hoje são professores, são funcionários da secretaria, do apoio, e que estão ali, e que estão com as mesmas dificuldades que eu tive, porque é processo também. A faculdade não nos forma para ser professor. Aliás, a experiência que eu tive na faculdade, de docência, na minha época, foi no último semestre, e no último semestre, o que você quer fazer com a faculdade? Você quer se livrar dela o quanto antes, porque você quer colocar em prática tudo aquilo, então você vai aprendendo a partir do momento que você vai trabalhando. E eu vejo, hoje, esses meus ex-alunos lá, **(00:50:00)** junto comigo na escola, e o quanto a manutenção da escola aqui foi importante para eles, e o quanto eles também aprenderam, e, hoje, têm um horizonte mais amplo nesse sentido. Escola na ilha é novidade, Anderson. Escola, na ilha, surgiu em 2003. Antes disso tinha o primário, e, de vez em quando, um programa de supletivo, com todas as matérias ministradas por um professor só, em um ano. Então, escola de verdade, no sentido que ela permite à pessoa uma formação integral, e buscar alguma coisa no seu futuro em relação aos seus sonhos, isso é muito novo para nós. Acabou de completar uma década aqui, e eu já vejo uma mudança significativa em uma parcela da população, principalmente na população de até uns 30, 40 anos e os mais jovens, de enxergar, na escola, uma possibilidade e enxergar, através da escola, uma possibilidade também. Existe uma dicotomia na questão da escola do campo e no campo. Para que ela serve? Por que ela está lá? Ela é uma conquista histórica.

Anderson: Sim.

Fernando: Desses movimentos sociais e das pessoas, dessa população que esteve, durante muito tempo, às margens dessas políticas públicas – saúde,

educação, e todo o resto. E, hoje, a escola, em alguns momentos, ela acaba ampliando muito o horizonte daquele jovem que está ali que, se não estivesse na escola, muito provavelmente o menino com 11, 12 anos, **(00:52:00)** ele ingressaria na pesca, ia se tornar um pescador. E a menina, com a mesma idade, talvez até mais cedo, começasse a auxiliar sua mãe em casa e nos trabalhos, também, de beneficiamento da pesca e logo começasse a namorar e já engravidasse e se tornasse uma dona de casa. Talvez se a escola... Talvez, é uma suposição, se a escola não estivesse presente, nós teríamos algumas questões da cultura da população de pescadores um pouco mais preservadas, mas a cultura também muda com o tempo, e, hoje, muitos dos nossos alunos querem terminar os seus estudos para ir embora. E muitos dos nossos meninos, alunos da escola, não sabem pescar, aliás, não sabem nada de pesca. Eu estou aqui vai fazer quase 15 anos e, hoje, eu posso dizer para você, que eu sei menos de pesca do que dois meninos da escola inteira. Sobre os outros, eu sei muito mais. Por que eles não sabem? É a própria cultura deles. Alguns pais me dizem assim... Um dos pais aqui, ele estudou só até a quarta série, mas ele é um baita de um pescador, um bom pescador. Ele disse que a escola foi [a] melhor coisa que aconteceu aqui e a pior. A melhor, porque ele tem plena convicção que os filhos deles vão ter um futuro menos sofrido que o dele, um futuro melhor do que o dele; e a pior, porque hoje eles, como pais, querem apenas que seus filhos estudem, e aí seus filhos não aprendem as tarefas que eles aprenderam da casa, de reparos, **(00:54:00)** seja na casa, no barco, na rede. E os meninos não aprendem a pesca, então, a escola, talvez, tenha condenado próximas gerações de pescadores. Dói, num primeiro momento, porque eu sou professor, não sou pescador, e quando eu escutei as primeiras vezes, eu pensei: “Nossa, por que ele está criticando assim a escola?”. E hoje, vivendo essa escola e vivendo a comunidade, ele está certo. Por que a proposta pedagógica é importante? Para trazer tudo isso de novo para dentro da sala de aula. Esse aluno, que nasceu aqui, ele precisa entender de maré, ele precisa saber um pouquinho sobre previsão do tempo, ele precisa saber navegar, ele precisa aprender sobre as espécies de peixes, as espécies de plantas com as quais ele pode fazer remédio, ele precisa aprender sobre história, sobre as lendas, sobre as expressões populares daqui, as formas de falar. Então nós, como escola, temos que chegar ao ponto de dar a eles o

melhor. Não para que eles vão embora, mas que eles possam escolher, e se eles decidirem irem embora, lá na cidade, seja onde for, eles tenham condições plenas de competir por uma vaga no mercado de trabalho, de ingressar na universidade ou de não passar vergonha quando forem conversar com as pessoas lá, de como se portar. Porque lá, naquela escola lá de trás, há 20 anos, quando eles saíram daqui, eles eram completamente discriminados na cidade e veja, em Paranaguá, que é próximo daqui. **(00:56:00).** “Ah, vocês são os bagrinhos da ilha!”. Vocês isso ou vocês aquilo, vocês aquilo outro. E muitos se frustravam. Eles sofriam o nosso *bullying* de hoje, nesse período. Apenas não tinha esse nome.

Anderson: Não tinha esse nome.

Fernando: Não tinha essa nomenclatura, mas muitos sofriam esse *bullying*, e muitos voltaram. E muitos voltaram porque não conquistavam o seu espaço. Então, que escola é essa que a gente quer? Em 2013 nós formamos uma turma que tinha um menino só e seis meninas. Todas as meninas foram embora e esse menino não foi. Elas tinham 15, 16, 17. Então, quer dizer, há 20 anos, elas estariam casando naquele momento ali, e, por conta da escola, elas deixaram, possivelmente, 5, 6 meninos sem esposa, até porque era uma faixa etária da população que tinha poucas meninas e as que tinha, todas foram embora. Todas elas começaram a faculdade. Duas continuaram, outras duas mudaram de área e começaram a estudar outras coisas e todas elas permaneceram para lá. Hoje, todas elas estão com a idade de 20 anos. Algumas casaram, uma já tem filhos, outras estão estudando, outras estão trabalhando, mas o que a gente quer com essa escola que trabalha por área do conhecimento, com eixo temático, que tenta valorizar e resgatar esse conhecimento tradicional, que é uma escola diferenciada no seu tempo, no seu espaço, no seu recurso, no seu lugar – **(00:58:00)** que é uma escola que tem professores da ilha, que conhecem a ilha e é uma escola que tem professores de fora, que, às vezes, usam apenas como um degrau ou um momento de sua carreira? São escolas que recebem muitos aventureiros também, que não têm nenhuma ideia do que é aqui. O que a gente quer com essa escola, no final das contas? É difícil responder essa pergunta, porque eu estou falando o que eu quero para o outro, e o que eu quero para o outro talvez seja o que eu

gostaria para mim, ou o que eu penso, hoje, para o Benjamim. E, ao mesmo tempo, eu vejo assim, que a escola é uma oportunidade, porém, num determinado momento, ela estará praticamente completa. Eu iniciei minha docência aqui, a primeira aula da minha vida eu dei aqui. O concurso que eu passei foi aqui, o segundo também. Hoje eu sou efetivo e eu torço para que, amanhã ou depois, esses meus ex-alunos que, hoje, trabalham comigo, também sejam efetivos. E para os outros, qual vai ser a alternativa para eles? A gente trabalha numa área de parque nacional, a gente tem conflitos com a lei ambiental. Muitas coisas não pode. Poucas coisas pode fazer. A pesca é algo que, assim, não dá mais o sustento da família, porque, hoje, o sustento da família inclui TV a cabo, telefone celular, internet, água mineral, energia elétrica. Daí você pensa assim: “Para que o pescador precisa disso?”. Por que nós precisamos, então? Só por que a gente mora num lugar que é asfaltado **(01:00:00)** ou eu vim de um lugar que é asfaltado e tem prédio? Aqui não precisa? Essa visão é meio assim, sabe? O que cada um precisa para viver? Isso é de cada um.

Anderson: Elitizada, né.

Fernando: Exatamente! Então, às vezes a gente olha com preconceito. A gente discute muito isso na equipe multidisciplinar, e diz assim: “Ai, em tal lugar lá, a tribo de índio, eles não são mais índios, porque eles se vestem como a gente, tem celular.”. Mas a gente queria que eles tivessem usando, ainda, folha de bananeira e com uma pena na cabeça e com uma flecha? Daí, se eles tivessem assim, a gente ia dizer o quê? São selvagens? Então, é complicado. O que a gente quer com essa escola? Onde que a gente pretende que o nosso aluno pode chegar? Eu penso assim, sabe? Eu espero que a escola possa formá-los da melhor maneira possível, numa visão mais ampla possível, e tudo que eles aprenderem esteja interligado, e que eles possam colocar em prática, na vida deles, preferencialmente aqui, porque esse lugar é maravilhoso, precisa ser protegido, e nem todos os que vêm de fora, realmente querem cuidar e proteger o lugar e a cultura do lugar. E eu creio que aqui nós temos potencial para ir muito além da escola, para trabalhar com turismo, para trabalhar com várias outras coisas que possam ser alternativas de renda para eles, para o meu filho, e para futuras gerações. A gente tem vários exemplos

disso, não longe. A gente tem, na Ilha do Mel, um tipo de organização que hoje existe para o turismo, porém, que não conta mais ou com uma mínima parcela de nativos, por que: o que aconteceu na Ilha do Mel? **(01:02:00)** Os nativos, que eram os detentores das propriedades, venderam suas posses e, hoje, são empregados do empresário que comprou o terreno deles há 10, 15 anos, e que, hoje, tem uma mega pousada, um restaurante ou uma lanchonete. Então, hoje, você tem nativos na Ilha do Mel carregando as mochilas das pessoas, trabalhando nos barcos, ou como funcionários das pousadas e dos restaurantes, e eu penso que os nossos jovens, eles não precisam seguir essa lógica. Eles podem, tendo uma formação ampla e podendo debater junto ao órgão ambiental e ao patrimônio da União, as nossas necessidades, também, buscando apoios, investimentos, financiamentos para construir uma rede de pousadas, de quartos para alugar, de pequenos restaurantes, de grupos de guias ambientais e assim ir abrindo um leque, que, hoje, a nossa comunidade não oferece.

Anderson: Sim.

Fernando: Porque, você veja: a gente tem aqui, na ilha, quase o mesmo número de casas de veranistas. A gente tem 100 casas de veranistas e 90 casas de nativos. Na temporada, a nossa população hoje é de 317 pessoas. A gente fez um trabalho na escola esses dias. No verão, quando essas casas de veranistas, a grande maioria tem gente, a nossa população vai para 800 pessoas. Porém, durante o dia, a gente tem uma visitação de, aproximadamente, mais 500, 600, que vêm nos restaurantes e que, talvez, uma parte desse pessoal, se tivesse mais pousada, **(01:04:00)** mais quarto para alugar, mais organização para oferecer os atrativos, ficasse aqui, pernoitasse aqui, deixasse recursos aqui. De outra forma, como a gente tem na Ilha do Mel, como a gente tem na Ilha do Cardoso, como a gente tem em vários lugares. Então eu ainda penso que essa escola, hoje – que é uma escola em construção e sempre vai ser – a minha expectativa e que ela possa promover isso, sabe? Que ela possa promover no nosso aluno, no nosso estudante, no nosso morador, no nosso jovem, a vontade de ficar aqui, e assim, encontrar na própria ilha, uma alternativa para ele sobreviver, para ele conquistar os seus sonhos, criar a sua família, enfim, construir a sua vida. Porém, se ele decidir

pelo contrário, que ele tenha plenas condições de igualdade onde quer que ele vá, seja em Curitiba, seja em Paranaguá, ou seja para fora do Brasil. Que ele tenha plenas condições de chegar lá e conversar de frente a frente com qualquer pessoa, sem se sentir inferior. Que ele possa dar continuidade em estudos técnicos ou de graduação e pós, que ele possa entrar no mercado de trabalho, enfim. Eu ainda espero que eles possam permanecer aqui, porque a vida aqui tem muito mais qualidade. E aqui, nós, graças a Deus, não temos a grande maioria dos problemas sociais que existem nos centros urbanos. **(01:06:00)** Nós temos os nossos problemas, que são, às vezes, básicos, como falta de água, por exemplo, algo que numa cidade é inadmissível. Falta de luz, às vezes, falta de internet, mas mesmo assim, ainda é muito melhor, na minha opinião, do que lá. Mas eu vim de lá, eu já experimentei tudo isso, eu sei como é.

Anderson: Sim.

Fernando: Eu já senti o gostinho de todas essas coisas e eu resolvi abrir mão delas para desenhar minha vida de outra forma. Talvez o jovem queira experimentar tudo isso para, depois, decidir. A escola que eu desejo, e que eu espero, é a que forme ele para ele tentar a vida aqui ou lá, mas ter sucesso seja onde for que ele pretenda caminhar, e aí são desafios. São desafios todos os dias nesses de colocar em prática a área do conhecimento, fazer conversar o conteúdo de duas disciplinas, que é algo que a gente não é formado para isso e que existem algumas experiências de sucesso, que a gente tenta aprender com elas, mas você tem que querer muito isso. Isso mexe demais, como eu disse, com a zona de conforto lá da escola inteira. A criação da escola fez uma diferença muito grande para a comunidade e continua fazendo, porque como eu disse, se o horizonte tinha um ângulo de 30 graus, hoje, ele já tem um ângulo de 180 graus. Se o jovem tinha um horizonte assim, hoje ele já pensa de uma maneira bem mais ampla, **(01:08:00)** ele consegue enxergar outras coisas, e mesmo que ele não enxergue, porque, muitas vezes, o jovem ainda não sabe o que quer, não sabe o que vai fazer. Ele tenha, pelo menos, a formação, e, lá na frente, ele pode usar isso, se ele for, se ele ficar. Então, é mais ou menos isso.

Anderson: Que bom.

Fernando: Acho que a gente tem que caminhar muito em relação à formação continuada. Já avançamos, mas ela tem que estar mais presente. Eu sei que é difícil conseguir trabalhar nesse formato e até mesmo trazer pessoas para trabalhar assim, com a gente, para compartilhar isso, mas acho que é o ponto principal, hoje, porque o desafio é esse: como você trabalhar por área dentro da sala de aula sempre? Esse foi o meu primeiro ano em sala de aula depois de todo esse tempo aí. Então, minha última aula de verdade, assim, exceto substituição do professor, eu tinha dado em 2009. Para 2016, eu fiquei bem assustado. Como faz planejamento mesmo? Eu estava na direção. Eu via o plano de trabalho docente, mas ver e construir são outras coisas. Como faz lá na prática? Eu conseguia ajudar meu professor de biologia e química, mas eu estava fora, e quando ele vinha me perguntar, eu me sentia tão bem que eu conseguia visualizar alguma coisa e falar para ele, mas nem sempre a gente como professor, está bem todo dia a ponto de chegar lá e inventar, reinventar **(01:10:00)** e criar coisas para que o nosso aluno enxergue. Por isso que é uma construção permanente e a escola vai se reinventando, assim, vai se melhorando em alguns pontos, trocando com as outras escolas, usando essas experiências, compartilhando. A gente também vai buscando qualificação. Aqui para nós, a nossa equipe do ano passado, nós tínhamos 15 pessoas, contando toda a escola. Só um não tinha curso superior. Então, hoje, a gente tem três funcionárias que trabalham nos serviços gerais. Duas tem curso superior. Os nossos dois funcionários administrativos, os dois têm curso superior. Nós temos professores que têm duas licenciaturas, professores que têm pós-graduação, e eu penso assim, talvez lá na cidade, nas melhores escolas você tenha professor que tem mestrado, talvez, até doutorado, mas na escolinha da ilha, que só existe há 13 anos... Essa qualificação, hoje, ela é muito importante e mostra que a nossa própria equipe quer crescer. Então enquanto eu estive na direção, muito dos meus professores que estudavam a distância tinham aulas na sexta-feira, lá em Curitiba, ou no sábado de manhã. E nós organizávamos a escola para eles saírem. Por quê? Mas o professor vai faltar? Mas ele está estudando, e se ele estudar, ele vai melhorar; e se ele melhorar como professor, ele vai melhorar para nós; e melhorando para nós, ele melhora para

a nossa comunidade, para a nossa ilha, para o nosso aluno. Então, onde que a gente perde aí? Em momento nenhum a gente perde. Que horas são, Anderson?

(01:12:00) Anderson: Terminou?

Fernando: Poderia falar 2 dias, aqui.

(Conversas paralelas)

Anderson: Que bom. Obrigado, viu?

Fernando: De nada.

Anderson: Deus abençoe.

APÊNDICE 7

TRANSCRIÇÃO DA 4.ª ENTREVISTA

Nome da entrevistada: Meiry de Pina Dias
Nome do entrevistador: Anderson Martins Oliveira
Transcritor: Anderson Martins Oliveira
Local da entrevista: Núcleo Regional de Educação –Paranaguá/PR
Data da entrevista: 15/12/2016, período da tarde
Tempo de duração da entrevista: 20:14 min
Período da transcrição: Dezembro de 2016

(00:00:00) Meiry: Olha o que é a hierarquia, né?

Anderson: Pode deixar. Hoje é dia...

Meiry: 15 ou 16?

Anderson: 15.

Meiry: 15 de dezembro.

Anderson: Hoje é 15 de dezembro. Entrevista com a professora Meiry, representante do Núcleo Regional de Paranaguá. Então, Meiry, você pode ficar à vontade para contribuir com aquilo que você sabe a respeito da nossa proposta e também da educação matemática dentro dela.

Meiry: Então vou começar falando da proposta pedagógica das ilhas. Vou falar o que eu sei do histórico. Nos anos anteriores, 2006, 2007, 2008, teve toda uma conversação para criação de uma proposta pedagógica e tomei conhecimento disso depois, certo? Bem depois. Nesse período, a Universidade Federal, juntamente com a Secretaria, esteve nas ilhas. Fizeram diversas conversas, diversas rodas de conversas para tentar construir um documento visando uma educação diferenciada que atendesse mais às necessidades locais. E desse documento surgiu a proposta pedagógica das ilhas, que a professora (ininteligível 00:01:20) que acabou como a grande relatora, redatora, porque ela acabou, juntamente com o pessoal da secretaria, mas ali

também ela quem acabou escrevendo a proposta. Eles tiveram, até aí são falas de outras pessoas, até o que o Fernando me disse, na época, eles estavam preocupados com a mudança de governo e que, se essa proposta não saísse, eles poderiam vir a perder as escolas. Então, [redacted] **(00:02:01)[18].** Mudou a Secretaria, mudaram as pessoas. As pessoas saíram e não deixaram o serviço pra continuidade. E a mesma coisa aqui no Núcleo: mudaram as pessoas e isso ficou. Então, no ano de 2012, nós tomamos conhecimento do parecer 193, que era do Conselho Estadual de Educação, que cobrava algumas informações sobre a implementação da proposta.

Anderson: Hum-hum.

Meiry: Depois a gente começou a procurar documentos. Em 2013 eu entrei na Diversidade, assumi a coordenação da Diversidade. Já tinha conhecimento da proposta. Nós começamos a desenvolver um trabalho para a implementação da proposta. Esse trabalho começou com uma ação da equipe de ensino. Então, na época, fomos eu, Jaque e Fabi. Nós passamos em todas as ilhas e o primeiro trabalho foi o de uma construção do que seria uma educação do campo, porque nossa maior dificuldade é que as ilhas não se viam como campo. A visão que se tinha de campo era de que campo era só da agricultura. Começamos um trabalho mostrando o que seria essa educação do campo, que seria uma educação diferenciada, voltada para a realidade local, trabalhando com as problemáticas locais. Nesse trabalho, nós passamos em todas as escolas do Núcleo de Educação, fizemos com todos e, na sequência, no ano seguinte, em 2014, foi o primeiro ano que nós fizemos a distribuição de aulas já por áreas do conhecimento, porque até então era disciplinar. Nesse ano aí, aqui a gente vai falar um pouco de formação. Nesse ano nós começamos os trabalhos, em janeiro, com uma reunião com todos os diretores acerca da proposta. No início de fevereiro, reunimos todos os professores das ilhas no Colégio Estadual José Bonifácio para mostrar como seria esse trabalho por

[18] Trecho retirado a pedido do(a) entrevistado(a).

área de conhecimento, que a área do conhecimento não era simplesmente juntar disciplinas, mas ver como essas disciplinas se conversavam, como seria desenvolvido esse trabalho. E começamos daí a formação dos professores por área do conhecimento, né? **(00:04:12)** Visando a proposta.

Anderson: Hum-hum.

Meiry: Anterior a isso, a professora Selma, em uma das visitas dela – ela sempre foi muito sensível à questão das ilhas –, ela verificou que as ilhas ficavam muito isoladas, não tinham acompanhamento. Ela acabou por idealizar e criar o Interilhas, que foi esse encontro onde as escolas se encontravam, e um momento a mais de capacitação. Ele foi sofrendo algumas alterações no decorrer dos anos. Nas primeiras edições, foram dois por ano. Em 2015, foi o único ano em que aconteceu somente uma edição. O currículo por área do conhecimento, a gente atende a todos os conteúdos básicos estruturantes das diretrizes orientadoras. Então a gente está bem de acordo com a diretriz orientadora. A única coisa que acontece de diferente, muitas vezes, é como você vai trabalhar esse conteúdo e organizar esse conteúdo. Essa reorganização de conteúdos, ela acontece principalmente nas áreas em que você, por exemplo, pegue a área de Humanas. Então, a gente tem uma visão, muitas vezes, da área de História, de Geografia, ou então de Sociologia e Filosofia não. Você vê o conteúdo como um todo e trabalha junto. A mesma coisa que é o teu foco de estudo, que é a questão da educação Matemática, que nos anos iniciais, ela é voltada trabalhando sempre a Matemática no entorno, quais são os problemas locais e, para os anos finais, ela atinge, nessa configuração de conteúdos que acompanham a área, a Matemática ficou juntamente com a Física. **(00:06:00)** Os professores têm encontrado algumas dificuldades, porque a maior dificuldade encontrada é com a questão da formação. Porque quando você domina o teu conteúdo, você consegue até visualizá-lo de formas diferentes. Quando, muitas vezes, você não tem o domínio, aí acaba ficando muito mais difícil você fazer essa junção. Tanto que agora nós tivemos o Interilhas descentralizado. Aconteceu agora, nos meses de outubro e dezembro, e é bem interessante quando você começa a conversar com os professores envolvendo as possibilidades e eles dizendo: “Ah, vou trabalhar dessa maneira. Dá para arrumar daquela maneira”. Então, a

própria organização desse currículo está sendo incentivada agora para que cada escola reorganize-o da melhor maneira possível. A gente tem as expectativas de aprendizagem, a gente tem os básicos estruturantes para serem trabalhados. Mas o que a gente está focando bem, principalmente nesse último ano, no ano de 2016, além do trabalho na área de conhecimento, a questão dos eixos temáticos, que nada mais são do que as problemáticas locais, que eles têm no seu cotidiano e como a gente... Um belo exemplo: eu não vou começar um trabalho de Física falando que um carro anda 200 km/h se eu não tenho nenhuma avenida numa ilha. Então, a gente pode trabalhar muito bem com a questão do barco. Quando a gente entra no barco, podemos muito bem trabalhar toda a Física, porque eu vou trabalhar Matemática, a Física, e os conteúdos: vou trabalhar potência, atrito, vou trabalhar uma série... Vou muito além, muitas vezes, do que aquilo que foi proposto. Falta o quê? Com relação às expectativas, as melhores expectativas, a meu ver, é um maior envolvimento de todos que trabalham, porque eu acho que é interessante. A gente tem muitos professores que se comprometem, que gostam e tem alguns que não estão levando muito... Aí fica essa expectativa de como a gente vai avançar. **(00:08:05)** Esse último trabalho que a gente fez em outubro-novembro foi bem interessante porque, como a gente trabalhou escola por escola, deu para ver muito bem em que ponto aquela escola está.

Anderson: Hum-hum.

Meiry: Tem algumas que estão mais avançadas, tem algumas que conseguiram entender bem a proposta, trabalham bem a área de conhecimento. Em outras escolas, você percebe que os professores dominaram, outros professores estão ainda na parte disciplinar, muito ligados à disciplina, muito ligados à cópia de caderno, muito ligados a livro didático. E uma das questões que nós comentamos, ficou bem interessante em uma das escolas, é que a formação do professor acaba sendo precária. Porque você sabe muito bem: quando a gente está numa universidade, está numa faculdade, é uma situação. Você faz uma formação a distância, é uma outra situação. A gente sabe que perde aquele contato, a gente perde aquela troca, é um estudo teu, sozinho. Muitas vezes tem gente que até consegue extrapolar, mas outros ficam do mínimo do mínimo do mínimo ali. E às vezes isso acaba

fazendo falta. Quando eu tenho uma formação inicial deficitária, eu terei que corrigir a vida inteira. Aí que entramos com a questão das formações continuadas. Só que tem formação, existem coisas que a gente não consegue fazer numa formação continuada. Eu não tenho como dar conta de todo um conteúdo que o professor deveria ter trabalhado e não trabalhou. Essa questão da formação fica bem complexa. E, às vezes, a variedade. Uma questão que falei para eles foi: “Escolham uma área e sejam bons naquela área”. Não adianta você ter quatro ou cinco áreas diferentes. Então, eles vão se formando em A, em B, em C, em D e não dominam nenhuma, é um pouquinho de cada uma. E quando a gente vai estudando, a gente vai vendo que temos que conhecer melhor. Quanto mais eu conheço, melhor eu desenvolvo meu trabalho, eu tenho uma melhor visão do meu ambiente, como aquele conteúdo acaba correspondendo. **(00:10:03)** Então, na questão da formação, pega a formação e a expectativa: a minha expectativa é de que as coisas continuem caminhando. Acho que nós tivemos um momento bem interessante onde muitos professores, até eu fiquei bem animada, porque muitos professores conseguiram entender o que é a proposta. Muitos professores estão comprometidos em fazer um trabalho diferenciado, porque o que ficou muito claro – e tem que ficar claro para eles – é: trabalhar na ilha não é chegar lá e dar o conteúdo, passar um conteúdo por área no quadro; é você trabalhar de uma forma diferente. É você ver qual é a problemática daquela comunidade, o que aquela comunidade tem de problema e como eu posso resolver aquele problema. Como? Trabalhando com os conteúdos escolares. Foi bem isso que a gente frisou e é esse caminho que a gente pretende seguir para as formações no ano de 2017 com os professores.

Anderson: Hum-hum.

Meiry: Falei do currículo, falei de formação.

Anderson: É, esse aqui.

Meiry: Criação. A criação em que sentido?

Anderson: Se ela foi aprovada? A proposta ainda está em...

Meiry: Aqui é criação das escolas, né?

Anderson: Isso.

Meiry: Todas as escolas estão legalizadérrimas. Todas certas. Falta uma escola que ainda não fez alteração de nomenclatura, não é por falta de insistência, mas aí tem que ser uma questão da escola mesmo: precisa de uma ata de conselho. Das nove, oito já estão com a nomenclatura de Escola do Campo. Todas elas estão aprovadas; o Conselho aprovou todas as escolas. A gente tem agora alguns processos de reconhecimento, de autorização, que é a vida legal das escolas, que é o que acontece, mas todas já estão autorizadas e reconhecidas. A gente está com uma pendência com uma das escolas – o MED foi criado depois do processo de autorização e reconhecimento.

Anderson: Hum-hum.

