



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2005-2015)**

**LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO**

CASCAVEL - PR  
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2005-2015)**

**LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Paulino José Orso  
Co-orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Julia Malanchen

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Mazaro, Leonete Dalla Vecchia  
A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2005-2015) / Leonete Dalla Vecchia Mazaro; orientador(a), Paulino José Orso; coorientador(a), Julia Malanchen, 2018.  
167 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação. 2. Contradição. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Currículo de Cascavel. I. Orso, Paulino José. II. Malanchen, Julia. III. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



## LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO

A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005-2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

José Claudinei Lombardi

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Marco Antonio Batista Carvalho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 2 de maio de 2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A meus pais que não mediram esforços e me impulsionaram na definição em ser professora.

A meu companheiro, esposo, pelo incentivo, paciência e por acreditar em mim.

A meu filho que neste mesmo período dedicou-se (só um pouquinho) e ingressou na universidade (Unioeste).

Aos amigos (verdadeiros), principalmente Angela e Claudia, que compreenderam minha ausência nesse período, além da força e incentivo para que realizasse a seleção para o mestrado. Gratidão.

Ao professor Paulino, pela orientação, confiança, disposição, parceria e diálogos.

A professora Julia, pela coorientação, incentivo e por fazer parte de minha formação profissional.

Aos membros da banca de qualificação, pelas contribuições e apontamentos.

Aos colegas do mestrado, em especial ao “the best mestrado” pelo que construímos e compartilhamos nesse período (vamos continuar).

A companheira de estudo Ana Paula Santi que tem como meta “construir um projeto para conquistar o mundo”. Já começamos!

Enfim, a todos que são parte de minha existência, Obrigado!

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2005-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso. Cascavel, Paraná, 2018.

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi historicizar o processo de produção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/Paraná no período de 2005 a 2008 e de sua implantação de 2008 a 2015, e verificar em que medida esse documento está alicerçado no aporte que anuncia, ou seja, na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Para cumprir com o proposto, realizamos uma breve incursão pela história da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná, compreendendo que a educação está imersa e reflete as contradições sociais. Buscamos analisar os documentos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, a fim de verificar o movimento e participação dos professores dessa rede de ensino na produção do Currículo. Apresentamos o Currículo, suas características e especificidades e analisamos sua fidelidade e contradições com a perspectiva assumida. Trouxemos também as legislações municipais que citam e determinam que o trabalho a ser realizado na rede pública municipal de ensino de Cascavel deve estar em consonância com o Currículo de Cascavel, com o plano de carreira, a lei do Sistema Municipal de Ensino e o Plano Municipal de Educação. Concluímos, por meio de análise documental e bibliográfica que para se efetivar um Currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário compreender o método que dá suporte a esta teoria pedagógica, no caso, o materialismo histórico-dialético e a partir desse interpretar a realidade e seu movimento na totalidade das relações.

Palavras-chave: Educação, contradição, Pedagogia Histórico-Crítica, Currículo de Cascavel

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **THE CONSTRUCTION AND IMPLEMENTATION OF THE CURRICULUM FOR MUNICIPAL PUBLIC EDUCATION NETWORK OF CASCAVEL (2005-2015)**. Dissertation (Masters in Education). Graduate program. Area of concentration: Society, State and Education. Line of Research; History of education. State University of Paraná. Advisor Dr. Paulino José Orso. Cascavel, Paraná, 2018.

### **ABSTRACT**

The objective general of this research was to historicize the production process of the Curriculum for Municipal Public School of Education of Cascavel/Paraná from 2005 to 2008 and its implementation from 2008 to 2015 and to verify to what extent this document is based on the contribution it announces, that is, in Historical-Critical Pedagogy (PHC). To comply with the proposed, we make a brief foray into the history of PHC in the State of Paraná, understanding that education is immersed and reflects social contradictions. We sought to analyze the documents issued by the Municipal Department of Education of Cascavel, in order to verify the movement and participation of the teachers of this teaching network in the production of the Curriculum. We present the Curriculum, its characteristics and specificities and analyze its fidelity and contradictions with the assumed perspective. We have also brought the municipal legislations that cite and determine that the work to be carried out in the municipal public school of Cascavel should be in line with the Cascavel Curriculum, with the career plan, the Municipal Education System law and the Municipal Plan of Education. We conclude, by means of documentar and biblical analysis, that in order to implement a Curriculum in the perspective of PHC, it is necessary to understand the method that supports this pedagogical theory, in this case, historical-dialectical materialism and from that interpret reality and its movement in the totality of relations.