Meiry: Mas já está tudo encaminhado, está tudo certinho. É só uma questão de papel, de ir e vir. **(00:12:00)** O ensino médio já está funcionando normalmente. Então, a vida legal delas, a gente tinha um problema, temos um problema com relação ao SERE, que o SERE ainda é disciplinar e não por área. Mas houve uma recomendação do Conselho, na aprovação da proposta, para que eles se adequem. Então, a gente está aguardando essa adequação.

Anderson: O que é o SERE?

Meiry: O SERE é o sistema onde vão sendo colocadas as notas. Então eu tenho a área de linguagens, eu tenho que colocar a nota de Português e de Inglês, (ininteligível – 00:12:29). Então o aluno tirou 9 em Linguagens, eu tenho que colocar 9 em Português, 9 em Inglês. A gente sabe que é Linguagens, mas ali no SERE ainda aparece disciplinar e não por área.

Anderson: Hum-hum.

Meiry: Esse é o nosso, é uma questão só de sistema mesmo. A gente esteve até no Conselho explicando isso. Eles questionaram como a gente trabalhava, que isso não era trabalhado. A gente foi lá e mostrou por A e B que sim, que isso era trabalhado. Levamos trabalhos dos professores, inclusive, trabalhos

muito interessantes. E uma ideia nossa é desenvolver um material com tudo isso que os professores estão fazendo. Então, agora, nessa formação, em cada escola que a gente esteve, vimos um eixo temático, ou seja, uma problemática e, a partir dessa problemática, para que eles começassem a desenvolver um trabalho em conjunto. Que nem eu falei para eles: “Nós passamos por momentos: conhecemos a área do conhecimento, cada um começou a desenvolver o seu trabalho, cada um no seu quadradinho, e agora é hora de misturar os quadrados”. Para eu trabalhar junto com você, tenho que ter certeza do que tenho que fazer e você tem que ter certeza do que tem que fazer. Senão, eu jogo tudo para você e não faço nada. Vira aquela... Nesse trabalho, nós pegamos um eixo e vimos o que cada um, em determinado ano, o que cada professor poderia trabalhar de acordo com sua proposta. A gente não foge da proposta pedagógica, da proposta pedagógica do colégio: tudo que tem ali tem que ser trabalhado. A gente pode, temos todo o trabalho, toda a mobilidade de jogar o que estava lá em cima, posso mexer, jogar para cá. **(00:14:02)** O que estava em primeiro: “Mas espera aí, vai casar melhor aqui com esse outro, com o terceiro?”. Os professores começam a trabalhar de uma forma mais multi, transdisciplinar. São diversos nomes que vão trabalhando.

Anderson: Hum-hum.

Meiry: Que eles comecem a pensar um pouquinho mais nessa questão de trabalharem as aulas juntos, a gente está tratando do mesmo assunto e cada um puxando a sua área. Só que isso tudo é um processo e alguns aceitam, outros não. E é difícil. Você tem uma formação totalmente disciplinar, totalmente conteudista; para você quebrar isso, não está sendo fácil. Alguns professores aceitam, outros professores não aceitam. O que eu acho mais estranho é que tem alguns professores que acabaram se formando dessa forma na Federal do Litoral, quando vão dar aulas: são totalmente quadrados e disciplinares. Aí você fica: “Gente, essa que era a minha esperança...”. A esperança é quem está chegando, quem aprendeu, porque a gente não aprendeu de uma forma diferente, você aprendeu de uma forma disciplinar. Hoje, com teus estudos, você está vendo um jeito diferente. Você está vendo um jeito diferente de ensinar, porque você aprendeu daquele jeito. Isso que eu acho bem complexo, a gente ir quebrando isso, mas alguns professores vão

vendo que é mais interessante, mais prazeroso. Outra coisa que eu sempre discuto muito, eu falo: “Gente, vocês têm que aproveitar que vocês dão aula particular, vocês têm pouquíssimos alunos. Então vocês têm um laboratório perfeito, é o horário que vocês têm para inovar, para tentar fazer as coisas diferentes, porque são poucos alunos.”. É muito mais fácil você desenvolver um trabalho com poucos do que com muitos alunos, porque uma sala de 60 alunos, 60 é um número exagerado, mas de 40, você não desenvolve; é difícil você desenvolver um trabalho. Até você conseguir, por mais que você trabalhe de uma forma diferenciada, sempre você terá alguém interferindo. Em um grupo menor, é muito mais fácil por ocorrência própria do que em um grupo muito grande.

Anderson: Sim.

Meiry: **(00:16:05)** Mais alguma coisa que eu deixei de falar?

Anderson: Acho que das fichas está tudo OK. Agora, se você tiver uma visão sua a respeito da proposta e quiser colocar.

Meiry: Eu me apaixonei. Quando eu peguei, eu falei assim: “Meu Deus, que bomba”. Foi bem assim: “Que bomba, que bomba, que bomba é essa?”. Mas eu comecei a estudar, a ler, e eu vi o seguinte: há bastante tempo a gente viu que o jeito que está fazendo não está dando resultado. Então vamos tentar fazer diferente. Só que tentar fazer diferente é uma coisa de muita responsabilidade, porque a gente está mexendo com vidas, são pessoas.

Anderson: Sim.

Meiry: Não são números. Então, eu não tenho jeito de errar não. Tenho que ir sempre tentando, o mais certo possível. O trabalho com a proposta é interessante. A gente tem muita reclamação, porque a gente pede para os professores um plano de trabalho docente, que é o grande problema dos professores fazer um PTD. Por quê? Porque, infelizmente, as pessoas não estão acostumadas a se planejarem. Eu sou professora há 29 anos, cansei de ver: “Paramos em que página? Página 30. Joãozinho, parou aqui na 30? Então, vamos para a página 31.”. E quem dita o que eu tenho que trabalhar, em um

primeiro momento, a gente sempre colocou que eram as nossas diretrizes. Agora eu coloco que são as nossas diretrizes e a nossa realidade. Então eu tenho a minha diretriz, eu vou adequar a minha diretriz à realidade. Com isso, eu vou ver o que eu vou trabalhar com meu aluno para que eu tenha uma aprendizagem muito mais significativa, para que ele realmente aprenda, que não seja só um decoreba. Aquilo de que fez a prova, cuspiu tudo e acabou. Então eu acabei me interessando bastante. Gosto. Tem muitas coisas que ainda tenho vontade de fazer com os professores, infelizmente falta tempo.

Anderson: Hum-hum.

Meiry: Porque a demanda é muito grande. **(00:18:00)** A Adriana está aqui trabalhando comigo agora, a gente está junto. Esse foi um ano que a educação indígena tomou muito meu tempo.

Anderson: Faz parte da (ininteligível – 00:18:10), né?

Meiry: É, a abertura de escolas. Então foi muita, muita, muita coisa. Esse foi um ano muito puxado mesmo. Então, infelizmente, a gente não consegue fazer muito. A gente até conseguiu fazer bastante coisa, com capacitação, com visitas. O ideal é se a gente pudesse estar todos os meses nas escolas – a gente não consegue, são nove escolas. Vou ficar dez dias viajando. De ilha em ilha, são escolas. Você sabe como é a realidade de escola de ilha: tem lugar que a gente vai e volta. Que nem agora, nessa capacitação: eu fui na terça para voltar no sábado e voltei na sexta. E aí é custo. Nem sempre você tem bolso, bolsa, a maioria das vezes você tira do seu bolso, você paga para trabalhar. Mas, então, é nessa situação; assim é que as coisas vão se encaixando, mas eu gosto muito. É uma questão que eu me interessei bastante e quero continuar nessa direção. Inclusive, até ousando um pouquinho mais, vendo novas metodologias, tentando. Mas aí a gente precisa de, para algumas mudanças, é necessário que se tenham pessoas bem comprometidas. Esse comprometimento acaba sendo complicado, porque tenho rotatividade, tenho professores que, infelizmente, estão esse ano e não sei se ano que vem vão estar. Tudo isso, a gente percebe que vira um eterno começar, porque eu tenho sempre professores novos. E eu tenho que começar do que a gente

começou lá em 2014, 2013. Você tem que voltar tudo, faz uma retomada, faz uma retrospectiva e aí você vai caminhando. Eu acredito que, a partir do momento em que as comunidades perceberem o valor que seus conhecimentos locais têm, de como a gente pode trazer todo esse local, trazer para o conhecimento formal, acho que a gente vai conseguindo caminhar. **(00:20:04)** Só que**,** infelizmente, às vezes tem gente que fica querendo puxar para um lado, outro querendo puxar daqui. A gente tem tido alguns probleminhas no decorrer, mas acredito que as coisas estão indo bem. Gostaria que tivessem mais pessoas para somar, mas, infelizmente, no nosso caminho está aparecendo muita gente para dividir. Então, às vezes, acho assim, que é uma caminhada meio inglória em alguns momentos, mas eu gosto muito do que eu faço e acredito. Então, acho que esse é um ponto bem importante.

Anderson: Que bom. Muito bem. É isso, né?

Meiry: É, é o que a gente faz no dia a dia, Anderson. É o trabalho. Infelizmente, a gente tem a parte chata da cobrança, então, como eu coloquei a questão do PTD. Tem professores que não querem fazer o PTD.

Anderson: E para eles é dificultoso isso, né?

Meiry: Pela falta de hábito de se planejar. Eu vejo assim. Porque veja, o que você tem que colocar? Eu tenho que colocar o meu conteúdo estruturante e básico. Ok.

Anderson: Que é o mesmo que está na proposta.

Meiry: Na proposta. Pego a proposta da escola. Aí eu tenho que ver, eu vou justificar. O que é minha justificativa ali? Por que eu escolhi dar para o meu aluno o teorema de Pitágoras ao invés de trabalhar o quê? Me ajude aqui, que eu estou defasada em Matemática há muitos anos.

Anderson: Teorema de Tales.

Meiry: Tales. Escolhi o Tales. Por que quis trabalhar Tales? Prefiro o nome do Tales, porque Pitágoras é mais bonito. Mas vamos lá. “Por que eu escolhi? Porque esse conhecimento é importante”, justifica aqueles conteúdos que eu

selecionei. Aí os meus objetivos. Se eu vou ensinar, eu tenho que ter objetivo. “Para que eu quero te ensinar? Não, porque eu quero que meu aluno saiba que se for trabalhar ângulos lá, que perceba a questão da importância dos ângulos”. Eu justifiquei. Como eu vou trabalhar? Aí que é a grande dificuldade. Eles colocam que vão passar no quadro e vão falar. Gente, isso não é dar aula. **(00:22:01)** Se eu vou dar ângulos, eu vou fazer uma confecção de pipas, eu vou fazer uma planta baixa de casa, eu vou ver os ângulos de uma rede de pesca, eu vou ver os ângulos necessários na construção de um barco, eu preciso saber de ângulo para construção de um barco, para canoa não virar, sabe? Então, esses tipos de coisas que eu vou colocar: a vida prática ali. O que tem de prático? E isso eu vou planejar. Tá, mas eu vou fazer o seguinte: vou passar um vídeo para eles – estou chutando – vou passar Donald no País da Matemática. Eu vou trabalhar com realidade local, mas quando a gente fala em trabalhar da realidade local, não significa ficar ali e a criatura ficar só ali e não ver nada. Eu vou partir do local, mas eu vou chegar em todo conhecimento cientifico e adquirido e acumulado na história. Então, eu vou passar um vídeo para eles. Mas eu vou passar um vídeo por passar? O que eu quero daquele vídeo? Vídeo sobre Matemática. Tá, mas qual vídeo de Matemática, gente? Exercícios. A gente pegou o registro que o professor ficou 12 aulas fazendo exercício de uma coisa só, de um assunto só. O que ele queria treinar? A caligrafia? Gastar folha de caderno? Sabe? Essa falta de planejamento e ia ser muito mais fácil. Eu pego lá, passo uma lista de A a Z, ele fica fazendo e não enche minha paciência, ao invés de ter que sentar com ele, mostrar para ele por que aquilo é importante e vamos fazer juntos. Eu falo: eles dão aula em escola particular, porque são pouquíssimos alunos. Nem escola particular, eles dão aulas particulares. Então, é nesse sentido. É a grande dificuldade. E daí eu vou avaliar. O que eu vou avaliar? Se eu vou avaliar, eu tenho que ter um instrumento de avaliação. Meu instrumento pode ser o quê? Pode ser um trabalho, pode ser um relatório, pode ser o desenho que ele fez na hora, pode ser de uma observação, pode ser até verbal. Esse é meu instrumento. Mas o que eu quero que ele saiba? Quais os meus critérios? Então, se eu passei para ele um trabalho de ciências, digamos, de sistema solar, o meu critério não vai ser se ele colocou mais babados ou menos babados no cartaz. **(00:24:06)** O meu critério vai ser se ele sabe a localização dos planetas, se ele entendeu o

que é o sistema solar. Então, é isso que eu quero estabelecer: eu quero que eles conheçam os planetas que fazem parte, que ele saiba a ordem dos planetas e vai depender do que eu quero, os meus critérios. Para quê? Para que eu não corra o risco de trabalhar um conteúdo com objetivo e trabalhar outra coisa, que, infelizmente, isso é muito do que acontece, certo? O que eu cobro é meio desconexo daquilo que eu aprendi. Eu pego livro e vou tirando palavrinhas para fazer uma prova. Então, e essa avaliação, a gente sempre fala, ela é contínua, e o meu aluno não atingiu, não conseguiu, eu vou lá, corrijo a prova no quadro e vou lá e passo a prova de novo? Gente, eu tenho que mudar meu instrumento. Se aquele instrumento não deu certo, mas, de repente, ele pode ir bem em outro. E se ele fizer uma história em quadrinhos contando aquilo que ele viu? Ele pode fazer uma paródia. Tem muitas outras formas de avaliar. Tem até um documento que a gente faz. Eu sempre passei para os professores que a gente trabalhou num grupo de estudos que são 14 instrumentos, e ele consta em todos os PPPs. Esse documento, a gente colocou no PPP das escolas. Então, para que os professores vejam que têm formas diferentes de avaliar e é muito diferente, é bem legal, porque quando eu tive essa formação, eu tive dificuldade com ciências, de trabalhar texto literário. Eu falava “O que eu vou trabalhar?”. Aí a gente chegou no Jeca Tatu. Do Jeca, a gente foi, trabalhamos leishmaniose, sabe? Então, você tem o que fazer, só que você tem que sair daquela zona de conforto de que dar aula é abrir o livro, passar no quadro e sentar a buzanfa na cadeira e deixar as crianças se ferrarem sozinhas. Então, o que eu percebo na questão do PTD é essa dificuldade de se planejar. Alguns professores que se propuseram a fazer e não só para entregar, e fizeram, veem que fica muito mais fácil depois. **(00:26:03)** Porque você se planeja e, de repente, você fala: “Poxa, mas tem aquele vídeo, tem aquele material, tem aquele joguinho...”, sabe? Você não se perde, porque senão, de repente, você está dando aula: “Poxa, mas eu poderia ter trazido aquele vídeo. Por que eu não pensei nisso antes?”. Aí é tarde! Você perdeu a hora, perdeu o tempo. É bem nesse sentido que a gente fala da importância do planejamento, porque a impressão que dá é que é uma questão de controle, mas é uma questão de organização do professor, sabe? As coisas têm que ser bem vistas. O maior objetivo é o quê? Que a gente consiga entender o que aquele professor está trabalhando, que, de repente, o porquê

do insucesso, se aquele aluno não aprendeu, por que ele não aprendeu? Então, espera aí, trabalhei desse jeito, não deu certo, como posso fazer diferente? Eu vou ficar pensando: “Como foi que eu fiz mesmo? Como foi que eu dei aquela aula? Nem me lembro.”. Quantas coisas legais acabam se perdendo? Quantas boas atividades acabam ficando no meio da caminhada? Por quê? Porque você não registra, você não planeja. Então, o maior empecilho é a questão do planejamento. Mas quando você pede, têm umas aulas muito boas, então, a gente está pensando agora em tentar organizar isso, começar, sabe? Como o professor fez, como ele deu aquela aula, como a gente encontra muita coisa pronta no portal do MEC, na plataforma Paulo Freire, então, estamos pensando em como fazer isso ainda. Mas estamos pedindo para os professores para que eles registrem, porque o que eles estão fazendo é uma experiência inovadora. É diferente o trabalho que eles desenvolvem, e não tem nada pronto, não existe material pronto, então, eles estão construindo esse material. E esse material é um material de consulta, não material de... Para alguns pode servir até de apoio, mas que nem eu falo, não pode virar uma bengala ou um andador, como acontece com o livro didático em sala de aula. Você sabe que tem professor que se tirar o livro, você perdeu o professor. Não consegue ficar meia hora na frente dos alunos. Então é isso. **(00:28:02)**. Acho que é isso.

Anderson: Então está bom. Muito obrigado pela contribuição.

APÊNDICE 8

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF.ª ÂNGELA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ângela Massumi Katuta, portador(a) do RG. 18233043/SSP/SP, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada até o presente momento de **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção**, desenvolvida pela pesquisador Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, na linha de pesquisa de Educação Matemática, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi.
A qualquer momento que julgar necessário, poderei contatar/consultar a pesquisadora através do telefone (41) 984894071 ou do e-mail: profandersonoliveira1@gmail.com.
Afirmo que recebi o convite e aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: construir fontes históricas sobre a Proposta Política Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense, por meio de relatos de professores que participaram do processo de organização, construção, formação e experimentação da Proposta Política Pedagógica das Escolas das Ilhas, entre o anos de 2009 e 2016.
Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma **voluntária** por meio de entrevista aberta, com o uso de fichas compostas por palavras-chaves a ser gravada em arquivo de áudio a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.
Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.
Eu, Ângela Massumi Katuta, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Curitiba, 30 de Janeiro de 2017.

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa:

Assinatura pesquisador: Anderson Martins Oliveira

APÊNDICE 9

CARTA DE CESSÃO – PROF.ª ÂNGELA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Ângela Massumi Katuta, portador(a) do RG: 18233043/SSP/SP, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção, desenvolvida por Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de pesquisa de Educação Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi. Eu, Ângela Massumi Katuta, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Curitiba – PR, 30 de Janeiro de 2017.

Assinatura do(a) participante/entrevistado(a):

Assinatura da pesquisador/entrevistador: Anderson Martins Oliveira

---

APÊNDICE 10

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF. VITOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, VITOR DE MORAES, portador(a) do RG. 5056443-5, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada até o presente momento de **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção,** desenvolvida pela pesquisador Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, na linha de pesquisa de Educação Matemática, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi. A qualquer momento que julgar necessário, poderei contatar/consultar a pesquisadora através do telefone (41) 984894071 ou do e-mail: profandersonoliveira1@gmail.com.

Afirmo que recebi o convite e aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: construir fontes históricas sobre a Proposta Política Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense, por meio de relatos de professores que participaram do processo de organização, construção, formação e experimentação da Proposta Política Pedagógica das Escolas das Ilhas, entre o anos de 2009 e 2016.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma **voluntária** por meio de entrevista aberta, com o uso de fichas compostas por palavras-chaves a ser gravada em arquivo de áudio a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Curitiba, 30 de Janeiro de 2017.

_____
Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa:

_____
Assinatura pesquisador: Anderson Martins Oliveira

APÊNDICE 11

CARTA DE CESSÃO – PROF. VITOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, VITOR DE MORAES, portador(a) do RG: 10163213-5, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção, desenvolvida por Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de pesquisa de Educação Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi. Eu, VITOR DE MORAES, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Curitiba – PR, 30 de Janeiro de 2017.

Assinatura do(a) participante/entrevistado(a):

Assinatura da pesquisador/entrevistador: Anderson Martins Oliveira

---

APÊNDICE 12

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF. FERNANDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Fernando Luiz Ramos Brock**, portador do RG: **6.121.410-0**, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado para a pesquisa de mestrado, intitulada até o presente momento de **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção,** desenvolvida pela pesquisador Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, na linha de pesquisa de Educação Matemática, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos AurelioZanlorenzi. A qualquer momento que julgar necessário, poderei contatar/consultar a pesquisadora através do telefone (41) 984894071 ou do e-mail: profandersonoliveira1@gmail.com.

Afirmo que recebi o convite e aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: construir fontes históricas sobre a Proposta Política Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense, por meio de relatos de professores que participaram do processo de organização, construção, formação e experimentação da Proposta Política Pedagógica das Escolas das Ilhas, entre o anos de 2009 e 2016.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma **voluntária** por meio de entrevista aberta, com o uso de fichas compostas por palavras-chaves a ser gravada em arquivo de áudio a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, **Fernando Luiz Ramos Brock**, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Curitiba, 30 de janeiro de 2017.

Fernando Brock

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa:

Assinatura pesquisador: Anderson Martins Oliveira

APÊNDICE 13

CARTA DE CESSÃO – PROF. FERNANDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Fernando Luiz Ramos Brock**, portador do RG: **6.121.410-0**, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas dc Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção, desenvolvida por Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de pesquisa de Educação Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos AurelioZanlorenzi. Eu, **Fernando Luiz Ramos Brock**, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Curitiba – PR, 30 de janeiro de 2017.

Fernando Brock

Assinatura do(a) participante/entrevistado(a):

Assinatura da pesquisador/entrevistador: Anderson Martins Oliveira

APÊNDICE 14

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF.ª MEIRY

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Meiry de Pina Dias**, portador(a) do RG: **4.288.355-7**, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para a pesquisa de mestrado, intitulada até o presente momento de **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção,** desenvolvida pela pesquisador Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, na linha de pesquisa de Educação Matemática, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi. A qualquer momento que julgar necessário, poderei contatar/consultar a pesquisadora através do telefone (41) 984894071 ou do e-mail: profandersonoliveira1@gmail.com.

Afirmo que recebi o convite e aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: construir fontes históricas sobre a Proposta Política Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense, por meio de relatos de professores que participaram do processo de organização, construção, formação e experimentação da Proposta Política Pedagógica das Escolas das Ilhas, entre o anos de 2009 e 2016.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma **voluntária** por meio de entrevista aberta, com o uso de fichas compostas por palavras-chaves a ser gravada em arquivo de áudio a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, **Meiry de Pina Dias**, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Curitiba, 30 de janeiro de 2017.

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa: Meiry de Pina Dias

Assinatura pesquisador: Anderson Martins Oliveira

APÊNDICE 15

CARTA DE CESSÃO – PROF.ª MEIRY

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Meiry de Pina Dias**, portador(a) do RG: **4.288.355-7**, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minha fala. Esta autorização inclui o uso de todo material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: narrativas de um processo de construção, desenvolvida por Anderson Martins Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de pesquisa de Educação Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi. Eu, **Meiry de Pina Dias**, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Curitiba – PR, 30 de janeiro de 2017.

Assinatura do(a) participante/entrevistado(a): Meiry de Pina Dias

Assinatura da pesquisador/entrevistador: Anderson Martins Oliveira

ANEXOS

Anexo 01

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE

COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE

CURITIBA

2009

Governador do Estado do Paraná

Roberto Requião

Secretária de Estado da Educação

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Diretor Geral

Ricardo Fernandes Bezerra

Superintendência da Educação

Alayde Maria Pinto Digiovani

Departamento da Diversidade

Wagner Roberto do Amaral

Coordenação da Educação do Campo

Vitor de Moraes
Equipe Técnico Pedagógica
Ana Lúcia Nascimento
Daniela Carla de Oliveira
Getúlio Della Torres Júnior
Luciana Maria de Matos e Silva
Maria Isabel Farias
Regina Mara Hackenberg
Salma Rodrigues dos Santos
Willian Simões

Elaboração

Ana Lúcia Nascimento – Coordenação da Educação do Campo/SEED
Ana Josefina Ferrari – UFPR Litoral
André Essenfelder Borges – UFPR Litoral
Angela Massumi Katuta – UFPR Litoral
Fernando Brock – Coordenador da Escola da Ilha das Peças
Maisa Rodrigues Ferreira – Coordenadora da Escola da Ilha de Piaçaguera
Maria Elizabeth Falanga – Coordenadora da Educação do Campo/NRE Paranaguá
Olga Scholz Polasek – Coordenadora da Escola da Ilha de Superagüi
Valentim da Silva – UFPR Litoral
Willian Simões – Coordenação da Educação do Campo/SEED

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO..... 04
2. PRINCÍPIOS 08
3. JUSTIFICATIVA 09
4. OBJETIVOS 14
4.1 Objetivo Geral 14
4.2 Objetivos Específicos 14
5. PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE: uma proposta pedagógica experimental 15
5.1 A Educação do Campo e as Escolas das Ilhas litorâneas no Estado do Paraná 15
5.2 As Populações Tradicionais nas Ilhas, suas territorialidades e modos de vida 19
5.3 As Populações Tradicionais e Saberes Escolares nas Ilhas 24
6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 28
6.1 O currículo nas e para as Ilhas: Gestão Democrática e a ampliação dos tempos e espaços escolares 29
6.2 Os Eixos Temáticos, as Áreas do Conhecimento, os Conteúdos Estruturantes e a Matriz Curriculares 32
7. AVALIAÇÃO 85
8. RECURSOS HUMANOS 88
9. FORMAÇÃO CONTINUADA 89
10. AVALIAÇÃO DA PROPOSTA 91
11. REFERÊNCIAS 91

1. APRESENTAÇÃO

No estado do Paraná existem atualmente, segundo o Censo Escolar de 2008, em torno de 2.113 Escolas Públicas Estaduais. Entre elas, estão as 584 Escolas do Campo, que compreendem as escolas que se localizam nas zonas rurais e pequenos distritos dos 399 municípios, onde, em particular para esta proposta, estão as 07 Escolas das Ilhas do litoral paranaense (Figura 01).

Figura 01. Localização das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.

1 - Col. Est. Marcílio Dias/ Escola Pólo.

2 - Esc. Sub-Sede Marcílio Dias - Ilha de Superagüi.

3 - Esc. Sub-Sede Marcílio Dias - Ilha Rasa.

4 - Escola Sub-Sede Marcílio Dias Ilha das Peças.

5 - Col. Est. Farias Sobrinho/Escola Pólo.

6 - Esc. Sub-sede Farias Sobrinho - Ilha de Piaçagüera.

7 - Esc. Est. Lucy Requião - Ilha do Mel Nova Brasília.

8 - Esc. Est. Lucy Requião - Ilha do Mel Encantadas

Até o final do ano de 2009, as Escolas das Ilhas não tinham autonomia pedagógica e administrativa, uma vez que, pertenciam às Escolas Pólos (Base) responsáveis pela guarda, registro e expedição da documentação escolar. Na baía de Guaraqueçaba, a Escola Pólo era o Colégio Estadual Marcílio Dias, ligado a ela estavam as Escolas das Ilhas de Superagüi, Peças e Rasa. Na baía de Paranaguá, a Escola Pólo é o Colégio Estadual Farias

Sobrinho, ligada a ela estão as Escolas da Ilha de Piaçagüera e São Miguel que não terão alteração político-pedagógica e administrativa.

Para o ano de 2010 essa forma de organização terá alteração, pois, em Guaraqueçaba, houve a criação de 03 (três) novos Colégios Estaduais e a autorização para o seus funcionamentos: os Colégios Estaduais das Ilhas Rasas, Peças e Superagüi. Com isso, o atendimento escolar, na baía de Guaraqueçaba, passa a ser desvinculado da Escola Pólo, tendo estes novos colégios, autonomia pedagógica e administrativa. Por isso, esta proposta pedagógica vem para orientar e subsidiar a organização do trabalho pedagógico escolar, sendo inédita para o contexto vivido pelos ilhéus e ribeirinhos do litoral paranaense.

O litoral do Paraná com seus terrenos recortados, abrange uma faixa na costa leste do território estadual de aproximadamente 98 Km, mas se considerarmos as baías e reentrâncias da costa, esta faixa supera os 150 Km. O ambiente é marcado por paisagens naturais específicas, que resultam da interação entre as condições climáticas, a dinâmica do mar e a forma de seu relevo. Por isso, a presença de serras, o movimento das marés e das ondas, a força dos ventos e a circulação das águas das chuvas, entre outros fenômenos naturais, funcionam como elementos que orientam as diferentes formas de ocupação, uso do solo, movimento de migração populacional entre ilhas, entre ilhas e o continente, atividades econômicas e as relações entre a diversidade sociocultural existente e o ambiente natural.

Economicamente, destaca-se a presença do Porto de Paranaguá, as atividades turísticas no litoral continental e nas ilhas, a pesca tradicional, artesanal e industrial, a produção de artesanatos, entre outras atividades.

No que diz respeito à diversidade populacional, ela é marcada pela presença de caiçaras, pescadores artesanais, populações de manguezais, quilombolas, entre outros, compondo em diferentes lugares os modos de vidas tradicionais, com estratégias de sobrevivência diferenciadas por causa dos limites ambientais que enfrentam.

Nesse contexto, as comunidades de ilhéus e ribeirinhos do litoral paranaense sofrem fortes pressões por parte do Estado que criou nos anos de 1980 as chamadas Unidades de Conservação. Estas unidades surgem como resposta ao modelo de desenvolvimento capitalista e neoliberal adotado pelo Estado brasileiro, pautado pela lógica urbano-industrial que vem intensamente contribuindo para criar abismos socioeconômicos e provocar a devastação dos ambientes naturais.

Em Arruda (1999, p. 90) podemos evidenciar que:

> A maior parte das áreas ainda preservadas do território brasileiro são habitadas com maior ou menor densidade por populações indígenas ou por

> comunidades rurais “tradicionais” - caiçaras, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, caipiras - para as quais a conservação da fauna e flora é a garantia de sua perenidade. O processo de expansão das fronteiras agrícolas e extrativistas da sociedade brasileira, por sua vez, reproduz e se pauta por um modelo de ocupação do espaço e de uso dos recursos naturais gerador da degradação ambiental e de enormes custos sociais. A política ambiental vigente, por outro lado, tenta se viabilizar por uma postura autoritária totalmente dependente de fiscalização repressiva, carecendo de embasamento técnico-científico e legitimidade social entre a população regional, fadada na melhor das hipóteses a uma preservação ao estilo “jardim zoológico”, resguardando apenas algumas áreas intocáveis, num recorte insuficiente para a reprodução integral dos ecossistemas, para a manutenção da biodiversidade e da pluralidade cultural.

As Escolas das Ilhas estão dentro de Unidades de Conservação, atendendo em sua maioria, os povos e comunidades tradicionais, que são vistos pelos órgãos ambientais que promovem a fiscalização destas áreas como os verdadeiros responsáveis pela degradação da natureza local e, sendo assim, [...] as populações tradicionais são discriminadas por sua identidade sociocultural e impedidas de reproduzir seu modo de vida, tanto pelo modelo de ocupação predatório que se expande quanto pelo modelo de conservação ambiental vigente (ARRUDA, 1999, p. 60).

É neste contexto que compreendemos que a escola possui papel fundamental no diálogo entre os conhecimentos escolares e tradicionais, na construção da autonomia intelectual dos sujeitos constituindo-se, dessa maneira, em uma instituição política essencial para a sobrevivência e permanência dos sujeitos nos territórios em que vivem (Unidades de Conservação e seu entorno), uma vez que:

> [...] a política ambiental vigente, ao ignorar o potencial conservacionista dos segmentos culturalmente diferenciados que historicamente preservaram a qualidade das áreas que ocupam, tem desprezado possivelmente uma das únicas vias adequadas para alcançar os objetivos a que se propõe. Essa via é a da inclusão da perspectiva das populações rurais no nosso conceito de conservação e o investimento no reconhecimento de sua identidade, na valorização de seu saber, na melhoria de suas condições de vida e na garantia de sua participação na construção de uma política de conservação da qual sejam também beneficiadas (ARRUDA, 1999, p. 90).

Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação, através do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, iniciou no ano de 2004 o Projeto “Escola das Ilhas” que vem garantindo o atendimento das crianças, jovens, adultos e idosos dos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos nas Ilhas de Superagüi, Rasa, Peças, Piaçagüera, São Miguel e do Mel.

A partir do ano de 2005, a Coordenação da Educação do Campo, atualmente no Departamento da Diversidade, passou a realizar visitas e reuniões técnicas cujos relatórios

apontaram a necessidade de fortalecimento da formação continuada dos professores e a construção de uma proposta pedagógica específica que contribuísse para garantir o respeito ás especificidades dos povos e comunidades tradicionais locais, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas.

A partir daí, foram realizados 02 cursos específicos para Ilhéus e Ribeirinhos do litoral, que contou com a presença de aproximadamente 250 professores. Ampliou-se a participação dos professores das Escolas das Ilhas nos cursos de Formação Continuada promovidos pela Coordenação da Educação do Campo, assim como, foi dado início à construção desta proposta pedagógica específica.

Esta proposta é resultado de uma construção coletiva que envolveu membros da Coordenação da Educação do Campo – DEDI, do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, professores da Universidade Federal do Paraná – Litoral e coordenadores das Escolas das Ilhas de Superagüi, Peças e Piaçagüera. Em reuniões técnicas centralizadas em Curitiba, o texto era elaborado, impresso e enviado junto dos coordenadores das Ilhas que, mediavam o acesso do texto preliminar aos professores de suas respectivas escolas e, no retorno, traziam as considerações que passavam a ser incorporadas nas discussões.

O texto traz um conjunto de princípios, estes, em consonância com o Decreto Nacional N° 6.040/2007, de 07 de Fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Logo após procura justificar a necessidade de uma proposta pedagógica específica para as Escolas das Ilhas. Assim como, apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos a serem alcançados com a implementação desta proposta.

Realizado esta primeira parte, a proposta avança apontando sua relação com a Educação do Campo, traz elementos das territorialidades e dos modos de vida das Populações Tradicionais das Ilhas. Integra estas questões com a organização curricular, potencializando a necessidade da Gestão Democrática e a ampliação dos tempos e espaços escolares para a organização do trabalho pedagógico e administrativo na escola. Aponta os Eixos Temáticos, as Áreas do Conhecimento, os Conteúdos Estruturantes e a Matriz Curricular, traz sua proposta de avaliação e, por fim, de Formação Continuada de Professores.

2. PRINCÍPIOS

Em tempos de consolidação e garantia dos direitos sociais dos grupos minoritários, dentre eles, o acesso à educação básica, é importante destacar que a presente proposta

pedagógica, em consonância com o Decreto nº 6040 de 07 de Fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais, está fundada nos princípios que seguem:

- Valorizar e garantir a diversidade socioambiental, econômica e cultural considerando os recortes de etnia, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, atividades laborais e as diferenças internas de cada comunidade a fim de reconhecer e respeitar os direitos culturais, as práticas comunitárias, as memórias e identidades;
- Consolidar os Direitos Humanos auxiliando na participação efetiva voltada à elaboração e implementação das políticas públicas, em instâncias de controle social e nos processos decisórios ligados aos interesses comunitários;
- Propiciar a construção da autonomia e da emancipação, voltadas ao desenvolvimento social, em seus territórios por meio do acesso aos saberes escolares para que os sujeitos possam participar plenamente em condições de igualdade, na própria comunidade, em âmbito nacional e mundial;
- Por meio da gestão democrática, fortalecer as relações dialógicas entre as instâncias de educação escolar e não-escolar, visando valorizar e socializar os saberes tradicionais das diferentes comunidades, garantindo a participação dos ilhéus na elaboração e execução dos processos educativos escolares;
- Ampliar a visibilidade social dos ilhéus, a fim de que a sociedade e suas instituições, sobretudo os órgãos públicos, os reconheçam enquanto sujeitos de direito.

É importante destacar que a presente proposta está fundamentada no princípio da educação inclusiva. Por isso, em seu processo de implementação, o educador deverá realizar atividades junto às comunidades que apontarão as demandas específicas de cada escola. Dentre elas podem ser citadas: o atendimento aos estudantes com deficiências, a ampliação das modalidades do ensino médio e técnico profissionalizante ligadas às necessidades, fazeres e saberes das comunidades, as salas de apoio e recursos pedagógicos e formação continuada de educadores, entre outras.

3. JUSTIFICATIVA

Em um contexto marcado pelo refluxo das conquistas sociais historicamente constituídas, pela desconsideração de um conjunto de direitos humanos, sobretudo dos povos e comunidades tradicionais que habitam as ilhas do Paraná, a educação formal e,

portanto, a escola passa a ser um direito fundamental no processo de democratização da sociedade. Isto porque trata-se de uma das instituições do Estado mais disseminadas pelo território nacional que, além disso, permite o acesso a saberes fundamentais que podem propiciar ao estudante a participação plena e, em igualdade, na vida de sua própria comunidade e de seu país. Assim, faz-se necessário que a instituição escolar possibilite o acesso a um conjunto de conhecimentos elaborados pelos ilhéus.

Contudo, a seleção e a maneira de trabalhar com estes últimos não se constituem em atitudes isentas ou neutras. Pelo contrário, a decisão sobre tais questões possui dimensões e desdobramentos políticos na medida em que podem permitir o acesso a saberes e mesmo a dialogar, de outro ponto de vista, com aqueles dos quais são portadores, o que possibilita a compreensão da sua realidade de uma maneira menos caótica e sincrética, ou seja, fundada na união de crenças opostas ou díspares. O diálogo entre saberes escolares e não escolares, via de regra, viabiliza a construção de estratégias de sobrevivência, resistência, emancipação e mesmo de superação do atual estado de coisas. É neste contexto específico que a escola atua como promotora da democratização da sociedade, dado que incentiva o ecoar de vozes e sujeitos enunciadores até então silenciados.

Sabemos que existem em todo o país povos e comunidades cujos direitos e saberes, inclusive o de acesso e permanência na escola, têm sido permanentemente negados. Esta negação se realiza ora pela inexistência de políticas públicas de inclusão, ora pelo conjunto das condições materiais que impõem uma série de impedimentos ao acesso à educação pública.

Em muitos lugares, inclusive na escola, as diferenças, saberes e identidades dos mais variados sujeitos sociais são desconsiderados em função dos processos de massificação aos quais somos cotidianamente expostos. Dessa maneira, muitos grupos étnicos e comunidades têm sua existência social negada.

É o que predominantemente acontece com os chamados povos e comunidades tradicionais, cujos saberes, modo de vida e existência sequer constam em propostas pedagógicas, diretrizes curriculares, livros e outros materiais didáticos. Isso contribui para a formação de uma sociedade desinformada e omissa, que não visualiza a existência de grupos sociais minoritários e seus direitos essenciais. É nesta conjuntura política que se justificam as ações voltadas à elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para as escolas das ilhas, que viabilize o fortalecimento e/ou a constituição de movimentos de resistência das populações tradicionais.

O instrumento legal deflagrador do refluxo do modo de vida tradicional no litoral do Paraná foi a criação das Unidades de Conservação a partir dos anos 1980, fundada numa

concepção de natureza na qual o elemento humano é externo a ela. Somado a isso, o não reconhecimento institucional da existência dos grupos sociais que habitavam aquelas áreas e a omissão do diálogo com esses povos e comunidades tradicionais desdobrou-se na interdição do seu modo de vida, agravada pela ausência de planos de manejo. Os elementos citados, ao inviabilizarem a permanência destes grupos, impediram a realização de atividades umbilicalmente ligadas ao seu modo de vida, tais como coleta e caça. O plano de manejo deve ser um projeto dinâmico, gradativo, continuo, flexível e participativo que determina o zoneamento de uma unidade de conservação, caracterizando cada uma de suas zonas e propondo o seu desenvolvimento físico, de acordo com suas finalidades. Assim, estabelece diretrizes fundamentais para o manejo da unidade. Tendo em vista a inexistência das mesmas, o que se tem visto atualmente é o impedimento de diversas atividades das comunidades e populações tradicionais.

No Brasil, segundo Diegues (1996, p.12) apenas 23% das unidades têm planos de manejo. Naquelas que já os possuem, verifica-se que foram elaborados de maneira inadequada, pois os levantamentos de flora, fauna e das ações humanas foram realizados rápida e superficialmente por organizações estrangeiras, tendo como base metodologias provenientes de países industrializados que desconsideravam as especificidades locais e a presença de populações tradicionais.

Neste sentido, Diegues (1996, p.12) afirma:

> O caso típico é o plano de manejo da Ilha do Cardoso, produzido em 1976, em que sequer se menciona a presença de centenas de famílias de moradores tradicionais caiçaras e em que se proíbem as atividades de subsistência delas, obrigadas assim a migrar para a cidade de Cananéia, onde passaram a engrossar o número de moradores pobres dos bairros periféricos. Nesse sentido, a ação do Estado é perversa, pois mesmo que reconheça a existência dessas populações tradicionais moradoras da área antes da criação das unidades de conservação, inibe o exercício das atividades econômicas tradicionais (extrativismo, pesca, pequena agricultura) que garantem sua sobrevivência, sem apresentar-lhes soluções viáveis. Em conseqüência disso, frequentemente, muitos moradores foram obrigados a migrar de “espontânea vontade”, sem nenhuma indenização.

Como afirmado anteriormente, esses processos migratórios desdobram-se em ampliação da miséria e dos bolsões de pobreza nos referidos locais e nas periferias das cidades-pólo. A título de exemplo, podemos citar o caso da Ilha dos Valadares no município de Paranaguá (PR), que abriga, entre outros, a população proveniente das comunidades das Ilhas da baia de Guaraqueçaba e Paranaguá, cuja existência foi interditada, negando-lhes o acesso a uma vida digna tendo por base as suas atividades econômicas tradicionais. O vetor migratório ilhas paranaenses-Valadares explica-se em função das características

geográficas desta última, que ainda permite a realização de algumas atividades tradicionais somadas a outras ligadas à proximidade com aquelas realizadas na cidade de Paranaguá.

Segundo Flores (2005), a Ilha dos Valadares possui cerca de 20 mil habitantes em aproximadamente 5,15 km^2, apresentando uma alta densidade populacional com 4 mil habitantes por km^2. Sobre o uso e ocupação do solo da área em questão, é importante destacar que, pouco menos de 3 km^2 compõe a porção de terras permanentemente emersa, com 60% de ocupação desordenada e uso predominantemente residencial, sendo incipientes as atividades comerciais, com inexistência de indústrias. Poucos habitantes dedicam-se à pesca artesanal, a maioria vive de trabalho assalariado na cidade de Paranaguá.

Assim, no contexto da inércia por parte das administrações federais e estaduais em resolver a situação trágica das populações tradicionais, impedidas de realizar suas atividades econômicas costumeiras que lhes garantiam a reprodução social e cultural, denuncia Diegues:

> Em determinadas situações até os postos de saúde, escolas e estradas vicinais deixaram de serem mantidas no interior das áreas naturais protegidas. Em muitos casos, os moradores tradicionais foram simplesmente expulsos de seus territórios, sem que ao menos um assentamento aceitável tenha sido providenciado em outras áreas. Muito frequentemente, muitos moradores tradicionais, depois de esperarem inutilmente por uma solução por parte do Governo, acabam deixando as áreas protegidas sem ao menos serem indenizados, ingressando numa situação de pobreza e até miséria, morando nos arredores das cidades em bairros novos sem nenhuma infra-estrutura. Poder-se-ia até pensar que a falta de política definida tem-se constituído na *política real* que se baseia na estratégia de vencer as populações tradicionais *pelo cansaço e pela desesperança*. Como resultado dessa política, muitos parques e reservas vão se esvaziando de suas populações tradicionais, e com elas desaparecem conhecimentos seculares sobre os ecossistemas e engenhosas formas de manejo de recursos naturais. Por outro lado, ocorre também que o vazio deixado por essas populações é ocupado por novos ocupantes, muitos sem-terra de outras regiões com escasso conhecimento de práticas de utilização dos recursos naturais apropriados à área. Esse vazio tem sido também ocupado por especuladores de terra, madeireiros e outros agentes degradadores dos ecossistemas, em virtude da reduzida fiscalização por parte dos órgãos responsáveis. (DIEGUES, 1996, p. 13-14)

Corroborando o exposto, estudos relativos às populações tradicionais (MEGGERS, 1977; DESCOLA, 1990; ANDERSON & POSEY, 1990, *apud* ARRUDA, 1999, p. 83) indicam que estas desenvolveram em sua relação com o meio, observações, experimentações e minuciosos conhecimentos dos processos naturais que permitem práticas de manejo muito adaptadas às áreas em que habitam. Contudo, as mesmas vêm sendo desprezadas enquanto sujeitos enunciadores de saberes e, assim, são afastadas de qualquer

possibilidade de contribuição que possam oferecer na elaboração de políticas públicas regionais, apesar de serem as primeiras atingidas pela destruição do ambiente e as últimas a se beneficiarem das políticas de conservação ambiental (ARRUDA, 1999, p. 83).

Entendemos, desta forma, que é a dialogicidade entre os saberes tradicionais e os escolares, bem como a disseminação da existência dos grupos anteriormente mencionados e seus modos de vida que auxiliarão na efetiva formação de uma sociedade que respeite as diferenças e a relevância dos diversos sujeitos portadores e enunciadores do conhecimento.

A valorização e socialização dos saberes e práticas dos povos e comunidades tradicionais na escola podem, por exemplo, propiciar a elaboração e a implementação de políticas públicas e práticas ambientais menos impactantes aos ecossistemas regionais, que podem desdobrar-se na ampliação do desenvolvimento social. Por isso, Arruda (1999, p. 89) defende que:

> […] há outra possibilidade raramente contemplada nas políticas públicas brasileiras que é a de construir junto com as populações locais uma relação ao mesmo tempo mais harmoniosa e economicamente mais eficaz. Trata-se de valorizar a identidade, os conhecimentos, as práticas e os direitos de cidadania destas populações, valorizando seu padrão de uso dos recursos naturais. Isso não significa ressuscitar o mito do “bom selvagem” ou do “ecologismo nato” das populações selvagens. Tanto quanto nós, as comunidades tradicionais estão sujeitas às dinâmicas sociais e a mudança cultural. Nem todos são “conservacionistas natos”, porém há entre eles um grande conhecimento empírico do mundo em que vivem e das particularidades do ecossistema regional. A análise dos conhecimentos, técnicas e mecanismos socioculturais característicos das sociedades indígenas e das “culturas rústicas” pode apontar caminhos mais adequados para um modo de ocupação do espaço com base no manejo sustentado do meio ambiente. Por outro lado, os resultados da análise dos modos de ocupação do espaço das sociedades nacionais e o aporte de perspectivas econômico-sociais alternativas podem possibilitar novos caminhos às sociedades indígenas e às comunidades tradicionais, já articuladas com o mercado e fortemente pressionadas para que adotem práticas econômicas que promovem a devastação ambiental.

Desse modo, a escola é entendida na presente proposta enquanto instituição que pode auxiliar na construção da autonomia intelectual dos sujeitos. Deve servir para que compreendam o mundo a partir do lugar onde vivem, a fim de poderem intervir ativamente na melhoria de sua qualidade de vida. Isso também significa tornar as comunidades tradicionais menos refratárias por meio da institucionalização de escolas e proposta pedagógica que dialoguem com os saberes dos quais são portadoras.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Gestão democrática voltada à educação que visa a autonomia e cidadania plenas, tendo como base a dialogia entre os conhecimentos dos moradores das ilhas fundamentados nos seus saberes e identidades e os escolares, técnicos e tecnológicos, para que possam viver com dignidade no local onde moram ou em outros lugares.

4.2 Objetivos Específicos

- Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica visando garantir o atendimento dos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- O Desenvolvimento Humano do estudante para que possa agir no mundo como cidadão consciente e crítico;
- A compreensão da realidade contemporânea em diferentes escalas, desde o local, regional, nacional e mundial;
- O resgate, registro e valorização dos saberes tradicionais, das identidades, espaços e modos de vida a fim de estabelecer o diálogo com os saberes escolares;
- Garantir que, por meio do trabalho com os eixos temáticos, ocorra o diálogo com os conteúdos estruturantes referentes à Educação Básica.

5. PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE: uma proposta pedagógica experimental

5.1 A Educação do Campo e as Escolas das Ilhas litorâneas no Estado do Paraná

O conceito de campo ultrapassa os limites do que se entende por zona rural, categoria jurídico administrativa, porque é político, pois considera o espaço de moradia dos sujeitos e suas comunidades, características econômicas, políticas, culturais e socioambientais. Nesse sentido, o campo comporta:

> [...] categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANÁ, 2006, p. 22).

Assim, o campo é o lugar onde o modo de vida dos sujeitos se caracteriza pelas relações que mantém uns com os outros e com a natureza que os rodeia. Desta forma, rompe-se com a idéia de um rural marcado apenas pela alta produção agrícola de monoculturas voltada à exportação, pela exploração industrial da madeira, pela prática da pesca intensiva, entre outras atividades, onde os elementos da natureza necessários para a vida se concentram nas mãos de pequenos grupos de proprietários e investidores.

Por isso, o campo possui "[...] possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência e com as realizações da sociedade humana" (BRASIL, 2003, p...), superando a concepção de espaço atrasado a ser modernizado. Como possibilidade ele é um espaço de direitos, sobretudo, de acesso às Políticas Públicas. Por isso, esta proposta visa garantir a visibilidade social dos sujeitos do campo, suas manifestações, continuidades e descontinuidades territoriais.

No que diz respeito às políticas públicas educacionais voltadas aos sujeitos do campo, conhecidas como Educação Rural, a história aponta para o predomínio de políticas que contribuíram para referendar o fortalecimento da concentração de terras e suas conseqüências: intensificação da migração campo-cidade, crescimento de bolsões de pobreza, das favelas e o fortalecimento da lógica urbano-industrial capitalista.

O intenso fechamento de escolas rurais resultou em um deslocamento considerável dos estudantes e na conseqüente centralização do ensino em escolas urbanas que ofertam o ensino básico, cuja principal característica é a não consideração da vida dos sujeitos do campo nos conteúdos escolares e no processo de ensino-aprendizagem. Estes são os resultados da Educação Rural, para a qual "[...] o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano, contribuindo para descaracterizar a identidade dos sujeitos do campo, no sentido de se distanciarem do seu universo cultural". (PARANÁ, 2006, p. 25). Portanto, na Educação Rural há uma negação dos sujeitos do campo, pois

> [...] essa lógica faz parte de um modelo de desenvolvimento econômico capitalista, baseado na concentração da renda; na migração do trabalhador rural para as cidades, atuando como mão-de-obra barata, na grande propriedade e na agricultura para exportação que compreende o Brasil apenas como mercado emergente, predominantemente urbano e que prioriza a cidade em detrimento do campo. (PARANÁ, 2006, p. 5).

Não por acaso, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE indicam que entre 1997 e 2007, o tempo de estudo de quem mora nas cidades é praticamente o dobro de quem mora no campo. Outra disparidade provocada pela Educação Rural se evidencia nas taxas de analfabetismo no mesmo período, cinco vezes maior em relação àqueles que habitam os ambientes urbanos.

Contrariando as diretrizes da Educação Rural, no final dos anos de 1990, movimentos sociais, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, exigem do Estado uma outra forma de fazer política pública educacional voltada aos sujeitos em questão. Nesta nova forma, nega-se a lógica da Educação Rural em toda a sua essência, fazendo surgir a Educação do Campo.

Para essa, o campo é um lugar de vida e, por isso, seus sujeitos têm o direito a uma educação pública e de qualidade. Afirma Arroyo (2005, p. 74) que,

> Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos –, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

É na luta pela garantia do direito a uma educação pública e de qualidade que os sujeitos do campo, vêm dialogando com diferentes instâncias de poder do Estado para que a Educação do Campo seja a concepção orientadora nas políticas educacionais voltadas às realidades rurais do país.

Constituem marcos históricos da Educação do Campo, o *I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária*, que ocorreu em Brasília, no ano de 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), dentre outras entidades; e a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, também em parceria entre o MST, a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Como conquista dos movimentos sociais junto ao Estado é publicada no ano de 2003, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CEB n° 1 de 03 de abril de 2002, que:

> [...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2003, p. 37).

A partir daí, alguns governos estaduais passaram a incorporar a Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, a exemplo do Ceará, Mato Grosso e Paraná. Neste último, o movimento da Educação do Campo, tem como um dos marcos históricos a *II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo*, realizada no período de 02 a 05 de Novembro de 2000, no município de Porto Barreiro. Participaram deste evento, aproximadamente, 450 educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicatos, universidades, ONG's e prefeituras) visando "[...] refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos" (COLETIVO, 2000, p. 54).

Como resultado desta II Conferência Estadual foi sistematizada a Carta de Porto Barreiro, na qual consta a necessidade de uma educação que considere as especificidades dos sujeitos do campo na construção e efetivação de políticas públicas. Neste contexto, além da Carta de Porto Barreiro, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação Básica do Campo, composta por diferentes representações dos movimentos sociais, pesquisadores, universidades, prefeituras municipais, entre outros.

Como desdobramento deste movimento, em 2003, cria-se a Coordenação da Educação do Campo na estrutura de gestão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que, desde então, vem buscando mediar e subsidiar as políticas públicas educacionais voltadas aos sujeitos do campo. Neste sentido, "[...] a educação do campo passou a ter um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada" (PARANÁ, 2006, p. 21).

Desde o referido período, esta coordenação vem realizando cursos de Formação Continuada para professores das escolas do campo, confeccionando materiais de apoio pedagógico, contribuindo com a manutenção das Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST, entre outras ações.

Em 2006, fruto de um trabalho coletivo que reuniu membros da Coordenação da Educação do Campo, das Instituições de Ensino Superior do Paraná, educadores das escolas públicas e representantes de diferentes movimentos sociais, foram publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Este documento "[...] é mais um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo" (PARANÁ, 2006, p. 9).

É nesse contexto que as Escolas das Ilhas são compreendidas como Escolas do Campo, e os ilhéus do litoral são considerados nas políticas públicas educacionais sujeitos do campo. Desde 2005, os professores que atuam nas escolas das ilhas e outros que recebem estudantes oriundos das mesmas fazem sua formação continuada pela

Coordenação da Educação do Campo. A partir da realização de reuniões e visitas técnicas, com vistas a diagnosticar as condições pedagógicas e estruturais das escolas, verificaram-se as seguintes necessidades: reformas, ampliações e/ou construção de novos prédios, acesso aos diferentes modos e meios de comunicação, transporte marítimo de qualidade, uma proposta pedagógica especifica que sustente a autonomia escolar, formação continuada de professores que permitam a elaboração de materiais didático-pedagógicos centrados no diálogo entre os saberes tradicionais e escolares.

Cabe registrar que antes das ações elencadas, em meados de 2003, o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá desenvolveu um projeto intitulado “Projeto Escolas das Ilhas” que, em 2004, foi implantado na Ilha das Peças, Ilha Rasa, Superagüi e Piaçagüera. O mesmo visava, em parceria com as Prefeituras de Guaraqueçaba e Paranaguá, ofertar o ensino regular de 5ª a 8ª séries, proporcionando a continuidade do Ensino Fundamental.