Keywords: Education, contradiction, Historical-Critical Pedagogy, Curriculum of Cascavel

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Demonstrativo: grupos de sistematização e carga horária mensal (2006).....	66
Quadro 2. Curso EJA - Palestrante – tema – carga horária.....	67
Quadro 3. Demonstrativo: grupos de sistematização e carga horária (2007).....	70
Quadro 4. IDEB Cascavel - língua portuguesa-comparativo entre os anos.....	99
Quadro 5. IDEB Cascavel - percentual nível de conhecimento em língua portuguesa.....	99
Quadro 6. IDEB Cascavel-matemática-comparativo entre os anos.....	100
Quadro 7. IDEB Cascavel-percentual nível de conhecimento em matemática.....	100
Quadro 8. Formação continuada 2009-carga horária.....	134



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE-Associação Brasileira de Avaliação Educacional  
AEE-Atendimento Educacional Especializado  
AMOP-Associação dos Municípios do Oeste do Paraná  
ARENA-Aliança Renovadora Nacional  
BANESTADO-Banco do Estado do Paraná  
BID-Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD-Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BNCC-Base Nacional Comum Curricular  
CBA-Ciclo Básico de Alfabetização  
CBEP-Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná  
CD Roon-Compact Disc Read-Only Memory  
CEAVEL-Centro de Aperfeiçoamento dos Servidores Municipais de Cascavel  
CEB-Câmara de Educação Básica  
CEDAC-Centro de Ação Comunitária  
Cedian-Centro de informação e Documentação do Artista Negro  
CEE-Conselho Estadual de Educação  
CENPEC-Centro de Estudos e Pesquisas Educação Cultura Ação Comunitária  
CETEPAR-Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná  
CLT-Consolidação das Leis Trabalhistas  
CME-Conselho Municipal de Educação  
CMEI-Centro Municipal de Educação Infantil  
CNE-Conselho Nacional de Educação  
CONSED-Conselho Nacional de Secretários de Educação  
DCE-Diretriz Curricular Estadual  
DCEs-Diretrizes Curriculares Estaduais  
DEF-Departamento do Ensino Fundamental  
DEJA-Departamento da Educação de Jovens e Adultos  
DEM-Departamento do Ensino Médio  
DEPG-Departamento de Ensino de 1º Grau  
EJA-Educação de Jovens e Adultos  
FECIVEL-Faculdade de Educação Ciências e Letras Cascavel

FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES-Institutos de Ensino Superior  
HISTEDOPR- Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – GT da Região Oeste do Paraná  
LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC-Ministério da Educação e Cultura  
MHD-Materialismo Histórico-dialético  
NRE-Núcleo Regional de Educação  
NREs-Núcleos Regionais de Educação  
PCN-Parâmetros Curriculares Nacional  
PDS-Partido Democrático Social  
PDT-Partido Democrático Trabalhista  
PEE-Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais  
PEE/Pr-Plano Estadual de Educação do Paraná  
PFL-Partido da Frente Liberal  
PHC-Pedagogia Histórico-Crítica  
PMDB-Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PME/Cvel-Plano Municipal de Educação de Cascavel  
PPP-Projeto Político Pedagógico  
PQE-Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná  
PR-Paraná  
PROEM-Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná  
PSDB-Partido da Social Democracia Brasileira  
PT-Partido dos Trabalhadores  
PUC-Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
RCNEI-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
SEED-Secretaria de Estado da Educação  
SEMED-Secretaria Municipal de Educação de Cascavel  
Seppirc-Secretaria de políticas de promoção da igualdade social  
SME-Sistema Municipal de Ensino

SIPROVEL-Sindicato dos professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel

SUED-Superintendência da Educação

TELEPAR-Companhia de telecomunicações do Paraná

UEL-Universidade Estadual de Londrina

UEM-Universidade Estadual de Maringá

UENP-Universidade Estadual do Norte do Paraná

UFPR-Universidade Federal do Paraná

UFSCAR-Universidade Federal de São Carlos

UNDIME-União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP-Universidade Estadual Paulista

UNIBANCO-União de Bancos Brasileiros

UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	14
1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ (1983 a 2008): O CENÁRIO POLÍTICO E O CONTEXTO PEDAGÓGICO .....	21
1.1 O Estado do Paraná e a proposta de redemocratização do ensino .....	22
1.2 O Currículo Básico para as Escolas da Rede Pública do Estado do Paraná: uma proposta de governo (!?) .....	25
1.3 Novo governo, velho discurso: Educação é “prioridade” (Jaime Lerner - 1995 à 2002) .....	30
1.4 Reestruturando o que não foi implementado: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares Estaduais .....	33
1.5 As Diretrizes Curriculares Estaduais .....	38
2 CURRÍCULO DE CASCAVEL: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA (!?) (2005 a 2008) .....	45
2.1 Conhecimento, consciência e a Pedagogia Histórico-Crítica: instrumentos de desalienação e emancipação humana .....	45
2.2 Caracterização do Município de Cascavel e da rede municipal de ensino .....	48
2.3 O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – da organização à implementação.....	49
2.4 A organização, a condução e os trabalhos para a produção do Currículo .....	54
3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL.....	76
3.1 O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel .....	82
3.1.1 Organização do Currículo de Cascavel.....	82
3.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica nos fundamentos teóricos e pedagógicos do Currículo.....	84
3.1.2.1 Dos fundamentos pedagógicos .....	91
3.1.3 Da compreensão de avaliação .....	93
3.1.3.1 a avaliação e a Prova Brasil - o que o IDEB revela.....	97
3.2 pressupostos teóricos para a educação de pessoas com deficiência .....	100
3.3 Organização curricular .....	101
3.3.1 Arte.....	105
3.3.2 Ciências.....	108
3.3.3 Educação Física.....	110
3.3.4 Geografia.....	112
3.3.5.História .....	114
3.3.6 Língua estrangeira moderna/língua espanhola .....	116
3.3.7 Língua portuguesa/alfabetização .....	117
3.3.8 Matemática.....	118