Assim, inicia-se o movimento para a elaboração da presente proposta pedagógica que, nesse contexto, passa a ser permeada pela concepção da Educação do Campo que, conseqüentemente, influenciará a sua organização curricular e as práticas pedagógicas com vistas a uma práxis transformadora.

5.2 As Populações Tradicionais nas Ilhas, suas territorialidades e modos de vida

O termo Populações Tradicionais foi ao longo dos últimos anos, conceituado por inúmeros autores (DIEGUES, 1993, 2001; VIANNA, 2008; ALMEIDA, 2006). Embora as diferentes áreas de conhecimento tenham elaborado conceitos, que por muitas vezes se complementam, optamos por adotar neste documento, a concepção de Povos e Comunidades Tradicionais proposta pelo Governo Federal, em função de compreendermos que estes conceitos podem fortalecer determinadas práticas sociais. Destacamos que este governo e a sociedade civil organizada têm somado esforços para a consolidação de uma Política Nacional para o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Nesse sentido, em concordância com o Art.3º, Inciso I, do Decreto 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, assumimos que:

> Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e

> econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007 s.p.).

Historicamente os moradores das ilhas, no contexto das relações sociais, foram genericamente denominados como Caiçaras. Segundo a Enciclopédia Caiçara (Diegues, 2004, p. 9):

> Entende-se por caiçaras as comunidades formadas pela mescla da contribuição étnico-cultural dos indígenas, dos colonizadores portugueses e, em menor grau, dos escravos africanos. Os caiçaras apresentam uma forma de vida baseada em atividades de agricultura itinerante, da pequena pesca, do extrativismo vegetal e do artesanato. Essa cultura desenvolveu-se principalmente nas áreas costeiras dos atuais estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e norte de Santa Catarina.

Cabe destacar que muitos Ilhéus do litoral paranaense se reconhecem como “Nativos”, outros, por uma questão de (re)conhecimento e fortalecimento identitário se propõem a resgatar o termo caiçara, deslocando a partir do seu uso as conotações depreciativas que sofreu.

> Nesse sentido, mesmo no Brasil, o *outro* até recentemente era identificado com o *índio,* havendo pouca preocupação com outras formas de alteridade. O surgimento de outras identidades sócio-culturais, como a *caiçara, é* fato mais recente, tanto de estudos antropológicos quanto de auto-reconhecimento dessas populações como portadoras de uma cultura e um modo de vida diferenciado de outras populações. Esse *auto-reconhecimento é* freqüentemente, nos dias de hoje, uma *identidade construída* ou *reconstruída,* como resultado, em parte, de processos de contatos cada vez mais conflituosos com a sociedade urbano-industrial, e com os neomitos criados por esta. Parece paradoxal, mas os neomitos ambientalistas ou conservacionistas explícitos na noção de áreas naturais protegidas sem população têm contribuído para o fortalecimento dessa identidade sócio-cultural em populações como os quilombeiros do Trombetas, os caiçaras do litoral paulista [e paranaense] etc. Para esse processo tem contribuído também a organização de movimentos sociais, apoiados por entidades não-governamentais, influenciadas pela ecologia social, por cientistas sociais etc. (DIEGUES, 2001, p. 88).

Esta identificação confere unidade a grupos sociais que tradicionalmente são detentores e enunciadores de diversos fazeres e saberes. Nesse sentido, os Nativos, dependendo dos espaços que habitam e da sazonalidade, ao desempenharem as mais variadas práticas, assumem diferentes posições sociais, dentre as quais, podem ser citadas: pescadores artesanais, descascadeiras de camarão, desmarisqueiras, caranguejeiros, benzedeiras, artesãos, pequenos comerciantes e prestadores de serviços, entre outros.

Embora o Estado denomine de Pescadores Artesanais, tanto homens quanto mulheres, nas práticas sociais da maior parte das comunidades, elas raramente participam

da captura do pescado, porém, se inserem na cadeia produtiva da pesca, descascando camarão, limpando o peixe, agregando valor econômico e se articulando com outros atores sociais, diferentes daqueles circunscritos ao âmbito doméstico, assumindo desta forma, distintas posições sociais.

A sazonalidade das estações do ano, somada a aspectos históricos-geográficos condicionam as diferentes práticas sociais. Na Barra do Superagüi e na Ilha das Peças, os meses de maio a agosto são marcados pela ocorrência mais frequente de Frentes Frias, denominadas localmente por “Vento Sul”. Nesse período, os Pescadores Artesanais ficam impossibilitados de desenvolver a pesca em mar aberto, restringindo esta prática às áreas costeiras e/ou internas à baía, utilizando diferentes estratégias e “petrechos”.

Cabe destacar que a diversidade existente nas ilhas está ligada, desde há muito tempo, às relações entre os lugares e sociabilidades estabelecidas sobretudo pelas características histórico-geográficas e às práticas ligadas à pesca. Por isso afirma Diegues (2004, p. 9-10):

> O povoamento caiçara originou-se nos interstícios dos grandes ciclos econômicos litorâneos do período colonial, fortalecendo-se quando essas atividades voltadas para a exportação entraram em declínio. A decadência dessas atividades, notadamente as agrícolas, incentivou as atividades de pesca e coleta em ambientes aquáticos, sobretudo os de água salobra como estuários e lagunas. No interior desse espaço caiçara, surgiram cidades como Parati, Santos, São Vicente, Iguape, Ubatuba, Ilha Bela, São Sebastião, Antonina, Paranaguá que em vários momentos na história colonial funcionaram como importantes centros exportadores. As comunidades caiçaras sempre mantiveram com essas cidades, em maior ou menor intensidade, contatos e intercâmbio econômicos e sociais, também dependendo delas para o aprovisionamento de bens não produzidos nos sítios e nas praias.

Para compreendermos a diversidade existente atualmente, podemos tomar como exemplo um dos momentos em que as comunidades de Piaçaguera e Amparo se deslocam para a cidade de Paranaguá. Nas semanas que marcam o final do mês de junho e início de julho, elas se organizam para trabalhar na tradicional Festa da Tainha. Esse evento expressa a centralidade da pesca na vida comunitária, iniciando-se com uma manifestação sociocultural religiosa culminando com a festa, atividades estas, que fortalecem as identidades e os laços de solidariedade, fundamentais a este modo de vida.

Com base no exposto pode-se afirmar que a relação das comunidades com outros elementos da natureza é bastante distinta daquelas estabelecidas pelas sociedades urbanas. Em função disso, verifica-se uma indissociabilidade entre seus conhecimentos e suas práticas, podemos citar os saberes sobre os ventos, de São Lourenço e Santa Rosa, as luas que condicionam a navegação, a pesca, bem como as atividades cotidianas das comunidades.

Os mitos e as lendas destas Comunidades Tradicionais, transmitidos oralmente pelos mais velhos, aglutinam, mantém vivos os saberes e constituem marcos regulatórios na relação entre estas práticas e o mundo natural. Um exemplo disso é uma das versões da lenda do Pai do Mato, sistematizada pelo projeto Cultimar, a qual expressa a relação regulatória das comunidades com os ambientes em que vivem:

> O Pai do Mato é um homem assustador, que tem cabelo e barba grande. Carrega um saco cheio de ferramentas que fazem barulho quando ele se desloca pelas matas, assustando as pessoas que entram na floresta sem respeitar seus habitantes. Dessa forma o Pai do Mato é um protetor das matas e dos animais. O Pai do Mato é filho do Caapora, que em tupi significa Caa "mato" e pora "fera". Dizem os mais velhos que o Caapora antes de morrer engravidou uma índia e que ela deu a luz a um menino que ainda criancinha foi para o mato e nunca mais voltou. O Pai do Mato é um personagem muito temido e respeitado pelos mateiros, caçadores e todos aqueles que se aventuram mata adentro. Quando está bravo, o Pai do Mato derruba árvores, faz barulhos, assusta. Dizem os mais velhos, que quando ele se irrita, não adianta entrar no mato para caçar. Pois ele agita os animais, todos os bichos ficam bravos. Esta lenda tem um sentido muito claro: o Pai do Mato guarda a floresta, impõe regras inquebrantáveis àqueles que se aventuram a entrar na mata sem respeitar suas leis.

Esses marcos regulatórios se constituem a partir da territorialidade destas comunidades, que se manifesta a partir do território e não se circunscreve apenas aos limites físicos das ilhas, mas abarca as faixas de ocupação humana. Desse modo, se constitui como o resultado das manifestações das relações simbólicas dos sujeitos em seus territórios, que não podem ser reduzidos apenas à dimensão econômica. Assim, segundo o Decreto 6.040/2007, Art. 3º, Inciso II, são Territórios Tradicionais [..] os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária [...] (BRASIL, 2007).

É importante destacar que o litoral paranaense compõe território Guarani, no qual houve uma sobreposição de territorialidades de outros grupos. Assim, a cohabitação de territorialidades, modos de ser e viver nos lugares, deve ser contemplada nesta proposta a fim de evidenciar a diversidade existente no local.

Esta porção do território Guarani é de fundamental importância na sobrevivência deste grupo, tendo em vista a mobilidade espacial inerente ao seu modo de vida. De acordo com o Centro de Trabalho Indigenista (CTI):

> O território Guarani compreende partes da região de Misiones na Argentina, do leste do Paraguai, norte do Uruguai e das regiões sudeste, sul e centro-oeste do Brasil [...] Os Guarani entendem o litoral, com suas serras, a Mata Atlântica e o mar, como parte de seu território "original" conforme menciona relatos míticos da criação do mundo. As espécies vegetais, a fauna, a

> hidrografia, o relevo que compõe a mata Atlântica fazem parte do universo cultural Guarani.(Disponível em: www.trabalhoindigenista.org.br/povos_indigenas_guarani.asp. Acesso em 30 jul. 2009.)

Compõe também este mosaico as Unidades de Conservação (UC), propostas pelo Estado de maneira restritiva no litoral paranaense a partir dos anos de 1980. Nesse ato de instauração, as áreas ocupadas pelas UCs foram consideradas pela sociedade civil e pelo Estado, como desabitadas, o que não correspondia à realidade. Comunidades Tradicionais, há muito tempo, habitavam estes territórios, nos quais faziam suas roças, criavam seus animais, coletavam recursos para a confecção de utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, ali tendo sua morada, hábitos, costumes e história.

Os direitos e interesses da população local foram desconsiderados no processo de criação e implementação das UCs, pois sua participação foi inviabilizada. Estas ações foram entendidas como autoritárias pelos moradores, pois foram impostas obrigando à mudanças de significado e destinação do território, consequentemente, das suas possibilidades de ocupação e uso dos recursos naturais. Desse modo, essas áreas passaram a ser denominadas “desertos verdes”, uma vez que, a despeito de conservar o ambiente natural, dificultam a sobrevivência das comunidades que viabilizaram a sua existência em função de seu modo de vida.

Desde então, com a fragilização do modo de vida tradicional, verifica-se que a soberania e a segurança alimentar dos ilhéus não são asseguradas, tendo desta maneira, seus direitos humanos desrespeitados. As ilhas, em função da sua distribuição geográfica no território brasileiro e características climáticas às quais estão submetidas, possuem especificidades. Contudo, verifica-se que a administração pública não as reconhece. A título de exemplo podemos citar as limitações e dificuldades de acesso a serviços de saúde, transporte, comunicação, saneamento básico, serviços em geral. No tocante à Educação, podemos mencionar os seguintes exemplos:

- Na Ilha das Peças e Barra do Superagüi, a inexistência de oferta do Ensino Médio regular, impede que muitos jovens dêem continuidade aos seus estudos em seu próprio local de moradia, dificultando o acesso a este nível de ensino.
- O deslocamento dos alunos da Comunidade de Amparo para a escola localizada em Piaçaguera é marcado por dificuldades, dentre as quais cabe destacar os riscos de morte na travessia do Rio das Ostras, que se realiza com embarcações inadequadas e mesmo sem elas.

- Dificuldades de deslocamento ocorrem na Ilha Rasa e também na comunidade de São Miguel, onde os alunos andam aproximadamente 1 hora pelas trilhas de difícil acesso, atravessando “pinguelas” para chegarem à Escola.
- Os alunos de Bertioga, Barbados, Colônia, Medeiros, Massarapuã e Taquanduva arriscam suas vidas em longas travessias de barco até as Escolas de Ilha Rasa e Barra do Superagüi.

Com base no exposto, comprova-se que são inúmeros os dilemas ligados à existência dos Povos Tradicionais, os quais contribuem com o seu esfacelamento. Desse modo, a Escola das Ilhas pode ser um significativo instrumento de fortalecimento das identidades das Comunidades Tradicionais e de garantia de acesso aos direitos humanos essenciais, que passam, sobretudo, pela dialogicidade entre os Saberes Tradicionais e Escolares.

5.3 Saberes Tradicionais e Saberes Escolares nas Ilhas

Os conhecimentos são construídos de maneira imediata, na relação do sujeito no e com o mundo no qual vive e de maneira mediata, dado que os saberes são social e historicamente construídos a partir de diferentes movimentos do pensamento (singular, particular e geral). Desse modo, temos o conjunto de linguagens e saberes estruturados e estruturantes. São estruturados porque elaborados e instituídos social e historicamente e são estruturantes porque inexiste a possibilidade de conhecimento sem que este seja mediado pelas linguagens ou conjunto de códigos estabelecidos pelas sociedades.

Os sujeitos elaboram idéias sobre o mundo e as coisas no e do mundo, instaurando entendimentos a partir de certas maneiras de pensar ou conhecer (episteme). Assim, um ilhéu terá um conjunto de conhecimentos significativamente distintos de um sujeito metropolitano, sendo ambos portadores de práticas, saberes e enunciados de discursos sobre um mundo em constante transformação. Em função disso, compreendemos que múltiplos são os conhecimentos, as práticas e interpretações. Em geral, a escola tem tratado a construção do conhecimento de maneira a desconsiderar o conjunto dos saberes dos quais os estudantes são portadores. Desse modo, estabelece e impõe conteúdos a serem abordados em sala de aula que pouco ou nada dialogam com os saberes tecidos nas práticas comunitárias. É neste contexto que a escola torna-se instrumento de dominação.

O posicionamento sobre a construção de saberes e como estes são apropriados na escola, enquanto saberes necessários a serem aprendidos pelos

estudantes, ou seja, como “conjunto de coisas-a-saber”, é fundamental em uma escola que se queira transformadora.

A realidade concreta impõe situações a serem enfrentadas como os temporais. Os ilhéus não precisam de metodologias ou teorias para serem por eles afetados. Contudo, verifica-se que existem conjuntos de “coisas-a-saber” - conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente, tais como as alterações dos elementos da natureza (direção dos ventos, formatos e tipos de nuvens, comportamento dos animais, movimento das ondas, visibilidade da linha do horizonte), que em situações de risco, exigem procedimentos a serem adotados, necessários para administrar adequadamente a situação.

Em nossa sociedade, sobretudo no âmbito da Educação formal, existe uma ilusão de que este conjunto heterogêneo de “coisas-a-saber” pode ser transformado e apresentado em uma estrutura única, homogênea (saberes-objetos escolares descontextualizados). Esta, por ser concebida como verdade incontestável, em um contexto onde a tensão de forças foi eliminada, acaba por ser legitimada enquanto leitura única de mundo, que, em sua onisciência e universalidade torna-se um fantasma. Ao mesmo tempo, esse conhecimento homogêneo, sem falhas, destituído de interpretações, resulta administrável e transmissível, porque único. (PÊCHEUX, 2002, p. 34-35).

A título de exemplo podemos citar a maneira que, em geral, se opera com os saberes das denominadas “ciências exatas”. A compreensão do conceito de Movimento Retilíneo Uniforme supõe, em um dado momento, desencarnar o objeto do mundo. Se pensarmos na trajetória de um barco, ela só poderá ser usada para explicar este movimento se a mesma for descontextualizada da realidade. Este é o momento em que o conteúdo-objeto se desrealiza, desencarna do mundo e torna-se um fantasma. Isso porque um barco jamais descreve uma trajetória retilínea e uniforme, dado que existem as forças dos ventos, as correntes e relevos marítimos, o tamanho da embarcação, a quantidade de pessoas e/ou cargas a serem transportadas, se este é motorizado ou a remo, enfim, um conjunto de variáveis que atuam nesta situação. Quando se desconsidera o conjunto das condições materiais que interferem no deslocamento do barco, abstrai-se e generaliza-se o conteúdo-objeto.

Em geral, este é o ponto de partida e chegada dos processos formais de ensino, ações estas que transformam os conteúdos-objetos escolares em fantasmas. Na perspectiva de uma escola voltada à autonomia, este conteúdo-objeto deve ser trabalhado tendo como ponto de partida as realidades dos estudantes.

É a partir destas que se pode generalizar e abstrair os movimentos de pensamento para, na sequência, retornar às realidades que, neste momento serão ressignificadas. Neste contexto, se possibilita a intervenção do aluno no real de modo diferente, ressignificado,

mais organizado, porque atravessado pelo diálogo entre saber científico e o saber tradicional. De posse da compreensão de que todo movimento de deslocamento é composto de duas variáveis – distância e tempo – o estudante, ao deslocar-se da ilha para a cidade, saberá que o tempo de viagem poderá ser determinado pela velocidade do barco, contudo, perceberá que existem outras variáveis que influenciam na trajetória, tais como tipo de embarcação, direção e intensidade dos ventos, correntes marítimas, movimento das marés, quantidade e tipo de carga a ser transportada, entre outros.

Em uma Educação fundada na construção da autonomia dos sujeitos há que romper com a maneira como a escola tradicionalmente tem dialogado com os conhecimentos. O problema central da construção da autonomia dos sujeitos reside na maneira como a escola trabalha com as múltiplas práticas sociais e conhecimentos, que devem ser trazidos para dentro da sala de aula a fim de serem ressignificados, em uma perspectiva mais universal e abrangente. É neste contexto que o trabalho com os conteúdos escolares ganham relevância, dado que podem possibilitar aos estudantes a reelaboração dos saberes que possuem a fim de agirem no lugar em que vivem, bem como em qualquer parte do planeta.

Por isso, é fundamental que ocorra a dialogicidade entre os saberes cotidianos e os escolares e, no caso da presente proposta, entre os saberes tradicionais e os da escola. Neste contexto, a instituição escolar torna-se território no qual deve ocorrer a confluência e o diálogo entre os conhecimentos institucionais e os das comunidades, ambos social e historicamente produzidos. Desse modo, concluímos com Freire que o respeito à leitura de mundo do educando:

> É a maneira correta que tem um educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. [...] Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso e, sobretudo, que o educando va assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor [a fim de] reconhecer-se como *arquiteto* da sua própria prática cognoscitiva.(FREIRE, 2004 p. 123-124).

Foi considerando o exposto que essa proposta tem por principio a dialogia entre os saberes tradicionais e escolares. A inteligibilidade dos fenômenos e sua comunicabilidade somente são passiveis de serem construídas a partir do dialogo com os saberes dos educandos, sem os quais a produção de sua inteligência no mundo não se realiza. É nesse

contexto que entendemos que a autonomia intelectiva do sujeito se constrói, podendo o mesmo se reconhecer como arquiteto de sua própria aprendizagem.

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A materialização de uma escola para as ilhas paranaenses que objetive auxiliar na construção da autonomia e cidadania de fato supõe a transformação da referida instituição, algo não muito fácil porque segundo Mészáros (2005, p. 35), nos últimos 150 anos a educação institucionalizada serviu:

> […] no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Verifica-se que, para além da modificação dos conhecimentos escolares, todo o conjunto de ações, pessoas e instâncias na e da escola devem ser transformados se em nosso horizonte estiver colocada uma educação voltada à emancipação que rompa com a dominação social. Neste sentido, tendo por base as idéias de Pistrak, afirma Caldart (2000, p.8):

> [...] para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade.

Assim, entendemos que a organização curricular para as escolas das ilhas não deve se limitar à indicação dos conteúdos a serem nelas trabalhados, muito menos apenas referir-se ao tratamento metodológico dos mesmos, trata-se de subsidiar as transformações das práticas escolares, portanto, da organização e funcionamento da referida instituição, bem como das suas relações com a comunidade a fim de que possam alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos.

> Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de

> reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Desta forma, para que esta proposta se efetive, visando a concretização do que Mészáros denomina de “ordem social metabólica” faz-se necessário que a implementação desta proposta pedagógica curricular, esteja fundada na Gestão Escolar Democrática, que garante uma relação orgânica da comunidade com a escola, viabilizando a ampliação dos tempos e espaços escolares, fundamentais na concretização da dialogia entre os saberes.

Faz-se necessário afirmar, que esta Proposta Pedagógica será implantada de forma simultânea em todas as Séries das Escolas Estaduais envolvidas, considerando a realidade vivenciada em cada Ilha.

6.1 O currículo nas e para as Ilhas: Gestão Democrática e ampliação dos tempos e espaços escolares

Na presente proposta das ilhas, as praias, o campo de futebol da comunidade, as trilhas em meio à Floresta Atlântica, as igrejas, os clubes e associações, os espaços ligados à pesca, entre outros, são considerados efetivos prolongamentos da escola.

A escola, nesse contexto, deve compreender que estes espaços são educativos e carregados de saberes tradicionais e que, num processo dialógico, constituem-se como fundamentais na organização do trabalho pedagógico e de gestão democrática da escola.

A gestão das Escolas das Ilhas deve levar em consideração a participação da Comunidade em todas as suas ações, haja vista que, o processo educativo em questão compõe a formação de seus filhos. Com isso, pretende-se conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu Art. 3º. Inciso VIII reafirmar a idéia de “gestão democrática do ensino público” nela contida. Somados a isso, referendamos os artigos 12 a 15 que estabelecem a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, a importância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, colocando a centralidade da articulação com “as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12, Inciso VI).

A gestão democrática da escola passa então a ser fundamental na criação e legitimação de espaços que contribuem para contemplar os anseios dos sujeitos em questão, suas experiências de vida, seus saberes, suas idéias e suas decisões. Assim, a escola não se torna estrangeira aos ilhéus, pelo contrário, ao partir da realidade, pode auxiliar na compreensão de seu ambiente de vida, propiciando a composição de uma automudança consciente.

São nas assembléias, reuniões das instâncias colegiadas (Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários, o Grêmio Estudantil) as reuniões pedagógicas, ou ainda, nos encontros organizados pelas associações dos moradores das comunidades é que se deve buscar elementos que garantam a autonomia da escola, sobretudo, no que se refere à organização do calendário escolar, aos usos e organização dos espaços pedagógicos, à seleção dos conteúdos escolares, elementos fundamentais que viabilizam a realização do processo educativo na escola, entre outras ações.

Nesse sentido, cabe orientar que as Eleições para diretores(as) respeitem esta lógica de gestão, considerando a possibilidade de concorrer ao cargo de diretores(as), não só os(as) professores(as) e funcionários(as) do Quadro Próprio do Magistério, mas também, possam concorrer os contratados pelos Processos Seletivos Simplificados.

Desta forma, esta proposta curricular compreende a gestão democrática não só como ações relacionadas à administração da escola, a exemplo do uso dos recursos financeiros, mas também, as ações pedagógicas. Os conteúdos escolares, orientados por elementos oriundos destes diferentes espaços coletivos, discutidos e vivenciados na escola, mediados pelo(a) professor(a), de forma contextualizada, se ampliam ao dialogar com conhecimentos e saberes tradicionais já construídos historicamente e presentes na cultura escolar – os saberes escolares.

Cabe salientar que os saberes escolares, como já escrito anteriormente, não podem servir para promover e ou fortalecer um refluxo dos saberes tradicionais dos ilhéus. Deve-se garantir que, o processo dialógico seja efetivamente democrático, e que, essa forma contextualizada de ampliação dos conhecimentos e saberes, permita a construção de leituras de mundo fortalecidas e ressignificadas.

O(a) professor(a), junto de seus alunos, em diálogo com os pescadores, podem apreender as estratégias tradicionais de pesca, executadas em determinadas épocas do ano, fruto de conhecimentos e saberes tradicionais acumulados e ensinados ao longo das gerações de pescadores ilhéus do litoral, como pontos de partida para se trabalhar os conteúdos relacionados à economia, a natureza, a matemática, aos fenômenos da física, entre outros. Estes últimos, ressignificados, podem valorizar e fortalecer os conhecimentos sobre as estratégias da pesca, contrapondo-se a entendimentos que as compreendem como práticas ultrapassadas, arcaicas e que devem ser superadas.

O diálogo constante com a comunidade e seus espaços de vivência e saberes se fortalece e será ampliado se estiver em consonância com o Decreto 6.040/2007, que tem como um de seus objetivos específicos:

> V - garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de

> cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;

Assim, compreende-se como necessário que os professores transbordem os tempos e espaços escolares para além dos tradicionalmente reconhecidos na escola, considerando que os espaços tradicionais da comunidade contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ao ter que desenvolver o seu plano de trabalho docente (PTD), embora tenha um conjunto de conteúdos escolares básicos a serem trabalhados, apontados pelas Diretrizes Curriculares Estaduais, estes, só serão desenvolvidos em seu PTD se dialogarem com os saberes tradicionais.

Desta forma, nas escolas das ilhas, um PTD não se efetivará se o professor simplesmente elencar conteúdos escolares sem considerar o diálogo com a comunidade. Em vista disso, torna-se importante que o(a) professor(a) dedique constantemente uma parte do seu tempo-espaço aula, exercido no ambiente escolar, para vivenciar junto com seus alunos os tempos-espaços tradicionais dos ilhéus.

Entende-se que esta vivencia é fundamental para o estabelecimento da dialogia entre os saberes tradicionais e escolares. É importante destacar que foi para viabilizar o entrelaçamento entre os saberes que o presente currículo está organizado por eixos temáticos e áreas do conhecimento. A partir destes, foram elencados os conteúdos estruturantes dos saberes, que resultou na matriz curricular proposta neste documento.

6.2 Os Eixos Temáticos, as Áreas do Conhecimento, os Conteúdos Estruturantes e a Matriz Curricular

Entendemos que uma proposta pedagógica voltada à construção de uma automudança consciente dos indivíduos (Mészáros, 2005) e de seus territórios deve manter uma relação orgânica entre os eixos temáticos e os conteúdos estruturantes. Na presente, os primeiros estão umbilicalmente ligados aos modos de vida dos ilhéus, os segundos estão referenciados nos saberes escolares elencados nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná. É a partir dos mesmos que o educador tecerá a dialogicidade entre os saberes, que auxiliarão o educando a construir seu próprio conhecimento e capacidade de ler o mundo nas suas varias escalas (local, regional e global), a fim de nele agir.

Dessa maneira, será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações das comunidades, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação e da ação política. Assim, o papel da escola é auxiliar na compreensão da realidade, a partir das contradições vivenciadas pelas comunidades, como problema que, por sua vez, as desafia exigindo-lhes respostas tanto no nível intelectual

como no da ação. É necessário romper com a abordagem de conteúdos que pouco ou nada se relacionem com os anseios dos estudantes, suas dúvidas, perspectivas e necessidades.

Foi a partir desses entendimentos que priorizamos os eixos temáticos e as ementas que seguem, enquanto fundamentais para a constituição da leitura de mundo do educando:

a) Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s)

Indissociabilidade entre modo de vida, trabalho, cultura e identidade; caracterização da comunidade, representações sociais, modos de expressão, fortalecimento das identidades; ancestralidade; mitos, lendas, ritos e saberes, o sagrado; subsistência e sustentabilidade nas relações com o ambiente, compreensão e legitimidade social dos marcos regulatórios e dos instrumentos legais, processos sociais que influenciam na sua elaboração e aplicação; valorização, conhecimentos tradicionais e históricos das comunidades e os diferentes espaços educativos.

b) Territórios: Natureza, Poder e Políticas

As relações homem-natureza: diferentes representações sociais sobre a natureza; natureza e poder, políticas ambientais, marcos regulatórios do Estado, dos povos e comunidades tradicionais; modos de apropriação da natureza; patrimônio ambiental e cultural, espaço e cultura, ressignificação do valor do espaço, conflitos territoriais, práticas tradicionais, manejo e manutenção dos ecossistemas.

c) Saúdes: Hábitos e Costumes

As relações históricas sociais entre os sujeitos e seus modos de vida: questões das saúdes; Cuidados de si, hábitos e costumes; diversidade sexual, sexualidade e as relações de Gênero; Corpo e Saúde; Saúde Básica dentro do contexto social;

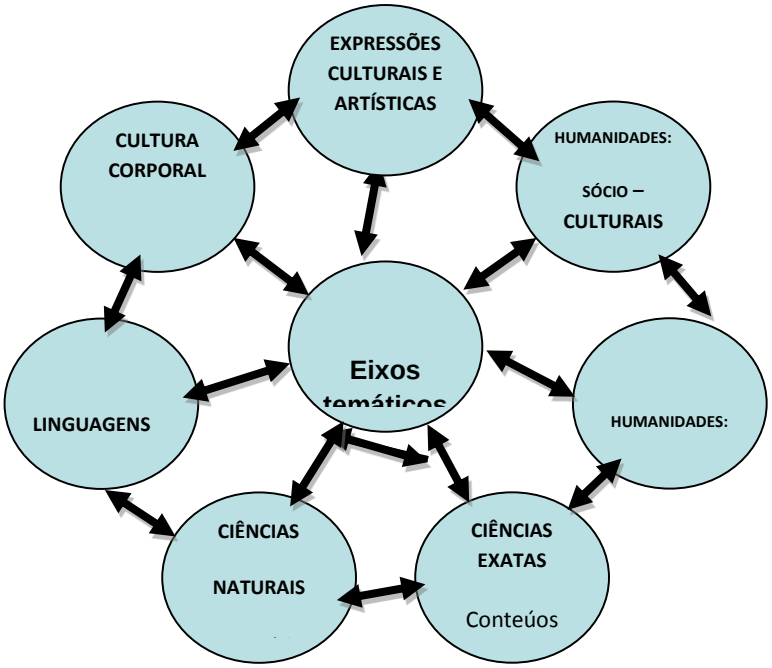
É importante destacar que entre os eixos temáticos existe uma articulação orgânica visando a garantia de abordagens voltadas à construção/fortalecimento da cidadania e das práticas das comunidades e povos tradicionais. Para tanto, os paradigmas dos referidos grupos sociais devem ser respeitados e tomados como princípio, assegurando a contextualização dos temas, conteúdos e conceitos a serem trabalhados na escola.

A vivência nesses ambientes supõe modos de vida sustentáveis que podem e são assegurados por processos educativos formais e não formais que ocorrem cotidianamente, tanto na escola quanto na própria comunidade, permitindo que os mesmos elaborem respostas tanto em nível intelectual quanto no da ação.

Foram os eixos temáticos, fundados nos modos de vida dos ilhéus que orientaram a organização dos conteúdos por áreas do conhecimento. É por meio destas que o educador

poderá promover o diálogo entre os saberes tradicionais e escolares e destes entre si, isso porque são elas que aglutinam o conjunto de conteúdos estruturantes que permitirão a compreensão e reflexão do universo temático dos educandos, ou seja, a efetivação de sua leitura de mundo. Com isso, a dialogia entre os saberes se efetiva, conforme o diagrama a seguir.

Diagrama 01. A relação: eixos temáticos, áreas do conhecimentos e os conteúdos estruturantes.



Ao buscar estabelecer o diálogo entre os eixos temáticos, as áreas do conhecimento e os seus conteúdos estruturantes das disciplinas, agregados por áreas do conhecimento, o educador deverá ter consciência de que os primeiros referem-se às problemáticas nas quais os estudantes estão inseridos (realidade), os segundos constituem-se em instrumentos intelectivos que, dada a sua organização em áreas, permitirão a materialização de leituras da realidade, fundamento para uma educação libertadora porque conscientizadora e potencializadora de práticas sociais voltadas à democratização da sociedade.

É neste sentido que Freire (1986) afirma:

> Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos[...]

A organização curricular desta proposta Pedagógica, por área do conhecimento, compreende a seguinte composição de conteúdos:

1. ÁREA DE LINGUAGENS

a) Língua Portuguesa

Leitura: Práticas de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros (fotos, gráficos, quadrinhos, etc); Análise de textos; Identificação do tema; Interpretação textual, observando: conteúdo veiculado, interlocutores, fonte, intencionalidade, intertextualidade, ideologia; papéis sociais representados; Identificação do argumento principal e dos argumentos secundários; Inferências de informações implícitas; As diferentes vozes sociais representadas no texto; Finalidade do texto; Linguagem não-verbal; Relações dialógicas entre textos; Estética do texto literário; As particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e informal; Discussão sobre: finalidade do texto, fonte, interlocutor; Relato de experiências significativas relacionadas ao assunto do texto;

Questões que favoreçam a interpretação e compreensão do texto; Leitura de outros textos para a observação das relações dialógicas.

Oralidade: Variedades lingüísticas; Coerência global do discurso oral; Papel do locutor e do interlocutor; Participação e cooperação; Turnos de fala; Particularidades de pronúncia de algumas palavras; Elementos extralingüísticos e marcas lingüísticas típicas da conversação: entonação, pausas, gestos, repetição; Produção de textos orais; Contação de histórias; Narração de fatos reais ou fictícios.

Escrita: Definição do tema e subsidiar o aluno para a produção; Seleção da finalidade e dos interlocutores; Unidade temática; Adequação ao gênero; Elementos composicionais; Elementos formais; Marcas lingüísticas; Argumentação; Paragrafação; Clareza de idéias; Coerência e coesão textual; Paráfrase de textos; Leitura de textos do mesmo gênero; Leitura de textos de gêneros diferentes sobre o mesmo tema; Orientação sobre o contexto social de uso do gênero trabalhado; Produção textual; Revisão Textual; Reestrutura e reescrita textual.

Análise Linguística: Estudo de conteúdos lingüísticos a partir de gêneros selecionados para leitura ou escuta de textos produzidos pelos alunos; Coesão e coerência do texto lido ou produzido pelo aluno; Expressividade dos substantivos e

sua função referencial do texto; Função do adjetivo, advérbio (modificador e circunstanciador), pronome, artigo e de outras categorias como elementos do texto; A pontuação e seus efeitos de sentido no texto; Recursos gráficos: aspas, travessão, negrito, parênteses, hífen, itálico; Acentuação gráfica; Processo de formação de palavras; Gírias; Valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais; A representação do sujeito no texto (expressivo/elíptico; determinado/indeterminado; ativo/passivo);Neologismo; Figuras de pensamento (Ex.: prosopopéia, ironia, entre outras); Procedimentos de concordância verbal e nominal; Particularidades de grafia de algumas palavras; Discurso direto, indireto e indireto livre na manifestação das vozes que falam no texto; Especificidades do texto escrito e do texto oral; A função das conjunções e preposições na conexão de sentido do texto; Progressão referencial (locuções adjetivas, pronomes, substantivos...); Figuras de Linguagem; Procedimentos de concordância verbal e nominal; A elipse na seqüência do texto; Estrangeirismos; As irregularidades e regularidades da conjunção verbal; Complementação do verbo e de outras palavras; Conotação e denotação; Vícios de linguagem; Operadores argumentativos e os efeitos de sentido; Expressões modalizadoras (que revelam a posição do falante em relação ao que diz, como: felizmente, comovedoramente...) Semântica; Valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais;

Coordenação e subordinação nas orações do texto; Sugestões de Gêneros: História em quadrinho, piadas, adivinhas, lendas, fábulas, contos de fadas, poemas, narrativa de enigma, narrativa de aventura, dramatização, exposição oral, comercial para TV, causos, carta pessoal, carta de solicitação, e-mail, receita, convite, autobiografia, cartaz, carta do leitor, classificados, verbete, quadrinhas, cantigas de roda, bilhetes, fotos, mapas, aviso, horóscopo, regras de jogo, música, notícia, estatutos, narrativa mítica, tiras, propaganda, exposição oral, paródia, chat, provérbios, torpedos, álbum de família, literatura de cordel, carta de reclamação, diário, instrução de uso, cartum, placas, pinturas, provérbios, regimento, slogan, telejornal, telenovela, reportagem (oral e escrita), pesquisa, conto fantástico, narrativa de terror, charge, narrativa de humor, crônica, jornalística, paródia, resumo, anúncio publicitário, sinopse de filme, poema, biografia, narrativa de ficção científica, relato pessoal, outdoor, blog, haicai, júri simulado, discurso de defesa e acusação, mesa redonda, dissertação escolar, regulamentos, caricatura, escultura, artigo

opinião, debate, manifesto, seminário, relatório científico, resenha crítica, narrativa fantástica, romance, histórias de humor, contos, música, charges, editorial, curriculum vitae, entrevista oral e escrita, assembléia, agenda cultural, reality show, novela fantástica, conferência, palestra, fotoblog, depoimento, imagens, instruções, entre outros.

Bibliografia

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. A norma oculta – língua e poder na sociedade. São Paulo: Parábola,2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992._____. Problemas da poética de Dostoievski. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1997.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 20.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP. 803-809, set/1972.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELLO, C. T. V. Oralidade no Ensino Médio: Em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

EAGLETON, T. Teoria da literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FARACO, C. A. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia. (org.) Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

_____. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI, P. J. Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Literatura. Análise crítica. In: MEC/SEB/ Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004.

FONTES, J. B. As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino. São Paulo: Iluminuras, 1999.

GARCIA, W. A. C. A Semiosis Literária e o Ensino. In: Maria de Fátima Sabino Dias; Suzani Cassiani de Souza; Izabel Christine Seara. (Org.). Formação de Professores: experiências e reflexões. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006, v. , p. 172- 177.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: O texto na sala de aula. 5. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: João W. (org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. Portos de passagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISER, W. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996, vol.

JAUSS, H. R. A história da literatura como provocação a teoria literária. São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2001.

LÉVY, P. O que é o virtual. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO NETO, J. C. Rios sem discurso. In: A educação pela pedra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia [orgs.]. Português no ensino médio e formação do professor. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLL, J. Alfabetização Possível: reinventando o Ensinar e o Aprender. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

NEVES, M. H. M. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Reestruturação do Ensino de 2o Grau. Curitiba, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para Escola Pública do Paraná. Curitiba: SEED, 1990, p. 50 – 62.

PÉCORA, A. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983. <http://www.filologia.org.br/revista/33/04>.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua

Portuguesa. In: Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18). v.1. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79.

_____. Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CLAPFL - I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. Anais do I Congresso Latino-Americano de Língua. Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824-836

PIVOVAR, A. Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino. Curitiba, 1999. (Dissertação de mestrado) – UFPR.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática. 4 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. (UFSC). In: MEURER, J. L.. BONINI, Adair, Désirée. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. In: MEC/SEB/Departamento de políticas do Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; D (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, E. T. Conferências sobre Leitura – trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática: 2002.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SODRÉ, N. W. Síntese de história da Cultura Brasileira. São Paulo: DIFEL, 1984.

b) Língua Estrangeira Moderna

Leitura: Identificação do tema, do argumento principal e dos secundários; Interpretação textual, observando: conteúdo veiculado, fonte, intencionalidade, intertextualidade; Inferências; Linguagem não verbal; Realização de leitura não linear dos diversos textos; Práticas de leitura e interpretação diferentes tipologias textuais (fotos, gráficos, quadrinhos etc.); Inferências de informações implícitas; Análise dos textos; Questões que levam o aluno a interpretar e compreender o texto; Leitura de outros textos para observação das relações dialógicas.

Oralidade: Variedades lingüísticas; Intencionalidade do texto; Particularidade de pronúncias da Língua estudada em diferentes países; Finalidades do texto oral; Elementos extralingüísticos: entonação, pausas, gestos; Apresentação de textos produzidos pelos alunos; Seleção de discursos de outros como: entrevista, cenas de desenhos, reportagem; Análise dos recursos próprios da oralidade; Dramatização de textos orais.

Escrita: Adequação ao gênero: elementos composicionais, elementos formais e marcas lingüísticas; Paragrafação; Clareza de idéias; Discussão sobre o tema a ser produzido; Leitura de textos sobre o tema; Produção textual; Revisão textual; Reestrutura e reescrita textual.

Análise Linguística: Coesão e coerência; Função dos pronomes, artigos, numerais, adjetivos, palavras interrogativas, question tags, advérbios, falsos cognatos, preposições, verbos, substantivos contáveis e incontáveis, *modal berbs* e outras categorias como elementos do texto. Acentuação. Pontuação e seus efeitos de sentido no texto. Alguns procedimentos de concordância verbal e nominal. Estudo dos conhecimentos lingüísticos a partir: - de gêneros selecionados para leitura ou escrita; - de textos produzidos pelos alunos; - das dificuldades apresentadas pela turma. Sugestões de gêneros discursivos: História em quadrinho, piada, poemas, exposição oral, comercial de TV, quadrinhas, bilhetes, fotos, horóscopo, carta, textos midiáticos, e-mail, cartaz, entrevista, notícia, música, tiras, textos midiáticos, propaganda, charges, provérbios, diário, cartum, narrativa, história de humor, depoimentos, imagens, reportagem oral e escrita, slogan, sinopse de filme, textos midiáticos, anúncio publicitário, outdoor, blog, etc.

Bibliografia

ANDREOTTI, V.; JORDÃO, C.M.; GIMENEZ, T. (org.) Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública. Pelotas: Educat, 2005.

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 04/98,de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, Brasília, p.31, 15 abr. 1998.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF,1999.

BUSNARDO, J. BRAGA, D. B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. Ilha do Desterro. Florianópolis: UFSC, 2000. p. 91-114.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001

FARACO, C. A. Português: língua e cultura – manual do professor. Curitiba: Base, 2005.

_____. (org.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2001.

_____. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1 ed. Curitiba: Criar edições, v1, p.13-43, 2003.

FERNÁNDEZ, G. E. Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE. Revista redELE,,n. 0, mar. 2004. Disponível em: http//:www.sgi.mec.es/redele/revista/eres.htm.

GIMENEZ, T. Inovação educacional e o ensino de línguas estrangeiras modernas: o caso do Paraná. Revista Signum, v. 2, p. 169-183, 1999.

_____. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., Londrina, 2002. Anais. Londrina: APLIEPAR, 2002.p.107-114.

_____. Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 11, Londrina, 2003. Anais. Londrina: Midiograf, 2003.

_____. Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental: questões para debate.Londrina, 2004. Mimeo.

_____.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (org.). Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública. Pelotas: Educat, 2005.

_____. Competência intercultural na língua inglesa. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>. Acesso em: 29 de maio de 2006.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura. Disponível em:<http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port. htm > Acesso em: 12 de maio de 2006.

HYMES, D. H. Reiventing Anthropology. USA. Ann Arbor Paperbacks, 1972.

KRAUSE-LEMKE, C. Complexa relação entre teoria e prática no ensino de língua espanhola 2004. Disponível em: <http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso> Acesso em: 15 de maio de 2006.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos. Curitiba, UFPR,2004b.

_____. O ensino de língua estrangeira: de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M., BONI, V. V. Tendências contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p. 26-32.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

MASCIA, M.A.A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.) O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. Florianópolis: UFSC, 2000. p.155-171.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: Brasil/ DPEM Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC, 2004, p. 14-59.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.) Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. 2. ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

ORLANDI, E.P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 6 ed. São Paulo: Ponte, 2005.

_____. A polissemia da noção de leitura. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. In: Discurso e leitura. 5.ed. São Paulo: Cortez,1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo básico da escola pública do Paraná. Curitiba, 1990.

PEREIRA, C.F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO,

S.; MULLER, V. (orgs.). O ensino de língua estrangeira: estudo e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004.

PICANÇO, D. C. L. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990). Curitiba: UFPR, 2003.

_____. A língua estrangeira no país dos espelhos. In: Educar em Revista, Curitiba, 2002.

RAMOS, PC A avaliação desmistificada. São Paulo: Artmed, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. (UFSC). In: MEURER, J. L.. BONINI, Adair,

MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In CORACINI, M.J. (org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. 1995.

STAM, R. Bakhtin: da Teoria Literária à Cultura de Massa. 1.Ed. São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

2. EXPRESSÕES CULTURAIS E ARTÍSTICAS

a) Arte

Artes Visuais: Elementos Básicos das Artes Visuais: Ponto, Linha, Superfície, Textura, Volume, Luz, cor; Composição de uma obra de arte visual: figurativa; abstrata; figura-fundo; bidimensional/tridimensional; semelhanças; contrastes; ritmo visual; gêneros (ex.: paisagem, retrato, natureza-morta, entre outros); Técnicas (Ex.: pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo, entre outras); Movimentos e períodos que marcaram as artes visuais: Arte pré-histórica, arte no antigo Egito, arte Greco-Romana, arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Arte Bizantina, Arte Românica, Arte Gótica, Renascimento, Barroco, Neoclassismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Abstracionismo, Construtivismo, Surrealismo, Vanguardas Artísticas, Arte engajada, Arte Popular, Arte indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria cultural, Fauvismo, Cubismo, Dadaísmo, Op-art, Pop-art, arte Naïf, Muralismo.

Música: Elementos básicos da música: Altura, Duração, Timbre, Intensidade, Densidade; Composição de uma obra de arte musical: Rítmo; Melodia; Harmonia; Tonal; Modal; Contemporânea; Escalas; Sonoplastia; Estrutura; Gêneros (EX.: instrumental, vocal, mista, improvisação, entre outras); Movimentos e Períodos que marcaram a música: Arte Pré-histórica, Arte no antigo Egito, Arte Greco Romana, Arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval; Arte Bizantina, Arte Românica, Arte Gótica, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Abstracionismo, Construtivismo, Surrealismo, Vanguardas artísticas, Arte Engajada, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria cultural, Música Serial, Música Eletrônica, Música Minimalista, Música popular brasileira, Rap, Tecno.

Teatro: Elementos básicos do Teatro: Personagem (expressões corporais, vocais, gestuais e faciais), Ação, Espaço. Composição de uma obra de arte Teatral: Representação; Texto dramático, Dramaturgia; Roteiro; Espaço Cênico; Sonoplastia/ iluminação/ cenografia/ figurino/ adereços; mascaras; caracterização e maquiagem; Gêneros (Ex.: Tragédia, Comédia, Drama, Épico, Rua, entre outros); Técnicas: Direção, produção, enredo, jogos teatrais, improvisação, monólogo, jogos dramáticos, teatro direto, teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras ...). Movimentos e Períodos que marcaram o teatro: Arte Pré-histórica; Arte no antigo Egito, Arte Greco-Romana, Arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana; Arte Medieval; Arte Bizantina, Arte Romãnica, Arte Gótica, Renascimento, Barroco,

Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Abstracionismo, Construtivismo, Surrealismo, Vanguardas Artísticas, Arte Engajada, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria cultural, Teatro Dialético, Teatro do Oprimido, Teatro Pobre, Teatro Essencial, Teatro Absurdo.

Dança: Elementos Básicos da Dança: Movimento corporal, Tempo, Espaço. Composição da Dança: Eixo; Dinâmica; Aceleração; Ponto de Apoio; Salto e queda; Rotação; Formação; Deslocamento; Sonoplastia; Coreografia; Gêneros (Ex.: folclóricas, de salão, étnica, entre outros); técnicas (Ex.: improvisação, coreografia, entre outras). Movimentos e períodos que marcaram a Dança: Arte Pré-histórica, Arte no Antigo Egito, Arte Greco-Romana, Arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Arte Bizantina, Arte Românica, Arte Gótica, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Abstracionismo, Construtivismo, Surrealismo, Vanguardas artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Hip Hop.

Bibliografia

AZEVEDO, F. A cultura brasileira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BENJAMIN, T. W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. Vol.1.São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTHOLD, M. História mundial do teatro. 2. ed. Campinas: Perspectiva,2004.

BOAL, A. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOSI, A. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1991.

BOURCIER, P. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei n. 5692/71: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília, 1971.

_____. Leis, decretos, etc. Lei n. 9394/96: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília, 1996.

BRUGGER, W. Dicionário de filosofia. São Paulo: Parma, 1987.

CHARLOT, B. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2003.

ECO, U. Obra Aberta. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELIAS, N. O processo civilizador. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, E. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOMBRICH, E. H. Arte e ilusão. São Paulo: M. Fontes, 1986.

GÓMEZ, A. I. P. A cultura escolar na sociedade neoliberal. São Paulo: Artmed, 2001.

HAUSER, A. História social da arte e da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. Textos escolhidos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

KONDER, L. Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

KOSIK, K. Dialética do concreto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LEMINSKI, P. A Arte e Outros Utensílios. São Paulo: Folha de São Paulo, 18 de outubro 1986.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista, sobre a particularidade como categoria da estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MAGALDI, S. Iniciação ao Teatro. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MARCUSE, H. Eros e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARQUES, I. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTIN-BARBERO, J.; REY, G. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2001.

MORAES, J. J. O que é música? São Paulo: Brasiliense, 1983.

NETO, M. J. de S. (Org.). A (des)construção da Música na Cultura Paranaense. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004.

OSINSKI, D. R. B. Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba. Curitiba: UFPR, 1998. Dissertação (Mestrado).

OSTROWER, F. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Universos da arte. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino MédioTexto elaborado pelos participantes dos encontros de formação continuada/Orientações Curriculares. Curitiba: SEED/DEM, 2003/2005. Mimeo.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo básico para a escola pública do Paraná. Curitiba: SEED/DEPG, 1992.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. LDP:

Livro Didático Público de Arte. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAULA, C. A. de. A música no Ensino Médio da Escola Pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta.Curitiba:Dissertação (Mestrado), UFPR, 2007.

PEIXOTO, M. I. H. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas:Autores Associados, 2003.

_____. A arte como fonte de humanização: dos vínculos necessários entre arte e educação. Conferências de abertura do II Simpósio Estadual de Artes/Arte.Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, 25-28/09/2006. Faxinal do Céu (PR).

_____. Excerto de texto inédito cedido pela autora. 2007.

POULANTZAS, N. Poder político e classes sociais. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, PINTO, I. C. Folclore: aspectos gerais. Ibpex: Curitiba, 2005.

RAYNOR, H. História social da música: da Idade Média a Beethoven. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SOLTI, G. O mundo maravilhoso da música. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

SOUZA, J. Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Corag, 2000.

SUBTIL, M. J. A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental. Florianópolis: Tese (Doutorado), UFSC, 2003.

TROJAN, R. M. Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: A estetização das relações entre trabalho e educação. Curitiba: Tese (Doutorado), UFPR, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. As idéias estéticas de Marx. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Filosofia da práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: M. Fontes, 1991.

_____. Psicologia da arte. São Paulo: M. Fontes, 1999.

WILLIAMS, R. Marxismo e Literatura. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WISNIK, J. M. O som e o sentido: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

3. CULTURA CORPORAL

a) Educação Física

Esportes: futebol, handebol, voleibol, basquetebol, atletismo, tênis de mesa, punhobol, beisebol, tênis de campo. Origens dos esportes e mudanças no decorrer da história. Atividades pré desportivas com fundamentos e regras adaptadas. Noções das regras e elementos básicos. Práticas dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Sentido da competição esportiva. Esporte como atividade corporal: lazer, esporte de rendimento, condicionamento físico; benefícios e malefícios à saúde. Esporte e mídia. Ética nas competições esportivas. Súmulas, noções de preenchimento. Regras oficiais e sistemas táticos. Organização de festivais esportivos. Os contextos sociais e econômicos em que se desenvolveram os diferentes esportes. Jogos e brincadeiras: brincadeiras de rua / populares; brinquedos, brincadeiras de roda, jogos dramáticos e de interpretação, jogos de tabuleiro (xadrez, dama, resta um, trilha, mancala, oware) Jogos de estafetas; gincanas, jogos adaptados, jogos de raquete epeteca, jogos cooperativos, caça ao tesouro, RPG, bocha, Jogos de Salão. Origem e histórico dos jogos e brincadeiras. Brinquedos, jogos e brincadeiras com e sem materiais alternativos. Construção dos

brinquedos. Disposição e movimentação básica dos jogos de tabuleiro. Os Jogos e suas diferenças regionais. Estratégias de Jogo. Tempos e espaços nos jogos e brincadeiras; Festivais.

Dança: atividades de expressão corporal; danças circulares; cantigas de roda; hip hop (break); frevo; maracatu; street dance; fandango. Danças Folclóricas e Danças Regionais.

Origem e histórico da dança; Contextualização da dança; Atividades da improvisação; Movimento de experimentação corporal (seqüência de movimento); Delimitação de tempo e espaço na dança. Formas corporais ritmico expressivas. Criação e adaptação de coreografias; Construção de instrumentos musicais; Elementos e técnicas de dança; Esquetes.

Ginástica: Ginástica Artística; Ginástica Rítmica, Atividades circenses, Ginástica geral, Ginástica Acrobática, Ginástica de relaxamento, Thai chi chuan. Origem e histórico da ginástica; Aspectos culturais da ginástica; Cultura do circo; Movimentos básicos (ex. rolamento, parada de mão, roda); Construção e experimentação de materiais utilizados nas diferentes modalidades ginásticas; Noções de posturas e elementos ginásticos; Manuseio dos elementos da ginástica rítmica; Técnicas específicas das ginásticas esportivas. Ginástica e cultura de rua (malabares, acrobacias). Construção de coreografias.

Lutas: esgrima; capoeira; judô; sumô; taekwendo; jiu-jitsu; karatê; Greco-romana. Origem das lutas e mudanças no decorrer da história;Atividades que utilizem materiais alternativos; Jogos de oposição; Musicalização; Ginga, esquiva, golpes, rolamentos, quedas, projeção e imobilização; Roda de capoeira.

Bibliografia

ACORDI, L. de O.; SILVA, B. E. S. da; FALCÃO, J. L. C. As Práticas Corporais e seu Processo de Re-signficação: apresentado os subprojetos de pesquisa. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física. 1 ed., v. 01, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 30-41.

BARRETO, D. Dança...: ensino, sentidos e significados na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus,1984.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In.: Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

_____. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 12 ago. 1971. Disponível em:<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 10 jan. 2008.

BRUHNS, H. T. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papirus, 2003.

CANTARINO FILHO, M. A Educação Física no Estado Novo: História e Doutrina. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 1982.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: história que não se conta. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDEIRO Jr., O. Proposta teórico-metodológica do ensino do judô escolar a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora: uma construção possível. Goiás: UFG, 1999. Memórias de Licenciatura.

DAOLIO, J. Educação física brasileira: autores e atores da década de 80. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 1997.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. In: Revista Motrivivência, n. 08, Florianópolis: Ijuí, 1995, p. 91-100.

FALCÃO, J. L. C. Capoeira. In: KUNZ, E. Didática da Educação Física 1. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 55-94.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. do C. Dança na escola a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, E. Didática da Educação Física 1. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 95-120.

FRATTI, R. G. Currículo básico para a escola pública do Paraná: busca de uma perspectiva crítica de ensino na educação física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XII, 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

GEBARA, A. História do Esporte: Novas Abordagens. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. de F. (Org.). Esporte História e Sociedade. 1 ed., v. 01, Campinas: Autores Associados, 2002, p. 05-29.

GOELLNER, S. V. O método francês e militarização da Educação Física na escola brasileira. In: FERREIRA NETO, A. (org.). Pesquisa Histórica na Educação física brasileira. Vitória: UFES, 1996, p.123-143.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEANDRO, M. R. Educação física no Brasil: uma história política. 69f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Curso de Educação Física, Centro Universitário UniFMU, São Paulo, 2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, M. C. G. O projeto de Rui Barbosa: O papel da educação na modernização da sociedade In: Anais da 23.ª Reunião Anual da ANPED: Educação não é privilégio, 2000, Caxambu. CD-ROM.

MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: uma introdução. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARTINS, M. L.; NOMA, A. K. A influência das idéias neoliberais na educação atual: interlocução com o relatório Jacques Delors e os PCNs. In: Jornada do HISTEDBR: Região Sul, II., Ponta Grossa e Curitiba. A produção em história da educação na Região Sul do Brasil. Anais... Campinas: HISTEDBR, 2002.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENDES, D. de S. Formação continuada de professores de Educação Física: uma proposta de educação para a mídia e com a mídia. In: III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Anais eletrônicos... Santa Maria: 20 a 23 set. 2006.

NAVARRO. R. T. Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares. 179f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

NOZAKI, H. T. Crise do capital e formação humana: a Educação Física e o mundo do trabalho. In: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais. Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, M. A. T. de. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 398f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PALLAFOX, G. H. M.; TERRA, D. V. Introdução à avaliação na educação física escolar. In: Pensar a Prática. Goiânia, v. 1. n. 01, jan/dez 1998, p. 23-37.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

PINTO, I. C. Folclore: aspectos gerais. Ibpex: Curitiba, 2005.

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão popular, 2000.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

SARAIVA, M. do C. et. al. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física. 1 ed., v. 03, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 114-133.

SHARDAKOV, M. N. Desarrollo del pensamiento en el escolar. La Habana. Editorial de Libros para la Educación, 1978.

SILVA, A. M. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. In: Revista Paulista de Educação Física, supl. 2, São Paulo, 1996, p. 06-12.

_____. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VAZ, A. F.; PETERS, L. L.; LOSSO, C. D. Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas. In: Revista de Educação Física, v. 13, n. 01, Maringá: UEM, 2002, p. 71-77.

_____.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. In: Cadernos CEDES, n. 48, ago. 1999, p. 89-108.

4. CIÊNCIAS EXATAS

a) Matemática

Números e Álgebra: Sistema de numeração decimal; expressões numéricas; múltiplos e divisores; frações; potenciação e radiciação; números naturais; números decimais; números inteiros; números racionais; números irracionais; números reais;

razão e proporção; escalas; regras de três; equação e inequação do 1º grau; equação do 2º grau; equação do 2º grau, monômios e polinômios, produtos notáveis.

Grandezas e Medidas: Medidas de comprimento, medidas de massa, medidas de tempo, medidas de área, medidas de volume, medidas de ângulo; medidas de velocidade; medidas de aceleração; medidas de temperatura; trigonometria; sistema monetário.

Geometrias: Geometria Plana: Ponto, reta e plano; polígonos, círculo e circuferência; figuras planas; congruência e semelhança; triângulos e quadriláteros; circunferência e círculo. Geometria Espacial: Poliedros e corpos redondos; polígonos e círculos; Geometria Analítica: Sistema cartesiano; construção de gráfico. Geometrias não-euclidianas: Introdução à geometria fractal; geometria projetiva; noções de topologia.

Tratamento da Informação: Estatística: Dados, tabelas e gráficos; média aritmética e moda; população e amostra. Matemática financeira: Porcentagem; juros simples e juro composto; Noções de Análise Combinatória: Princípio fundamental da contagem.

Noções de probabilidade: Possibilidades; cálculo de chance; conceito de probabilidade.

Funções: Noções de função afim; noções de função quadrática.

Bibliografia

ABRANTES, P. Avaliação e educação matemática. Série reflexões em educação matemática. Rio de Janeiro:MEM/USU/GEPEM, 1994.

ALEKSANDROV. A. D. et al. La matemática: su contenido, métodos y significado. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1976.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e os professores: a questão da formação. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, n.15, p.5-23, 2001.

BARBOSA, R. M. Descobrindo a geometria fractal para sala de aula. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BASSANEZI, R. C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2006.

BORBA, M. C. Tecnologias informáticas na educação matemática e reorganização do pensamento. In: BICUDO, M. A. V. (org). Pesquisa em educação matemática:concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p. 285-295.

_____. Prefácio do livro Educação Matemática: representação e construção em geometria. In: FAINGUELERNT, E. Educação Matemática: representação e construção em geometria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____.; PENTEADO, M. G. Informática e educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs.) Educação matemática - pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN. N. Modelagem Matemática no Ensino. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BOYER, C. B. História da matemática. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BURIASCO, R. L. C. de. Análise da produção escrita: a busca do conhecimento escondido. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.;JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.) Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e nas artes. Curitiba: Champagnat, 2004.

CAJORI, F. Uma história da matemática. Rio de Janeiro: Editora ciência moderna, 2007.

CARAÇA, B. J. Conceitos fundamentais da matemática. 4.ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

CARVALHO, J.B.P.F. O que é Educação Matemática. Temas e Debates, Rio Claro, v. 4, n.3, p.17-26, 1991.

COURANT, R. ; ROBBINS, H. O que é matemática? Uma abordagem elementar de métodos e conceitos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2000.

COUTINHO, L. Convite às geometrias não-euclidianas. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2001.

DANTE, L. R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. São Paulo:Editora Ática, 2003.

D' AMBRÓSIO, U. Como ensinar matemática hoje? Temas e debates. Rio Claro, n.2, ano II, p. 15 – 19, mar. 1989.

_____.; BARROS, J. P. D. Computadores, escola e sociedade. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Um enfoque transdisciplinar à educação e a história da Matemática. In: BICUDO, M. V.; BORBA, M. Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004. p.13-29.

EVES, H. Tópicos de história da matemática para uso em sala de aula: geometria. São Paulo: Atual, 1992.

_____. Introdução à história da matemática. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. Revista Zetetiké. Campinas, ano 3, n.4, p. 1-37. 1995.

_____.; LORENZATO, S. O profissional em educação matemática. Universidade Santa Cecília, 2001. Disponível em: <http://sites.unisanta.br/teiadosaber/apostila/matematica. Acesso em: 23 mar. 2006.

GERDES. P. Sobre o despertar do pensamento geométrico. Curitiba: UFPR, 1992.

HOGBEN, L. Maravilhas da matemática: influência e função da matemática nos conhecimentos humanos. Porto Alegre: Editora Globo, 1950.

IFRAH, G. Os números: a história de uma grande invenção. 7.ed. São Paulo: Globo, 1994.

KOSIK. K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI. Campinas: Papirus, 1997.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação e Sociedade. Campinas, 2002 v. 23, n. 80, p. 11. Disponível em: http:/www.scielo.br Acesso em: 05 dez. 2007.

LOPES, C. A. E.; FERREIRA, A. C. A estatística e a probabilidade no currículo de matemática da escola básica. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife: UFPE, 2004, p.1-30.

LORENZATO. S. Por que não ensinar geometria? Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, n. 4, p. 3-12, jan./jun. 1995.

_____.; VILA, M. C. Século XXI: qual matemática é recomendável? Revista Zetetiké. Campinas, ano 1, n. 1, p. 41-49. 1993.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, N. J. Interdisciplinaridade e Matemática. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - Unicamp - Proposições. Campinas, n. 1 [10], p. 25-34, mar. 1993.

_____. Medindo Comprimentos. São Paulo: Scipione, 2000.

MEDEIROS, C. F. Por uma educação matemática como intersubjetividade. In: BICUDO, M. A. V. Educação matemática. São Paulo: Cortez, 1987. p.13-44.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. História na educação matemática: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____.; FIORENTINI, D. ; MIORIN, M. A. Álgebra ou geometria: para onde pende o pêndulo? Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP-Proposições. Campinas, n. 1 [7], p. 39-54, mar. 1992.

MIORIM, M. A. Introdução à história da educação matemática. São Paulo: Atual, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba: SEED/DEPG, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Reestruturação do ensino de segundo grau no Paraná. Curitiba: SEED/DEPG, 1993.

PAVANELO, R. M.; NOGUEIRA, C. M. I. Avaliação em Matemática: algumas considerações. Avaliação Educacional. 2006, v. 17, n. 33. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1275/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 21 jan. 2008.

POLYA, G. A Arte de Resolver Problemas. Rio de Janeiro: Editora Interciência,1995.

PONTE, J. P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. Investigações Matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAMOS, M. N. Os contextos no ensino médio e os desafios na construção de conceitos. In: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio (org). Temas de Ensino Médio: Trilhos da Identidade. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003, v.1, p.65 – 76 (2004)

RIBNIKOV, K. História de las matemáticas. Moscou: Mir, 1987.

RONAN, C. A. História ilustrada da ciência. Tradução: FORTES, J. E. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, I. História dos pesos e medidas. São Carlos: Edufscar, 2004.

SMOLE, K.S. e DINIZ, M. I. Ler, escrever e resolver problemas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

STRUIK, D.J. Sociologia da Matemática: sobre a sociologia da matemática. Série Cadernos de Educação e Matemática. Lisboa, n.3, p. 21-31, out. 1998.

_____. História concisa das matemáticas. Lisboa: Gradiva, 1997.

TAJRA, SANMYA FEITOSA. Comunidades virtuais: um fenômeno na sociedade do conhecimento. São Paulo: Érica, 2002.

VALENTE, V. R. Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930). São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.

WODEWOTZKI, M. L.; JACOBINI, O. R. O ensino de estatística no contexto da educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORDA, M. C. (Orgs.) Educação matemática pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

ZUFFI. E. M. Alguns aspectos do desenvolvimento histórico do conceito de função. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, n. 9/10, p.15-16, abril. 2001.

b) Física

Movimento: Conservação de quantidade de movimento (momentum); Variação da quantidade de movimento = impulso; 2ª Lei de Newton; 3ª Lei de Newton e condições de equilíbrio; Energia e o princípio da conservação de energia; Gravitação.

Termodinâmica: Leis da Termodinâmica – Lei Zero da Termodinâmica, 1ª Lei da Termodinâmica e 2ª Lei da Termodinâmica;

Eletromagnetismo: Carga; Corrente Elétrica, campo e ondas eletromagnéticas; Força Eletromagnética; Equações de Maxwell: Lei de Gauss para eletrostática/ Lei de Coulomb, Lei de Ampere, Lei de Gauss magnética, Lei de Faraday; A natureza da luz e suas propriedades

Bibliografias

AXT, R. O papel da experimentação no Ensino de Ciências. In**. Tópico em Ensino de Ciências**. Moreira, M. A; AXT, R. Porto Alegre: Sagra, 1991, p. 79 – 90;

DIAS, V. S. **Michael Faraday: subsídios para metodologia de trabalho experimental**. São Paulo, 2004. Dissertação de Mestrado. USP.

RAMOS, E. M. De F; FERREIRA, N. C. O desafio lúdico como alternativa metodológica para o Ensino de Física**. In: Atas do X SNEF,** 25 – 29/ janeiro de 1993, p. 374 – 377.

ROSA, C. W. da; ROSA, Á. B. da. Concepções teórico-metodologicas no laboratório didático de física na Universidade de Passo Fundo. In: **Revista Ensaio,** nº 02, v. 05, out, 2003.

_____.; ROSA, Á. B da. Ensino de Física: objetivos e imposições no Ensino Médio. In: **Revista Electrônica de enseñanza de las ciências.** v. 04. Nº 01, 2005. Acesso em 09/06/2005;

SAAD, F. D. **Demonstrações em Ciências: explorando os fenômenos da pressão do ar e dos líquidos através de experimentos simples.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2005;

ZIN, S. L. B., MASSOT, A. E. Física por experimentos demonstrativos. In: Atas do X SNEF, 25-29/janeiro 1993, p. 708-711.

5. CIENCIAS NATURAIS

a) Ciências

Universo: Ocorrências astronômicas como fenômenos da natureza; teorias sobre a origem e a evolução do universo. Sistema Solar: Modelo geocêntrico e heliocêntrico. Astros – composição físico-química do Sol; fundamentos da classificação cosmológica (galáxias, estrelas, planetas, asteróides, meteoros, meteoritos, entre outros); Gravitação Universal: Leis de Kepler; Leis de Newton; gravitação universal, fenômenos terrestres relacionados á gravidade, como as marés. Movimentos terrestres e celeste – Movimentos de rotação e translação dos planetas constituintes do sistema solar; as estações do ano; movimentos celestes a partir do referencial do planeta Terra; movimentos aparentes do céu, noites e dias, eclipse do Sol e da Lua, com base no referencial Terra; constelações;

Constituição da matéria: propriedades da matéria: massa, volume, densidade, compressibilidade, elasticidade, divisibilidade, indestrutibilidade, impenetrabilidade, maleabilidade, ductibilidade, flexibilidade, permeabilidade, dureza, tenacidade, cor, brilho, sabor, textura, odor, as transformações da propriedade da matéria como fenômeno da natureza; constituição do planeta Terra (atmosfera; crosta – solos, rochas, minerais, manto e núcleo – e composição da água;

Terra Primitiva: Conceito de matéria e sua constituição com base nos modelos atômicos; conceito de átomo, íons, elementos químicos, substâncias, ligações químicas, reações químicas; as leis da conservação da massa; compostos orgânicos.

Célula: Estrutura química; mecanismos de constituição celular, tipos celulares – unicelulares e pluricelulares, procariontes, eucariontes, autótrofos e heterótrofos. Níveis de organização celular: organismos, sistemas, órgãos, tecidos, células; características gerais dos seres vivos; origem e a discussão a respeito da teoria celular como modelo de explicação da constituição dos organismos. Morfologia e fisiologia dos seres vivos: estrutura e funcionamento dos tecidos; sistema nervoso, sensorial, reprodutor, endócrino, digestório, cardiovascular, respiratório, excretor. Mecanismo de herança genética: Núcleo celular; os cromossomos; os genes; os processos de mitose e meiose. Energia: formas de energia (mecânica, térmica, química, nuclear, luminosa); conversão de energia; transmissão de energia (movimento, deslocamento, velocidade, aceleração, trabalho e potência); armazenamento de energia; Lei da conservação da energia; eletromagnetismo.

Origem da Vida: Teorias a respeito da origem da vida; geração espontânea e biogênese.

Organização dos Seres Vivos e Sistemática: Diversidade das espécies e suas classificações; interações e sucessões ecológicas; cadeia alimentar; seres autótrofos e heterótrofos; categorias taxonômicas.

Evolução dos Seres Vivos: Teorias sobre evolução e extinção dos seres vivos; deriva continental; extinção das espécies.

Interações ecológicas: Fundamentos teóricos que descrevem os ciclos biogeoquímicos, bem como, as relações interespecíficas.

Bibliografia

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SERIO, T. M. P. [et al]. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. 14. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2004.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRA, V. M.; LORENZ, K. M. Produção de materiais didáticos de Ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. Revista Ciência e Cultura. Campinas, v.38, n.12, p. 1970-1983, dezembro, 1986.

BARROS FILHO, J.; SILVA, D. da. Algumas reflexões sobre a avaliação dos estudantes no ensino de Ciências. Ciência & Ensino, n.9, p. 14-17, dez. 2000.

BASTOS, F. História da ciência e pesquisa em ensino de ciências: breves considerações. In: NARDI, R. Questões atuais no ensino de Ciências. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 43-52.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2001.

CHASSOT, A. Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). Currículo de Ciências em debate. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 13-44.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2005.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. Metodologia do ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1998.

DURANT, J. O que é alfabetização científica? In: MASSARANI, L.; TURNEY, J; MOREIRA, I. C. (Org). Terra incógnita: a interface entre ciência e público. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

FERNANDES, J. A. B. Ensino de Ciências: a biologia na disciplina de Ciências. Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, São Paulo, v.1, n.0, ago. 2005.

FOUREZ, G. A construção das Ciências: introdução à filosofia e à ética das Ciências. 3. ed. Ujuí: Unijuí, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE-MAIA, N. A ciência por dentro. Petrópolis: Vozes, 2000.

FUTUYMA, D. J. Biologia evolutiva. Ribeirão Preto: Funpec/Sociedade Brasileira de Genética/CNPq, 1993.

GHIRALDELLI JR., P. História da educação. São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALVES, F. P.; GALIAZZI, M. do C. A natureza das atividades experimentais no ensino de Ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de licenciatura. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 237-252.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HOBSBAWM, E. J. A. Era dos extremos. O breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

KNELLER, G. F. A ciência como atividade humana. Rio de Janeiro: Zahar;. São Paulo: EDUSP, 1980.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo de Ciências. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

_____. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LINS DE BARROS, H. A cidade e a ciência. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I C.; BRITO, F. Ciência e Público: caminhos da educação científica no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

_____. Currículo e epistemologia. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

LOPES, M. M. O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as Ciências naturais no século XIX. São Paulo: Hucitec, 1997.

MACEDO, E. F. de; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73 – 94

MARANDINO, M. A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. História, Ciências, Saúde, Manguinhos, Fiocruz, Rio de Janeiro, v.12, p.161-181, 2005.

MARTINS, R. de A. Sobre o papel da história da ciência no ensino. Sociedade Brasileira de História da Ciência, v.1, n.9, p. 3-5, ago. 1990.

MENEZES, L. C. de. Ensinar Ciências no próximo século. In: HAMBURGER, E. W.; MATOS, C. O desafio de ensinar Ciências no século XXI. São Paulo: Edusp/Estação Ciência; Brasília: Cnpq, 2000. p. 48-54.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa. Brasília: UnB, 1999.

PONCZEK, R. L. Da bíblia a Newton: uma visão humanística da mecânica. In: ROCHA, J. F. (Org). Origens e evolução das idéias da física. Salvador: EduFBA, 2002. p. 21-139.

RAMOS, M. G. Epistemologia e ensino de Ciências: compreensões e perspectivas. In: MORAES, R. (Org). Construtivismo e ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 13-36.

REALE, G.; ANTISERI, D. História da filosofia. São Paulo: Paulus, 2005.

RONAN, C. A. História ilustrada da ciência: das origens à Grécia. Rio de Janeiro: Zahar, 1997a.

_____. História ilustrada da ciência: Oriente, Roma e Idade Média. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b.

_____. História ilustrada da ciência: da Renascença à Revolução Científica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997c.

_____. História ilustrada da ciência: a Ciência nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997d.

RUSS, J. Dicionário de filosofia. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS, S. A. dos; STANGE, C. E. B.; SANTOS, J. M. T. dos. Projeto IDEC: uma experiência com professores do Ensino Fundamental – 5ª. a 8ª. séries. In: SOUZA, O. A. de. Universidade: pesquisa, sociedade e tecnologia. Coleção Seminários de Pesquisa da UNICENTRO, v. 2, Guarapuava: UNICENTRO, 2005.

SEVCENKO, N. A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VIDEIRA, A. A. P. Breves considerações sobre a natureza do método científico. In: SILVA, C. C. (Org). Estudos de história e filosofia das Ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006. p. 23-40.

VYGOSTKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

WILSON, E. O. Biodiversidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

b) Biologia

Organização dos Seres Vivos: Classificação dos seres vivos: Critérios taxonômicos e filogenéticos. Sistemas biológicos: anatomia, morfologia e fisiologia.

Mecanismos Biologicos: Mecanismos de desenvolvimento embriológico. Mecanismos celulares biofísicos e bioquímicos.

Biodiversidade: Teorias Evolutivas.Transmissão das características hereditárias.

Manipulação Genética: Dinâmica dos ecossistemas: relação entre os seres vivos e interdependência com o ambiente. Organismos geneticamente modificados.

Bibliografia

ANDERY, M. A. *et al*. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1988.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. A função do ensino de Ciências. **Em Aberto.** ano 7, n. 40, out/dez, 1988.

ASTOLFI, J. P. & DEVELAY, M. **A didática das ciências**. Campinas: Papirus, 1991.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1971.

BARRA, V. M. & LORENZ, K. M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil*, período: 1950 a 1980.* **Revista Ciência e Cultura.** Campinas, v. 38 n. 12, p. 1970 - 1983, dezembro, 1986.

BIZZO, N. Ciências Biológicas. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília, 2004. p. 148-149.

CARVALHO, A. M. P. & GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

DELIZOICOV, N. Ensino do sistema sanguíneo humano: a dimensão históricoepistemológica. *In:* SILVA, C.C. (org) **Estudos de história e filosofia das ciências:** subsídios para a aplicação no ensino. São Paulo: Livrarias da Física, 2006.

DEMARCHI D'AGOSTINI, L. **As Leis de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil**. Resumo, 2000. Disponível em: http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes/tutor_01.htm, acesso em 15/05/2006.

FEIJÓ, R. **Metodologia e filosofia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2003.

FERNANDES, J. A. B. Ensino de ciências: a biologia na disciplina de ciências. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia**, São Paulo, v.1, n.0, ago 2005.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 1990.

FUTUYMA, D. J. **Biologia evolutiva**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética/CNPq, 1993.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993. 20ª Edição revista, 2003.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana.** Rio de Janeiro: Zahar. São Paulo: EDUSP, 1980.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EDUSP, 1987.

_____. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da ANDE.** Nº 6, p.11 - 19, 1983.

LOPES, A. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOVO, A. M. R. **Filosofia e educação:** o conhecimento em sua dimensão evolutiva**.** Curitiba: Qualogic, 2000.

MAYR, E. **Desenvolvimento do pensamento biológico**: diversidade, evolução e herança. Brasília: UnB, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. **A Educação Matemática em Revista.** Nº 3. Blumenau, 1994.

NARDI, R. (org). **Questões atuais no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2002.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Ensino Médio. **Reestruturação do Ensino de 2º grau**. Proposta de conteúdos do Ensino de 2º grau – Biologia. Curitiba, 1993.

POPPER, K. R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte Itatiaia, 1987.

PRETTO, N. D. L. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.

RAW, I. **Aventuras da microbiologia.** São Paulo: Hacker Editores/Narrativa Um, 2002. REALE, G. & ANTISERI, D. **História da filosofia**. São Paulo: Paulus, 2005.

RONAN, C.A. **História ilustrada da ciência:** Oriente, Roma e Idade Média. Rio de Janeiro: Jorga Zahar Editor, 1997a.

_____. **História ilustrada da ciência:** a ciência nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorga Zahar Editor, 1997b.

ROSSI, P. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHLICHTING, M. C. R. **A formação do professor de biologia**. Florianópolis, 1997. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SNYDERS, G. **A alegria de aprender na escola**. São Paulo: FDE, 1991.

c) Química

Matéria e sua natureza; Biogeoquímica e Química Sintética: Constituição da matéria; Estados de agregação; Natureza elétrica da matéria; Modelos atômicos (Rutherford, Thomson, Dalton, Bohr...). Estudo dos metais. Tabela Periódica. SOLUÇÃO Substância: simples e composta; Misturas; Métodos de separação; Solubilidade; Concentração; Forças intermoleculares; Temperatura e pressão; Densidade; Dispersão e suspensão; Tabela Periódica. VELOCIDADE DAS REAÇÕES Reações químicas; Lei das reações químicas; Representação das reações químicas; Condições fundamentais para ocorrência das reações químicas. (natureza dos reagentes, contato entre os reagentes, teoria de colisão) Fatores que interferem na velocidade das reações (superfície de contato, temperatura, catalisador, concentração dos reagentes, inibidores); Lei da velocidade das reações químicas; Tabela Periódica. EQUILÍBRIO QUÍMICO Reações químicas reversíveis; Concentração; Relações matemáticas e o equilíbrio químico (constante de equilíbrio); Deslocamento de equilíbrio (príncipio de Le Chatelier): concentração, pressão, temperatura e efeito dos catalizadores; Equilíbrio químico em meio aquoso (pH, constante de ionização, Ks). Tabela Periódica. LIGAÇÃO QUÍMICA Tabela periódica; Propriedade dos materiais; Tipos de ligações químicas em relação as propriedades dos materiais; Solubilidade e as ligações químicas; Interações intermoleculares e as propriedades das substâncias moleculares; Ligações de Hidrogênio; Ligação metálica (elétrons semi-livres) Ligações sigma e pi; Ligações polares e apolares; Alotropia. REAÇÕES QUÍMICAS Reações de Oxi-redução Reações exotérmicas e endotérmicas; Diagramas das reações exotérmicas e endotérmicas; Variação de entalpia; Calorias; Equações termoquímicas; Princípios

da termodinâmica; Lei de Hess; Entropia e energia livre; Calorimetria; Tabela Periódica. RADIOATIVIDADE Modelos Atômicos (Rutherford); Elementos químicos (radioativos); Tabela Periódica; Reações químicas; Velocidades das reações; Emissões radioativas; Leis da radioatividade; Cinética das reações químicas; Fenômenos radiativos (fusão e fissão nuclear); GASES Estados físicos da matéria; Tabela periódica; Propriedades dos gases (densidade/difusão e efusão, pressão x temperatura, pressão x volume e temperatura x volume); Modelo de partículas para os materiais gasosos; Misturas gasosas; Diferença entre gás e vapor; Leis dos gases FUNÇÕES QUÍMICAS Funções Orgânicas Funções Inorgânicas Tabela Periódica.

Bibliografia

ALFONSO - GOLDFARB, A. M. **Da alquimia à química**. São Paulo: Landy, 2001.

AXT, R. O papel da experimentação no ensino de ciências. In: MOREIRA, M. A; AXT, R. **Tópicos em ensino de ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

BELTRAN, N. O.; CISCATO, C. A . M **Química**. São Paulo: Cortez, 1991.

BERNARDELLI, M.S. **Encantar para ensinar** – um procedimento alternativo para o ensino de química. In: Convenção Brasil Latino América, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. 1, 4, 9, Foz do Iguaçu. Anais. Centro Reichiano, 2004. CD-ROM.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Para que(m) é útil o ensino**. Canoas: Ed. da Ulbra, 1995.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. São Paulo: Vozes, 1995.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções**.1789-1848.2.ed.,Lisboa: Editorial Presença (col. Biblioteca de Textos Universitários, n.21), 1982.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade**: o caso do ensino das ciências. **Perspectiva**. São Paulo, v.14, n.1, p.85-93, jan/mar. 2000.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química:** professor/pesquisador. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MACEDO, E; LOPES, A. R. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP &A,2002.

MORTIMER, E. F., MACHADO, A. H., ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova** *[on line]*. São Paulo, v. 23, n. 2, abr 2000.

NANNI, R. A natureza do conhecimento científico e a experimentação no ensino de ciência. **Revista Eletrônica de Ciências**: v.26, Maio 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino. Departamento de Ensino de Segundo grau. Reestruturação do ensino de 2º grau – química. Curitiba: SEED/DESG, 1993.

ROCHA, G. O. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: Santos, E. H. ; Gonçalves, L. A. O. (org.). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In **Construtivismo e ensino de ciências:** reflexões epistemológicas e metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

RUSSEL, J.B. **Química geral**. São Paulo: McGraw-hill,1986.

SANTOS, W. L. P. MÓL, G.S.; **Química e sociedade**: cálculos, soluções e estética. São Paulo: Nova Geração, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHNETZLER, R. Um estudo sobre o tratamento do conhecimento químico em livros didáticos dirigidos ao ensino secundário de Química de 1875 a 1978. **Química Nova**, v.4, n.1, p.6-15, 1981.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. Rio de Janeiro: FINEP, 1979.

SILVEIRA, H. E. A história da ciência na formação de professores de química; alguns aspectos da alquimia. **Informativo UNIFIA**, anoIII, n.25, set.2007,p.4.

_____.; CICILLINI, G.A. Modelos atômicos e representações no ensino de química. **Revista Enseñanza de las ciências**, Granada, Espanha, v.extra, 2005.

VANIN, J. A. **Alquimistas e químicos**: o passado, o presente e o futuro. São Paulo: Moderna, 2002.

VIDAL, B. **História da química**. Lisboa: Edições 70, 1986.

6. CIÊNCIAS HUMANAS – I

a) Ensino Religioso

O Sagrado é o objeto de estudo do Ensino Religioso. Para que tal objeto seja analisado de maneira ampla os conteúdos propostos são:

Lugares Sagrados: Mapeamento das diversas tradições religiosas, seus templos, incluindo as tradições de cunho panteísta. Exemplos: Lugares sagrados na natureza (rios, lagos, montanhas, grutas, cachoeiras, etc.); lugares sagrados construídos (templos, cidades, etc.);

Universo Simbólico Religioso: Os significados simbólicos dos gestos, sons, formas, cores e textos podem ser trabalhados conforme os seguintes aspectos: dos ritos; dos mitos; e, do cotidiano. Entre os exemplos a serem apontados, estão: a arquitetura religiosa, os mantras, os paramentos, os objetos, etc.;

Festas Religiosas: Exemplos: peregrinações, festas familiares, festas nos templos, datas comemorativas – Festa do Dente Sagrado (budista), Ramadâ (islâmica), Kaurup (indígena), festa de Iemanjá (afro-brasileira), Pessach (Judaica), Natal (Cristã). As tradições religiosas são o melhor material de consulta, pois, propiciam o entendimento do culto (cultura) e do sentido de religação dos membros seguidores num mesmo fundamento de crença ou de sentido de vida;

Ritos: São mais específicos do próprio universo simbólico das religiões. Ex.: Ritos de passagem; ritos mortuários; ritos apotropaicos que criam afastamento das forças sobrenaturais, ritos de eliminação, feitos para a extirpação da “infestação do mal”, e, ritos de purificação, para simbolicamente afastar-se do males ou pecados para se adentrar no sentido da tradição religiosa, para um lugar o para um ato religioso;

Temporalidade Sagrada: O Sagrado é aquilo que retorna no tempo. As temporalidades religiosas são o tempo da hierofania. Toda Festa Religiosa representa a ritualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico. Pode-se trabalhar a temporalidade sagrada apresentando nas aulas de Ensino Religioso o Evento da Criação nas diversas tradições religiosas, os calendários e seus tempos sagrados (Nascimento do líder religioso, passagem de ano, datas de rituais e festas);

Vida e Morte: O Sentido da vida nas tradições e manifestações religiosas; a reencarnação: além da morte, ancestralidade, espíritos dos antepassados que se tornam presentes, e outras; ressurreição: ação de voltar à vida. Apresentação da

forma como cada cultura/organização religiosa encara a questão da morte e a maneira como lidam com o culto aos mortos, finados e dias especiais para tal relação;

O trabalho com Ensino Religioso deve: Apresentar e discutir o sagrado de uma forma laica; Respeitar a diversidade religiosa e cultural; Tratar o fenômeno religioso como um elemento cultural e de identidade dos diversos grupos sociais; Estar isento de toda forma de proselitismo e doutrinação; Superar as tradicionais aulas de religião.

Bibliografia

BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1967.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. in: CASTROGIOVANNI,

A. C. (org.) Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CLASTRES, P. A fala sagrada: mitos e cantos Sagrados dos índios guarani. Tradução: Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papirus, 1990.

COSTELLA, D. O fundamento epistemológico do ensino religioso. In: JUNQUEIRA,

S.; WAGNER, R. (Orgs.) O ensino religioso no Brasil. Curitiba: Champagnat, 2004.

ELIADE, M. O Sagrado e o profano. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Tratado de História das Religiões. Trad. N. Nunes & F. Tomaz, Lisboa: Cosmos, 1977.

ESPINOSA, B. Tratado Teológico-Político. Brasília: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1988.

FERRATER MORA, J. F. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Loyola, 2001.

FEUERBACH, L. A essência do Cristianismo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,2002.

FRANCA, L. O Método Pedagógico Jesuítico. O “Ratio Studiorium”: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL FILHO, S. F. Espaço de Representação e Territorialidade do Sagrado: Notas para uma teoria do fato religioso. Ra’e Ga O Espaço Geográfico em Análise: Curitiba, v. 3 n. 3, p 91-120, 1999.

_____ ; ALVES, Luis Alberto Sousa . O Sagrado como foco do Fenômeno Religioso. In: Sergio Rogério Azevedo Junqueira; Lílian Blanck de Oliveira. (Org.).Ensino Religioso: Memórias e perspectivas. 1 ed. Curitiba: Editora Champagnat, 2005, v. 01.

HÖFFE, O. Immanuel Kant. Tradução Christian Viktor Hamm, Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KANT, I. A religião nos limites da simples razão. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

_____. Crítica da razão pura. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3 ed. São Paulo Nova Cultural, 1987-88.

LARAIA, R. de B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução. In:_____. Manuscritos Econômico-filosóficos. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (orgs.) A crise da razão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1991.

WEBER, M. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.Consulta on line: DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos. (http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_bib_inter_universal.htm)

b) Sociologia

O Surgimento da sociologia e teorias sociológicas: formação e consolidação da sociedade capitalista e o desenvolvimento do pensamento social; teoria sociológica clássica: Comte, Durkheim, Engel e Marx, Weber; O desenvolvimento da Sociologia do Brasil.

O Processo de socialização e as instituições sociais: processo de socialização; instituições sociais: familiares; escolares; religiosos; Instituições de reinserção (prisões, manicômios, educandários a asilos, etc.)

Cultura e industrial cultural: desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades; diversidade cultural; identidade; industria cultural; meios de comunicação de massa; sociedade de consumo; industria cultural no Brasil; Questões de Gênero; Culturas afrobrasileiras e africanas; culturas indígenas

Trabalho, produção e classes sociais: o conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; Desigualdades Sociais: estamentos, castas, classes sociais; Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; Globalização e neoliberalismo; Relações de Trabalho; Trabalho no Brasil

Poder, política e ideologia: Formação e desenvolvimento do Estado Moderno; Democracia, autoritarismo e totalitarismo; Estado no Brasil; Conceitos de Poder; Conceitos de Ideologia; Conceito de dominação e legitimidade; as Expressões da violência nas sociedades conremporâneas.

Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais: Direitos: Civis, políticos e sociais; Direitos Humanos; Conceito de cidadania; Movimentos sociais; Movimentos sociais no Brasil; A questão ambiental e os movimentos ambientalistas; a questão das ONG's.

Bibliografia

ADORNO, Theodor. A indústria cultural. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. 5.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BAUMAN, Zigmunt. *Por uma sociologia crítica*; um ensaio sobre o senso comum e emancipação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BOUDON, Raymond. *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *O Camponês e seu corpo.* In: Revista de Sociologia e Política. Curitiba, 26 p. 83-92. jun.2006

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Science de la science et reflexivité*; cours du College de France 2000-2001. Paris: Éditions Raisons d´agir, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução:* elementos para uma teoria do ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

_____.; CHAMBOREDON, J. C. *A profissão de sociólogo*: preliminares epistemológicas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social;* uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*; a era da informação: economia, sociedade e cultura. 3.ed. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COHN, Gabriel (Org.). *Sociologia: para ler os clássicos*. Rio de janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: *Os Pensadores*. v. XXXIII, São Paulo: Editor Victor Civita, 1973.

COSTA PINTO, Luiz. *Sociologia e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DOMINGUES, José. *Teorias sociológicas no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DUARTE, Luiz. Pouca vergonha, muita vergonha: sexo e moralidade entre classes trabalhadoras urbanas. In: LOPES, José. (Org.). *Cultura e identidade operárias*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social*: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo.3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Ética e poder na sociedade da informação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire Editor, 1973a.

_____. *O suicídio:* estudo sociológico. Lisboa: Editorial Presença, 1973b.

_____. *As regras do método sociológico*. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional. 1990.

DUVIGNAUD, Jean. *La Sociología*. Barcelona: Anagrama, 1974.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

ENGELS, Friedrich. *Dialéctica da natureza*. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

ELSTER, Jon. *Peças e engrenagens das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Dumará, 1994.

FERNANDES, Florestan. *Ensaios de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

_____. *Elementos de uma sociologia teórica*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

_____. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1972.

_____. *A sociologia no Brasil*; contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976a

_____. *A sociologia numa era de revolução social*. 2 ed. São Paulo: Zahar Editores, 1976b.

FORACCHI, Marialice (org). Karl Mannheim: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. 3 volumes. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GALLINO, Luciano. *Dizionario di Sociologia*. Torino: TEA, 1993.

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social*: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Capitalismo e moderna teoria social*; uma análise das obras de Marx, Dukheim e Max Weber. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora UNESP,1999.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais:* paradigmas clássicos e contemporâneos. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Poder, política e partido*. Coletânea organizada por SADER, Emir. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*; as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUELFI, Wanirley. *A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro*: 1925-1942. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como "ideologia". In: *Os Pensadores*. v.XLVIII. São Paulo: Editor Victor Civita, 1975.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Mudança estrutural na esfera pública*; investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna:* uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira* (1970-1995). v. II. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999.

IANNI, Octávio. *Sociologia e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.

_____. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. A sociologia numa época de globalismo. In: FERREIRA, Leila (Org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARSHALL, Thomas. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTELLI, Stefano. *A religião na sociedade pós-moderna***:** entre a secularização e dessecularização. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: *Os Pensadores*. v. XXXV. São Paulo: Editor Victor Civita, 1974.

_____. *O capital:* crítica da economia política. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MERTON, Robert. *Sociologia:* teoria e estrutura. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. *Mediações*, UEL, Londrina, 2008. (no prelo)

_____. A experiência docente de Gilberto Freyre na escola normal de Pernambuco (1929-1930). *Caderno CRH*, Salvador, v.18, n.44, p. 207-214, maio/ago., 2005.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORIN, Edgar. *Sociologia:* a sociologia do microssocial ao macroplanetário. Apartado 8: Publicações Europa-América, [1984], edição s.d.

_____. *Ciência com consciência*. Apartado 8, Lisboa: Europa-América, 1994.

OLIVEIRA, Márcio de. (Org.) *As Ciências Sociais no Paraná*. Curitiba: Pretexto, 2006.

PARSONS, Talcott. *Sociedades:* perspectivas evolutivas e comparativas. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (Orgs.). *Educação e sociedade:* leituras de sociologia. 6.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

PRZEWORSKI, Adam. Marxismo e escolha racional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* n.6, v.3, p. 5-25, fev.1988.

REX, John. *Problemas fundamentais da teoria sociológica:* possibilidades de aplicação de uma metodologia científica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SANTOS, Mário B. dos. A sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio.In: CARVALHO, Lejeune de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Univ. Ijuí, 2004.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico, Vitória, ano 1, n. 5, out. 2001. http://www.espacoacademico. combr/005/05sofia.htm acessado em 14 maio 2008.

SARTY, Cynthia. *A família como espelho*: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

SILVA, Ileizi. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar:* as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). São Paulo, 2006. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 10. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Estratificação social e estrutura de classes. In: VELHO, O.; PALMEIRA, M.; BERTELLI, A. (Orgs.). *Estrutura de classes e estratificação social.* 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

TOUCHARD, Jean (dir). *História das ideias políticas*. v. V. Lisboa: Publicações Europa-América, 1970.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VERÓN, Eliseo. *Ideologia, estrutura e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970.

VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice de; MELO, Manuel. As Ciências Sociais no Brasil: a formação de um sistema nacional de ensino e pesquisa. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 40, p. 27-64, 2. sem. 1995.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VILLAS BÔAS, Gláucia. A tradição renovada; reflexões sobre os temas das Ciências Sociais no Brasil, 1945-1964. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (Orgs.). *As assim chamadas ciências sociais.* Rio de Janeiro: UERJ; Relume Dumará, 1991.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

_____. *Sobre a teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

_____. *Economia y sociedad*. Bogotá: Fondo de Cultura econômica, 2 volumes,

c) Filosofia

Mito e Filosofia: Saber mítico; Saber filosófico; Relação mito e filosofia; Atualidade do mito; O que é filosofia?

Teoria do Conhecimento: Possibilidade do Conhecimento; As formas do Conhecimento; O problema da verdade; A questão do método; Conhecimento e lógica.

Ética: Ética e moral; pluralidade ética; ética e violência; Razão, desejo e vontade; Liberdade: autonomia do sujeito e a necessidade das normas.

Filosofia Política: Relações entre comunidade e poder, Liberdade e igualdade política; Política e ideologia; Esfera pública e privada,; cidadania formal e/ou participativa;

Filosofia da Ciência: Concepções de ciência; A questão do método científico; Contribuições e limites da ciência; Ciência e ideologia; Ciência e ética;

Estética: Natureza da arte; Fisolosia e Arte; Categorias Estética – feio, belo, sublime, trágico, cômico, grotesco, gosto, etc. Estética e sociedade.

Bibliografia

APPEL, E. Filosofia nos vestibulares e no ensino médio. **Cadernos PET-Filosofia 2,** Curitiba, 1999.

ASPIS, R. O professor de Filosofia: o ensino da Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES**. Campinas. n. 64, 2004.

BORNHEIM, G. O sujeito e a norma. In. NOVAES, A. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. **Orientações curriculares do ensino médio**. [S.n.t.].

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério de Educação. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília. MEC/SEB, 2006.

CORBISIER, R. **Introdução à filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1986, v.1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção Trans).

FAVARETTO, C.F. Notas sobre o ensino da filosofia. In: ARANTES, P. E. et all (Org.). **A filosofia e seu ensino.** Petrópolis/São Paulo: Vozes/Educ, 1995.

FERRATER MORA. **Dicionário de filosofia** São Paulo: Loyola, 2001.

FILOSOFIA. Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. 336 p. (**Livro Didático Público**)

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.OHAN; WAKSMAN. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: FÁVERO, A; KOHAN, W.O.; RAUBER, J.J. Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Ed. da UNUJUÍ, 2002.

LANGON, M. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.) Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEOPOLDO E SILVA, F. Por que a Filosofia no segundo grau. Revista Estudos Avançados, v.6, n. 14, 1992.

MARX, K. A questão judaica. In: _____. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Filosofia. Curitiba: SEED, 2007. (Livro didático público)

_____. Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas. Textos SEAF, Curitiba, V. 2, n.3, 1981.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2.º grau. Curitiba, 1994.

REALE, G.; ANTISERI, D. História da filosofia: patrística e escolástica. São Paulo: Paulus, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez & Moraes,1978.

RIBEIRO, R.J. Último vôo da andorinha solitária. Estado de São Paulo, 06 mar. 2005.

RUSSELL, B. Os problemas da filosofia. Tradução António Sérgio. Coimbra: Almedina, 2001.

SEVERINO. A J. O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO; S., DANELON; M., CORNELLI, G., (Orgs.). Ensino de filosofia: teoria e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

TEXTOS SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - Regional do Paraná). Curitiba, ano 2, número 3, 1981.

7. CIÊNCIAS HUMANAS II

a) Geografia

Todos os conteúdos devem propiciar a compreensão do conceito e espaço geográfico entendido como resultado da interação entre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais com a materialidade natural e construída pelo Homem. A compreensão dos códigos da Linguagem Cartográfica (legenda, título, escala, orientação), bem como a Leitura e interpretação de mapas devem permear

as análises dos conteúdos abordados nas diversas escalas geográficas (local, nacional, regional, mundial).

O tempo da Natureza e a formação das paisagens: A formação e a distribuição dos continentes no planeta Terra; movimentos tectônicos e deriva continental, tempos geológicos, a formação da crosta terrestre e os recursos minerais; o modelado do relevo dos continentes (cordilheiras, planaltos, planícies...); formação e dinâmica das massas de ar; a posição astronômica da Terra e as zonas climáticas do planeta; a distribuição espacial da cobertura vegetal original do planeta e sua relação com os demais elementos da natureza;

As relações sociedade-natureza: o tempo da sociedade e as intervenções humanas sobre a natureza do planeta: a importância econômica e política dos recursos naturais (minerais, vegetais e animais); a influência do relevo e do clima para o desenvolvimento de técnicas/tecnologias agropecuárias; o aproveitamento econômico das bacias hidrográficas (lazer, transportes, energia): o abastecimento de água; a relação entre o relevo e o aproveitamento dos rios; o crescimento industrial e as fontes de energia (petróleo e carvão; o vento, o sol e a água; a bioenergia); as fontes alternativas de energia;

Paisagem: As paisagens como materializações de diferentes tempos históricos; Os objetos naturais (o clima, a vegetação, a hidrografia, o relevo, os solos) e os objetos técnicos (construções humanas) que compõe as paisagens; as paisagens dos diferentes lugares do Brasil e do mundo; a transformação das paisagens e do espaço geográfico por meio das ações da sociedade (atividades econômicas, decisões políticas, aspectos culturais e dinâmica demográfica); as diferentes paisagens urbanas e rurais;

Lugar: O lugar como parcela do espaço geográfico composta pelo singular e pelo global (mundial). A diversidade de lugares que compõem as grandes e médias cidades; as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre os diversos lugares do planeta (escala local, regional, nacional e global); as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre lugar e território nacional;

Espaço de produção e as alterações do lugar e do território: O campo e a cidade como lugar de produção; as produções agrária e industrial e as relações sociedade-natureza; a interdependência entre as produções agrária e industrial, os espaços de circulação necessários para a produção, distribuição e consumo

Brasil: constituição territorial: Localização astronômica do território brasileiro e seus domínios morfoclimáticos; formação histórica do território brasileiro: da apropriação dos territórios indígenas à expansão territorial e configuração atual do território brasileiro; as relações socioespaciais do Brasil com os países da América do Sul; os limites e os problemas das áreas de fronteira brasileiras;

A economia e o espaço geográfico brasileiro: As atividades econômicas e a apropriação dos recursos naturais no Brasil; o extrativismo mineral e vegetal e a ocupação do território brasileiro XX e XXI; a agropecuária e a ocupação do território brasileiro no século XX; a modernização da agricultura e as relações de trabalho no campo; os fatores históricos, políticos, econômicos e a estrutura fundiária brasileira; a produção agropecuária e o destino dos produtos; o êxodo rural e o processo de metropolização (áreas de repulsão e atração); o processo de industrialização e as transformações recentes do território brasileiro; o significado político da localização dos parques industriais; as relações econômicas entre diversas regiões brasileiras; o crescimento industrial e urbanização e a necessidade de energia; os espaços de produção e a circulação de mercadorias no território brasileiro (rodovias, ferrovias, portos e aeroportos); as relações econômicas e políticas do Brasil com outros países;

A regionalização do espaço geográfico brasileiro. Os diversos critérios de regionalização do espaço geográfico brasileiro; a exploração econômica dos biomas presentes nas regiões brasileiras; as relações econômicas e políticas entre as regiões brasileiras e delas para o mundo; as relações internacionais estabelecidas pelas regiões brasileiras: o Brasil no mercado mundial; a diversidade das condições ambientais do território brasileiro em suas unidades regionais;

A urbanização do espaço geográfico brasileiro: a formação e o crescimento das cidades brasileiros; o processo de urbanização recente e a formação dos diversos territórios urbanos (Ex.: favelas, condomínios fechados); as formas de relevo e a ocupação do espaço urbano (encostas, fundos de vales); a concentração e distribuição industrial do espaço geográfico brasileiro; os problemas ambientais e sociais urbanos no Brasil;

As questões demográficas e culturais do Brasil: Estrutura demográfica brasileira; crescimento da população e políticas de controle demográfico (taxa de natalidade, mortalidade, fecundidade, expectativa de vida e estrutura etária); a extensão do

território brasileiro e as diversidades culturais e regionais; as marcas da contribuição dos povos autóctones e dos imigrantes (voluntários ou forçados) na paisagem cultural brasileira; a desagregação cultural e social dos povos indígenas brasileiros; distribuição da população no território e as formas de trabalho; os movimentos migratórios e a relação com as mudanças no espaço geográfico; concentração populacional das grandes cidades brasileiras e as políticas sociais (emprego, saneamento, saúde, educação, moradia);

Geografia Mundial: os continentes: A formação territorial e os diversos critérios de regionalização do espaço mundial (continentes, blocos, regiões); os blocos econômicos e a regionalização dos continentes; o mundo desenvolvido e o mundo subdesenvolvido nos diversos continentes;

O continente americano: O território americano: localização e a construção do território americano; as regionalizações do continente americano (Norte, Central e Sul; desenvolvido e subdesenvolvido; a América Latina e a Anglo-Saxônica); as bases históricas do subdesenvolvimento e da industrialização da América Latina; as diversas paisagens naturais e sociais da América; a América na nova ordem mundial; os espaços de produção industrial e agrária (agropecuária e extrativismo) no continente americano: localização e relações socioeconômicas; as relações políticas e econômicas das Américas com outros continentes; a indústria e as transformações recentes no espaço urbano e rural da América Latina; o narcotráfico e a formação dos micros territórios na América; estrutura fundiária e movimentos sociais no campo; os movimentos sociais urbanos na América;

As questões demográficas e culturais na América e no Mundo: A diversidade cultural, as diferenças socioeconômicas e a distribuição da população; políticas demográficas de controle e crescimento de população; estrutura da população (crescimento, fecundidade, mortalidade, natalidade, envelhecimento); os conflitos étnicos regionais mundiais; as minorias étnicas e sociais mundiais: mobilidade e migrações intra e transcontinentais; os indicadores sociais das desigualdades socioespaciais; as minorias étnicas, religiosas e políticas e a ações de reinvindicação de autonomia e controle dos territórios;

Geopolítica, economia e espaço geográfico mundial: A nova ordem mundial: do mundo bipolar as multipolar; o mundo globalizado e a organização da economia e os blocos regionais; as cidades globais e os tecnopolos; o desenvolvimento tecnológico

e o significado político da localização das indústrias; os conflitos internacionais territoriais, étnicos (xenofobia e racismo), religiosos e políticos suas conseqüências sociais e econômicas; a reorganização das fronteiras decorrente dos conflitos separatistas e a formação dos novos territórios nacionais; a atuação dos grupos políticos e as ações reivindicatórias, a atuação das organizações políticas internacionais: a ONU e suas instituições multilaterais; o FMI e sua atuação no desenvolvimento e na dependência econômica dos países. O fluxo do capital internacional e a regulamentação dada pela OMC, o consumo e o espaço geográfico: a rede de transportes, de comunicações, a circulação das mercadorias, informação e capital; geopolítica dos recursos naturais e os impactos ambientais mundiais;

A questão socioambiental no Brasil e no mundo: as relações ecológicas entre os elementos da natureza e o equilíbrio ambiental alteradas pelas ações humanas; os problemas ambientais urbanos: poluições do ar, da água, sonora e visual, consumo e produção de lixo, saneamento básico, desigualdades sociais, ocupações de área de risco, entre outros; problemas ambientais no campo: queimadas, desmatamentos, assoreamento, poluição pelos defensivos agrícolas, degradação de áreas agricultáveis; a formação de áreas de proteção ambiental: parques e reservas ambientais; o extrativismo, as fontes de energia e os problemas ambientais; a água como um recurso natural estratégico (Ex:. Aqüífero Guarani); a poluição atmosférica e a chuva ácida, decorrentes da industrialização; o aquecimento global; o degelo das calotas polares e a elevação do nível do mar; o emprego da tecnologia para a diminuição dos problemas ambientais; as atividades agropecuárias e o processo de desertificação/arenização; a industrialização, a queima de combustíveis fósseis e o aumento dos problemas ambientais nos diversos países do mundo.

Bibliografia

ANDRADE, M. C. de Geografia ciência da sociedade: Uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

ARAUJO, I. L. Introdução à filosofia da ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BARBOSA, J. L. A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social. UFF, GEOgraphia, ano II, n. 3, 2000.

_____. Geografia e Cinema: em busca de aproximações e do inesperado.In: CARLOS, A. F. A. (Org.) A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

BASTOS, A. R. V. R. Espaço e Literatura: algumas reflexões teóricas. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CALAI, H. C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et all* (Orgs.)

CARLOS, A. F. A. (Org.) A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOS, A. N. F.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) Reformas no mundo da educação:parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLANI, I. N. Proposta para uma leitura significativa das paisagens brasileiras. Revista Alfageo, v. 1, n. 1, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. CEDES, v. 24, n. 66, Campinas, mai/ago, 2005

_____. Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

CLAVAL, P. O papel da nova Geografia cultural na compreensão da ação humana. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. Matrizes da Geografia cultural. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

COSGROVE, D. E.; JACKSON, P. Novos Rumos da Geografia Cultural. In: CORRÊA R.L.; ROSENDAHL, Z.(Orgs.) Introdução à Geografia Cultural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. Introdução à Geografia Cultural. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2003.

_____. Região e organização espacial. São Paulo Ática, 1986.

FRIGOTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 7a. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, P. C. da C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C e CORRÊA, R. L. (Orgs.) Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Geografia e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HAESBAERT, R. Morte e Vida da Região: antigos paradigmas e novas perspectivas da Geografia Regional. In: SPOSITO, E. (Org.). Produção do Espaço e Redefinições Regionais: a construção de uma temática. Presidente Prudente: UNESP, FCT, GASPER, 2005.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et all* (Orgs.)

KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In:

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

KIMURA, S. Caminhos geográficos traçados na literatura: uma leitura didática. Revista Geografia & Ensino. Belo Horizonte, ano 8, n.1, jan/dez. 2002.

LACOSTE, Y. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LIMA, S.T de. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção de paisagem. Geosul. Florianópolis, v. 15, n. 30, jul/dez. 2000

MARTINS, C. R. K. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. História e ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL. Londrina, n.8, p. 7-28, 2002.

MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.) Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1987.

NIDELCOFF, M. T. A escola e a compreensão da realidade: ensaios sobre a metodologia das Ciências Sociais. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PENTEADO, H. D. Metodologia do ensino de história e Geografia. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, R. M. F. do A. Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

RAFESTIN, C. Por uma Geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, F. Coleção os grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1990.

ROCHA, G. O. R. da Uma breve história da formação do(a) professor (a) de Geografia no Brasil. Revista Terra Livre, São Paulo, n. 15, 2000. Disponível em: www.cibergeo.org/ agbnacional/index.asp.

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.

SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Espaço e Método. São Paulo: Nobel, 1985.

SCHAFFER, N. O Guia de percurso urbano. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et all* (Orgs.)

SILVA, M. C. T. da. O método e a abordagem dialética em Geografia. Revista Geografia. Campo Grande: Editora UFMS, set/dez 1995.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F.A.(Org.) A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento.In: CASTRO, I. E. et. al. (Orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1995.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. N. F.; OLIVEIRA, A. U.Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

VASCONCELOS, C. dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1993.

VESENTINI, J. W. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

VIDAL DE LA BLACHE, P. Princípios da Geografia Humana. Lisboa: Cosmos, 1957.

VLACH, V. R. F. O ensino Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.)

b) História

Os Diversos sujeitos em diferentes espaços e tempos, suas culturas e suas histórias. A experiência humana no tempo – a memória local e memória da

humanidade; **o tempo**: as temporalidades e as periodizações; o processo histórico: as relações humanas no tempo. Homens e mulheres alunos e suas histórias: memórias e documentos familiares e locais, a percepção do tempo: o tempo individual, familiar e social; a temporalidade percebida pelos homens e mulheres: mudanças, permanências, simultaneidades, recorrências de sua vida.

Os vestígios humanos: os documentos históricos; O surgimento dos lugares de memórias: lembranças, mitos, museus, arquivos, monumentos, espaços públicos, privados, sagrados. As diversas temporalidades nas sociedades indígenas, agrárias e industriais; Tempo circular, tempo linear, tempo ruptura, tempo processo. As formas de periodização além da divisão (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) por dinastias, por eras, por eventos significativos. Os sujeitos e sua relação com o outro no tempo – gêneros; gerações e etnias; a cultura popular, festas e religiosidades; as formas de se narrar a história. As manifestações populares no Paraná: a Congada, o Fandango, cantos, lendas, rituais e as festividades religiosas. A religiosidade no Paraná e no Brasil: as religiões e o sincretismo/formação das religiosidades dos povos africanos, americanos, asiáticos e europeus neolíticos: xamantismo, totens, animismo.Pinturas rupestres e sambaquis no Paraná/ as representações produzidas pelas sociedades paleolíticas.A história dos mundos rural e urbano em diferentes espaços e tempos históricos; O mundo do campo e o mundo da cidade; As primeiras cidades brasileiras: formação das vilas e das Câmaras municipais; O engenho colonial; A conquista do sertão; As missões jesuíticas; As cidades na antiguidade oriental;As cidades nas sociedades antigas clássicas; Mundo rural na América espanhola; A ruralização do Império Romano e a transição para o feudalismo;

O crescimento comercial e urbano na Europa; As cidades na antiguidade oriental; Os reinos africanos; As relações entre o campo e a cidade; As cidades mineradoras/ o tropeirismo no Paraná; Os engenhos da erva mate no litoral e no Primeiro Planalto; As feiras medievais/ o comercio com o Oriente; Os cercamentos/ o início da industrialização na Europa; Conflitos, resistências e produção cultural campo/cidade; A convivência e o conflitos entre senhores e escravos; Mito da democracia racial; Lugar dos doentes e dos sadios; MST e outros movimentos pela terra; As manifestações culturais do campo e da cidade no Brasil; A história da mulher e as formas de exclusão e as conquistas de direito;

A peste negra e as revoltas camponesas; Da mulher mulçumana e africana; O mundo do trabalho nas diversas sociedades e as conquistas sociais; em diferentes tempos e espaços; História das relações da humanidade com o trabalho; O trabalho nas sociedades indígenas/quilombolas/caiçaras//ribeirinhos e faxinais; O trabalho e a vida cotidiana nas colônias espanholas; Trabalho assalariado na América; O trabalho e a vida em sociedade;

O trabalho e as relações culturais no Brasil Colônia e Império; A malandragem no contexto da República; Os significados do trabalho na Antiguidade e Antiguidade Clássica: o desprezo pelo trabalho manual; As três ordens do imaginário feudal; As corporações de ofício; O nascimento das fábricas e a vida cultural ao redor; O mundo do trabalho; A vida cotidiana das classes trabalhadoras no campo e as contradições da modernização; A produção e a organização social capitalista; resistências e as conquistas de direito; O movimento sufragista feminino; Discriminação racial e lingüística (o caipira no contexto do capital); As congadas como resistência negra e o combate ao racismo; Constituição dos primeiros sindicatos de trabalhadores/Brasil e Europa.

Relações de dominação e resistência: A formação do estado e das instituições sociais em diferentes tempos e espaços; As relações de propriedade: coletiva/pública/privada; A propriedade coletiva entre os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhas, de ilhéus e faxinais no Paraná; Do latifúndio na América portuguesa e no Brasil imperial e as terras privadas e devolutas no Brasil; As reservas naturais e indígenas no Brasil; A constituição no espaço público da antigüidade na pólis grega e na sociedade romana; a reforma agrária na antiguidade grego-romana; os cercamentos na Inglaterra moderna; As conquistas das terras no oeste estadunidense; A reforma agrária na América Latina no século XX; A formação das instituições sociais: políticas/ econômicas/ religiosas/ culturais e civis; As Irmandades católicas e as religiões afro-brasileiras na América portuguesa; O surgimento dos cartórios, hospitais, prisões, bibliotecas, museus, arquivos, escolas e universidades no Brasil; A política *panem et circus* nos impérios romano e bizantino; A instituição da Igreja no Império Romano; As guildas e as corporações de ofício na Europa medieval; O surgimento dos bancos, escolas e universidades medievais; A organização do poder entre os povos africanos; A formação das associações de trabalhadores e dos sindicatos no Ocidente; As associações internacionais: ONU,

FMI, OMC, OPEP, FIFA, Olimpíadas; A formação do Estado; A monarquia/ a república: aristocracia, ditadura e democracia; Os quilombos na América portuguesa e no Brasil Imperial; A formação do Estado-nação brasileiro; A instituição da república no Brasil: as ditaduras e a democracia; O surgimento da monarquia nas sociedades da antigüidade no Crescente Fértil; A legislação babilônica; As constituições das pólis gregas; O direito romano; A formação do Império Chinês; A formação dos reinos africanos; O Estado Absolutismo europeu; A constituição da república na Europa Ocidental e Estados Unidos da América; A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão; O Imperialismo europeu, estadunidense e japoneses no século XIX; A formação dos Estados Nacionais europeus e americanos, africanos e asiáticos nos século XIX a XXI: as ditaduras e as democracias; A constituição dos Estados socialistas e dos Estados de Bem-Estar Social; Movimentos Sociais/Guerras e Revoluções; Os movimentos sociais, políticos, culturais e religiosos. As revoltas e revoluções sociais: políticas, econômicas, culturais e religiosas. Guerras locais e mundiais; As guerras e revoltas indígenas na América portuguesa; As revoltas quilombolas na América portuguesa e no Brasil imperial; As revoltas sociais no Brasil imperial e republicano; As guerras cisplatinas e a guerra do Paraguai; Os movimentos republicanos e abolicionista no Brasil imperial; As revoltas messiânicas rurais e as revoltas urbanas no Brasil republicano; O movimento anarquistas, comunistas e tenentista no Brasil; Os movimentos de camponeses do Brasil republicanos nos séculos XX e XXI; O Brasil nas Guerras Mundiais; As revoltas democráticas na pólis grega; As guerras médicas e a guerra do Peloponeso; As revoltas plebéias, escravas camponesas na república Romana; As heresias medievais; As guerras feudais na Europa ocidental e as cruzadas; As revoltas religiosas na Europa moderna; As guerras imperiais no século XIX e a Guerra Civil estadunidense; Os movimentos nacionalistas; As guerras mundiais; As revoluções socialistas no século XX; As guerras de independência das nações africanas e asiáticas; Os movimentos fundamentalistas contemporâneos;

Bibliografia

BARCA, I. O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARROS, J. D'. O campo da história: especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2004.

BITTENCOURT, M. C. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política. São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BURKE, P. (org.) A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.) Domínios da história. Campinas: Campus, 1997.

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil , 1987.

DOSSE, F. A história em migalhas: dos "Annales" à "Nova História". São Paulo: Ensiao; Campinas: Unicamp, 1992.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GINZBURG, C. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOBSBAWM. E. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Era dos extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. A era do capital: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. A era das revoluções: 1789-1845. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. A era dos impérios: 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

HUNT, L. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KUENZER, A. (org.) Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, v. 1.

LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.) História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. História: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. História: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

LLOYD, C. As estruturas da história. São Paulo: Zahar, 1995.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 14 ed. São Paulo: Cortez,2002.

MATTOZZI, I. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? Revista Estudo da História. Associação dos Professores de História(APH), n.3, out. 1998. Dossiê: O Ensino de História: problemas da didática e do saber histórico.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Segundo Grau. Reestruturação do ensino de segundo grau no Paraná: história/geografia. 2. ed. Curitiba: SEED, 1993.

_____. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In.: Práxis educativa, v. 1, n.2. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SCHMIDT, M. A. Moreira dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

THOMSON, E. P. A miséria da teoria: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. v. 1.

Em função do exposto, segue a organização dos eixos temáticos, das áreas de conhecimento e dos conteúdos estruturantes:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (ENSINO FUNDAMENTAL)							
EIXOS TEMÁTICOS	**CIENCIAS HUMANAS I**	**CIENCIAS HUMANAS II**	**CIENCIAS EXATAS**	**CIÊNCIAS DA NATUREZA**	**LINGUAGENS**	**CULTURA CORPORAL**	**EXPRESSÕES CULTURAIS ARTÍSTICAS**
	Ensino Religioso	**Geografia**	**Matemática**	**Ciências**	**Língua Portuguesa e Literatura**	**Educação Física**	**Artes**
1. Modo(s) de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s) 2. Territórios: Natureza, Poder E Políticas. 3. Saúde: Hábitos e Costumes.	- Paisagem religiosa; - Universo simbólico religioso; - Texto Sagrado	- Dimensão econômica do espaço geográfico; - Dimensão política do espaço geográfico; - Dimensão socioambiental do espaço geográfico; - Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico.	- Números e álgebra; - Grandezas e medi- das; - Geometrias; - Funções; - Tratamento da informação.	- Astronomia - Matéria - Sistemas biológicos - Energia - Biodiversidade	- O discurso como prática social **Língua Estrageira Moderna** - Objeto de estudo da Língua Portuguesa: As práticas discursivas, Leitura, escrita, Oralidade e gêneros discursivos.	- Esporte; - Jogos e brincadeiras - Ginástica; - Lutas;	- Elementos formais; - Composição; - Movimentos e períodos; - Encaminhamentos metodologicos - Artes Visuais; - Danca;

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (ENSINO MÉDIO)						
EIXOS TEMÁTICOS	**CIENCIAS HUMANAS I**	**CIENCIAS HUMANAS II**	**CIÊNCIAS EXATAS**	**CIÊNCIAS NATURAIS**	**LINGUAGENS**	**CULTURA CORPORAL**
	Sociologia	**Geografia**	**Física**	**Biologia**	**Língua Portuguesa**	**Educação Física**
- Modo(s) de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s) - Territórios: NaturePolíticas - Saúde: Hábitos e Costumes.	- O processo de socializa ção as instituições sociais; - A cultura e a indústria cultural; - Trabalho, produção e Classes sociais; - Poder, política e ideo- logia; - Direitos, cidadania e movimentos sociais. **Filosofia** - Mito e filosofia - Teoria do conhecimento; - Ética	- A dimensão econômica do Espaço geográfico; - A dimensão política do espaço geográfico; - A dimensão socioambien- - Tal do espaço geográfico; - A dimensão cultural e demo- gráfica do espaço geográfico. **História** - Relações de Trabalho - Relações de Poder - Relações culturais -	- Movimento; - Termodinâmica; - Eletromagnetismo; **Matemática** - Números e álgebra; - Grandezas e medi- das; - Geometrias; - Funções; - Tratamento da in- formação.	- Organização dos se- res vivos; - Mecanismos biológi- cos; - Biodiversidade; - Manipulação genética. **Química** - Matéria e sua natureza; - Biogeoquímica; Química sintética.	- [...]seres situados num tempo histórico, num espaço geográ- fico; pertencem a uma comuni- dade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores cul- turais, sociais, enfim a ideolo- gia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são vincu- ladas, isto é aparecem nos dis- cursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, to- do discurso produz sentidos que expressam as posições so- ciais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Às vezes esses sentidos são produzidos de forma explícita, mas na maio- ria das vezes não.[...]fica por com ta do interlocutor o trabalho de construir, buscar os sentidos implícitos, subentendidos. (Brandão,2005, p. 2-3). **LEM** - As práticas discursivas; - Leitura, escrita, oralidade Gêneros Discursivos	- Esporte; - Jogos e brincadeiras; - Ginástica; - Lutas; - Dança; **EXPRESSÕES CULTURAIS ARTÍSTICAS** - - Elementos formais; - Composição; - Movimentos e períodos; - Encaminhamentos metodológicos; - Artes Visuais; - Dança; - Música; - Teatro.

A estrutura curricular apresentada será viabilizada a partir das matrizes curriculares que seguem:

a) Matriz Curricular – Ensino Fundamental

Área do Conhecimento	Disciplinas	C. H. Ensino Fundamental				CC. H. Total
		5ª	6ª	7ª	8ª	
Expressões Culturais Artísicas	Arte	2	2	2	2	8
Ciências da Natureza	Ciência	3	3	3	4	13
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4	24
	Língua Estrangeira	2	2	2	2	
Ciências Humanas I e II	História	3	3	4	3	27
	Geografia	3	3	3	3	
	Ens. Religioso	1	1	0	0	
Cultura Corporal	Educação Física	3	3	3	3	12
Ciências Exatas	Matemática	4	4	4	4	16
Total		**25**	**25**	**25**	**25**	**100**

b) Matriz Curricular – Ensino Médio

Área do Conhecimento	Disciplinas	C. H. Ensino Médio			C. H. Total
		1ª	2ª	3ª	
Expressões Culturais Artísticas	Artes	2	2	-	4
Ciências da Natureza	Química	2	2	2	12
	Biologia	2	2	2	
Linguagens	Língua Portuguesa	4	3	4	17
	Língua Estrangeira	2	2	2	
Ciências Humanas I	Sociologia		2	2	08
	Filosofia	2		2	

Ciências Humanas II	Historia	2	2	2	12
	Geografia	2	2	2	
Cultura Corporal	Educação Física	2	2	2	6
Ciências Exatas	Matemática	3	4	3	16
	Física	2	2	2	
Total Semana		25	25	25	75

É importante destacar que devido a inexistencia de uma proposta pedagogica que contemple os povos e comunidades tradicionas é que se faz necessario o entendimento e implementação da estrutura curricular ora proposta. Dado o seu ineditismo é preciso compreender que o seu processo de implementação implica em constantes avaliações, a fim de que a mesma se materialize de modo a ser instrumento que viabilize a dialogia entre os saberes tradicionais e escolares, fundamentais para o entendimento crítico da realidade pelo estudante, objetivo central dessa proposta.

7. AVALIAÇÃO

Considerando que a efetivação desta proposta se dá no processo de colaboração e densificação das relações entre a Escola e as Comunidades, as avaliações das atividades pedagógicas desenvolvidas devem ser conduzidas de forma coletiva, ou seja, viabilizando o envolvimento da equipe pedagógica, da direção, do corpo docente, discente, membros dos órgãos colegiados, entre outros.

Entendemos como avaliação toda e qualquer produção que resulta de uma atividade desenvolvida na relação professor-aluno-comunidade no processo de ensino-aprendizagem, podendo existir tantas e quantas se fizerem necessárias durante os bimestres. Seu objetivo central não é a nota em si, mas a avaliação do processo de dialogia que o educando estabelece entre os saberes escolares e tradicionais.

Considerando os pressupostos dessa proposta, a avaliação deve ser por critérios, diagnóstica, formativa, contínua, diversificada e processual, devendo ser realizada empregando-se diferentes instrumentos, tais como: avaliações orais e escritas, pesquisas e trabalhos bibliográficos, tarefas específicas das áreas do conhecimento, relatórios construídos a partir das atividades desenvolvidas em tempo-espaço comunidade, produção textual, gráfica, cartográfica e artística, participação em grupos de estudos, seminários, palestras e debates, entre outros.

Entendemos que este contexto pedagógico supõe a ruptura com as avaliações punitivas e meritocráticas, muito freqüentes no ambiente escolar. Nos lembra Luckesi (2002, p. 84) que, [...] avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista de orientá-la para produzir o melhor possível; por isso não é classificatória e nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva [...]. Portanto, há que se garantir um processo avaliativo que não seja marcado apenas pela utilização ou aplicação de um dos instrumentos supracitados, e no momento final dos trabalhos com os conteúdos.

Busca-se superar o critério da pura e simples memorização dos conteúdos trabalhados, potencializando aspectos mais qualitativos como o desenvolvimento da percepção crítica, capacidade de síntese e elaboração pessoal, o interesse pela busca do conhecimento, a participação em grupos de estudo e trabalhos de campo, a capacidade de problematização e questionamento sobre as realidades vividas nas ilhas e no mundo, entre outros.

Os alunos, por exemplo, ao serem instigados pelos professores a um trabalho de apreensão do modo de vida, poderão ser levados a desenvolver uma série de atividades, tais como: reconhecimento das comunidades, o diálogo com os(as) moradores(as) mais antigos(as), com os(as) trabalhadores(as) e suas estratégias de organização, podendo fotografar, registrar as falas, coletar instrumentos e objetos, entre outras informações, tendo que, no retorno à sala de aula, sistematizar o que apreenderam sob a forma de cartazes, relatórios, entrevistas, desenhos, entre outros instrumentos de registro.

Ainda nesse processo, poderá socializar tudo o que foi diagnosticado e sistematizado, como ponto de partida para uma articulação com os conhecimentos e

saberes escolares, tais como: a forma de organização de outras sociedades, a globalização e suas interferências no cotidiano dos ilhéus, entre outros .

Essas atividades deverão ser mediadas pelos professores, isso por que o processo avaliativo tem inicio no estabelecimento do interesse pelos alunos em desenvolve-las. Assim, avaliar-se-a a sua participação, o modo de problematização da realidade vivida, o desdobramento das práticas decorrentes, as estratégias adotadas para apreender e compreender os saberes das comunidades, os modos de sistematização e socialização, o que implica também avaliar as articulações das investigações, entrelaçamentos estabelecidos entre os conhecimentos e saberes tradicionais, os conteúdos escolares, e as práticas sociais.

Na construção do Plano de Trabalho Docente já são apontados os objetivos que se pretendem alcançar ao se trabalhar os conteúdos estruturantes das disciplinas escolares, cabendo ao professores, a partir desta proposta, estar atento a eles. Considerando a amplitude desta proposta, o processo avaliativo objetivará instigar o aluno a participar no desenvolvimento de sua comunidade, estimulando-o a uma reflexão crítica sobre seu modo de vida, valorizando as práticas tradicionais e visando a formação de lideranças que possam atuar na gestão da escola e também nas comunidades em que estão inseridos. Nesse sentido, considerar a participação dos educandos em grêmios estudantis, nas reuniões realizadas na escola e no seio da comunidade, palestras, entre outras ações, é imprescindível no processo de avaliação.

Cabe destacar a atividade do Conselho de Classe, que não pode mais ser entendida como uma ação que simplesmente avalia os resultados obtidos individualmente pelo aluno, e sim, como uma atividade avaliativa que leva em consideração o contexto em que todos se encontram. Por isso, a necessidade de que essa atividade seja realizada com a participação de representações dos professores e alunos, de membros das instâncias colegiadas, dos pais e ou responsáveis, entre outros. Pois, compreende-se a necessidade de se refletir sobre a realidade sócio-histórica em que vem se dando o processo de ensino-aprendizagem, os avanços, os limites e as possibilidades encontrados para a efetivação das atividades escolares, que não podem ser compreendidas como sendo apenas de responsabilidade da escola, mas sim, de toda comunidade.

Se atualmente há práticas realizadas em Conselhos de Classe marcadas pela [...] rotina, repetição, ritualismo, fragmentação, conservadorismo nas relações e práticas pedagógicas e sociais, de forma participativa revelará buscas, questionamentos, atitudes e soluções que surgirão em respostas aos desafios [...] (LORENZONI; REMPEL; CARGNIN; TONIOLO, s.n.t).

Assim, considerando a concepção de avaliação coletiva proposta, as Escolas das Ilhas pretendem garantir o respeito aos saberes tradicionais das comunidades, assim como, todo o esforço realizado pelos professores e alunos no que diz respeito ao desenvolvimento dos trabalhos com os conteúdos estruturantes nos diferentes tempos e espaços escolares. Com isso, o processo avaliativo pode se realizar de maneira mais democrática, passando a ser efetivado como o exercício de direitos e deveres de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

8. RECURSOS HUMANOS

Os professores serão contratados por área do conhecimento e ministrarão o conjunto das disciplinas que compõem a mesma. Deverão apresentar habilitação específica para as áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental e Médio da Base Nacional Comum e parte Diversificada, considerando as especificações a seguir:

ENSINO FUNDAMENTAL

ÁREA DO CONHECIMENTO	HABILITAÇÃO
Expressões Culturais Artísticas	Graduação: Artes, Educação Artística, Pedagogia. Ter lecionado esta disciplina na Educação Básica.
Ciências da Natureza	Graduação: Ciências Biológicas e ou Biologia.
Linguagens	Gruaduação: Língua Portuguesa, com habilitação em Espanhol.
Ciências Humanas I	Graduação: Sociologia, Filosofia, Historia, Geografia e ou Pedagogia. Ter lecionado esta disciplina na Educação Básica.
Ciências Humanas II	Graduação: Geografia e História.
Cultura Corporal	Graduação: Educação Física.
Ciências Exatas	Graduação: Matemática e ou Física. Ter lecionado estas disciplinas na Educação Básica.

ENSINO MÉDIO

ÁREA DO CONHECIMENTO	HABILITAÇÃO
Expressões Culturais Artísticas	Graduação: Artes, Educação Artística, Pedagogia. Ter lecionado esta disciplina na Educação Básica.
Ciências da Natureza	Graduação: Ciências Biológicas e ou Biologia e Química. Ter lecionado uma destas disciplinas na Educação Básica.
Linguagens	Gruaduação: Língua Portuguesa, com habilitação em Espanhol.
Ciências Humanas I	Graduação: Sociologia, Filosofia, Historia, Geografia e ou Pedagogia. Ter lecionado esta disciplina na Educação Básica.
Ciências Humanas II	Graduação: Geografia e História.
Cultura Corporal	Graduação: Educação Física.
Ciências Exatas	Graduação: Matemática e ou Física. Ter lecionado estas disciplinas na Educação Básica.

Os profissionais da Educação deverão participar do processo de Formação Continuada a ser desenvolvida pela mantenedora.

9. FORMAÇÃO CONTINUADA

A implementação da presente proposta supõe um conjunto de elementos que vão desde aqueles ligados à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, passando por condições materiais de trabalho dos educadores até questões salariais. A formação continuada de professores constitui uma dimensão fundamental para a realização do trabalho na sala de aula, essencial para a efetivação desta proposta pedagógica que visa a autonomia, o que justifica o fundamento freireano que segue:

> […] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 2004, p. 50).

Dessa maneira, compreende-se que a formação de educadores é um processo que não se esgota em um determinado tempo-espaço, sendo gradual e contínua. No Brasil, até os anos 1990, a formação continuada dos professores foi considerada como um modo de preencher lacunas da formação inicial. Esse entendimento referendava a idéia de acabamento, centrada na tese de que a

formação inicial estava fundada em um conjunto finito de saberes, habilidades e práticas que instrumentalizariam o profissional. Imperou assim uma perspectiva bancária de formação continuada de professores, em sua maior parte restrita à divulgação e reprodução de metodologias pretensamente inovadoras, na qual a reflexão sobre as práticas docentes estavam ausentes do processo.

No contexto esboçado, houve a sobrevalorização das metodologias de ensino, como se a qualidade da educação fosse dependente destas, o que restringiu a formação continuada a cursos pontuais que pouco auxiliaram na melhoria do trabalho da sala de aula. Paralelamente, no final dos anos 1990, a formação continuada de professores passa a ser pensada e realizada por algumas instituições em uma perspectiva do inacabamento: processual, permanente e contínua e, principalmente, defendida como direito do trabalhador da educação devendo ser realizada como política pública.

Com base no quadro brevemente esboçado, propõe-se que a formação continuada dos educadores das ilhas seja realizada a partir do trabalho em sala de aula que deverá sustentar um intenso diálogo e reflexão entre os saberes escolares e tradicionais, suas práticas pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos. É neste contexto que, para a implementação da presente proposta, faz-se necessário, para além do que já vem sendo realizado no que se refere ao trabalho pedagógico com os conteúdos estruturantes, a instituição de horas de trabalho junto à comunidade (Tempo-Espaço Comunidade), isso porque serão elas que viabilizarão a dialogia que o educador estabelecerá entre os saberes tradicionais e escolares. Cabe salientar que as atividades formativas propiciarão o referido diálogo.

Em função da organização curricular proposta (organização dos conteúdos estruturantes por Eixos temáticos e Áreas do Conhecimento) as atividades formativas dos educadores deverão ser realizadas por séries. Desta forma, garante-se a reflexão coletiva sobre as práticas escolares, que poderão viabilizar a produção de materiais didático-pedagógicos elaborados a partir da dialogia entre os saberes tradicionais e escolares. Por isso, a presente proposta supõe que a formação continuada dos educadores das ilhas que, sendo um direito dos profissionais da educação, se realize como política pública.

10. AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

A Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, por ser uma proposta experimental, passará por contínuo acompanhamento. Propõe-se que ao final de cada ano letivo, a comunidade escolar, avalie a Organização Curricular implantada, a fim de expedir relatório para a mantenedora dos pontos positivos e negativos encontrados e quais proposições o grupo formulará para superação das dificuldades e avançar.

Esta avaliação será acompanhada e analisada pela mantenedora que encaminhará para análise e parecer.

11. REFERÊNCIAS

ARRUDA, Rinaldo. "Populações tradicionais" e a proteção de recursos naturais em unidades de conservação. *In.* **Ambiente & Sociedade**, ano II, n. 5, 2° semestre de 1999.

Descola, P. "Limites ecológicos e sociais do desenvolvimento da Amazônia". In: BOLOGNA, G. (org.) **Amazônia Adeus**. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB N° 1 de 03 de Abril de 2002. Brasília, 2003.

COLETIVO. **Articulação Paranaense:** por uma Educação do Campo. Porto Barreiro, 2000.

DIEGUES, Antônio Carlos. **As populações humanas em áreas naturais protegidas da Mata Atlântica**. (mimeo) São Paulo, 1996. Disponível em: http://www.usp.br/nupaub/ConflitosnaMataAtlantica.pdf. Acesso em: 17 ago. 2009.

_____. Populações tradicionais em unidades de conservação: o mito moderno da natureza intocada. In: VIEIRA, P. F.; MAIMON, D. (Org.) **As ciências sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade.** Belém: APED/NAEA/UFPA, 1993, p. 219-249.

_____. **O mito moderno da natureza intocada**. 2001

_____. **Enciclopédia Caiçara**, volume I. 2004

FLORES, William Vargas. **Caracterização hidrogeológica da Ilha dos Valadares – Pranaguá/PR.** Dissertação – Geologia Ambiental. UPFR – Setor de Ciências da Terra. Curitiba, 2005.

FUSARI, José Cerchi. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf>. Acesso em: 17 set. 2009.

MEGGERS, Betty. **Amazônia: a Ilusão de um Paraíso**.Tradução de Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Educação do Campo.** SEED. Curitiba, 2006.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.