4 O CURRÍCULO: AÇÕES E CONTRADIÇÕES APÓS A IMPLANTAÇÃO E NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO .....	125
4.1. Não somos uma ilha.....	125
4.2 Ações e contradições na tentativa de implantação e implementação do Currículo: 2008-2011 .....	129
4.3 Rupturas e descontinuidades: 2011-2015 .....	139
4.4 O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel na legislação municipal .....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	149
REFERÊNCIAS .....	154

## INTRODUÇÃO

De acordo com Orso (2017a, p. 149), “para revolucionar a realidade é necessário uma teoria revolucionária”, contudo, uma proposta de educação que tem caráter revolucionário somente se constituirá “se for assumida coletivamente e se alicerçar numa consciência de classe de massa” (ORSO, 2017a, p. 163). Não haveria, a nosso ver, citação melhor que esta, para iniciar nossas discussões sobre a produção de um Currículo escolar que defende a educação enquanto possibilidade para a transformação radical da sociedade.

Assim, partimos da premissa de que a educação escolar, enquanto instrumento de luta coletiva, deve intencional e deliberadamente, provocar revoluções internas nos indivíduos, direcionando-os à tomada de consciência, rumo a uma nova sociedade. Para isso, deve/deveria ser revolucionária.

Desde o final dos anos de 1980, muitos debates circulam o campo da educação no esforço de construir uma nova teoria educacional, de cunho revolucionária. Uma educação forjada coletivamente, com base no trabalho educativo intencional e deliberado, realizado pelo professor. Uma proposta de educação que não continue a reproduzir as relações sociais existentes, mas que indique alternativas e possibilidades de mudança e de transformação.

Porém, para pensar e projetar uma educação revolucionária é primordial “adotar um método adequado que permita tanto a compreensão efetiva da realidade em seu conjunto, como possibilite empreender uma prática transformadora. E o **único método** que possibilita isso é o **materialista** (histórico-dialético)” (ORSO, 2017a, p. 155). O mesmo autor, ao afirmar ser o “**único método**” elucida que o materialismo histórico-dialético é o método que permite analisar a realidade e suas contradições, objetivando transformá-la.

Assim, entendemos que para realizar uma pesquisa sobre educação, em história da educação, a partir de uma perspectiva dialética, compreendendo-a enquanto instrumento de transformação, exigirá de nós centralidade, fidedignidade, compromisso e comprometimento com os fatos e fontes, tanto no período de pesquisa, quanto no momento de sistematização e posterior exposição.

No decorrer de nossa pesquisa, enfrentamos algumas dificuldades, em relação a nosso objeto, pois o mesmo, além de ser muito próximo, encontra-se em constante

movimento e imerso nas contradições das lutas entre as classes. Isso exigiu que, além de verificarmos sua trajetória histórica e como está organizado, compreendêssemos o contexto local, regional e nacional em que ocorreu a produção do mesmo, sem perder de vista seu desenvolvimento e principalmente, o conceito de educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para Orso (2013) “conhecer a história é uma condição de fundamental importância para podermos compreender o movimento histórico”, além de que “esse conhecimento é condição *sine qua non* para pensarmos nas mudanças” (ORSO, 2013, p. 34). Portanto, é necessário compreender o significado e a importância do resgate histórico dos fatos e fontes que ainda não foram explorados em sua totalidade.

Para João Carlos da Silva (2005), o pesquisador deve “considerar as várias possibilidades de fontes de pesquisa e de fontes disponíveis para a pesquisa histórica”, a fim de compreender “o tempo passado e o tempo presente” e que é preciso valorizar além dos clássicos, as “novas fontes”, entretanto devemos “ficar atento ao rigor dos conceitos teóricos [...] às questões teórico-metodológicas e aos objetos investigados” (SILVA, 2005, p. 166).

Pesquisar um objeto a partir de um recorte geográfico regional específico, como neste caso, tem sua importância quando problematiza a situação, a partir da compreensão de que o mesmo não está isolado, mas, se apresenta como síntese de múltiplas determinações. Por isso, precisamos extrair as categorias que constituem o objeto, assim como, ficar atentos ao seu movimento, para que no momento da sistematização, tenhamos elementos suficientes para seu desvelamento e a possibilidade de uma análise coerente que descortine o implícito.

O recorte temporal foi definido levando em consideração o início dos trâmites para a produção do Currículo de Cascavel (2005) até o ano que antecedeu o início de nossa investigação (2015), mas, isso não nos furtará a citar algumas questões decorridas após esse período.

A pesquisa que nos propusemos, tem, portanto, como objetivo principal, investigar o processo de elaboração, construção e implantação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel<sup>1</sup>, que está ancorado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e traz como método de análise o materialismo histórico-dialético.

---

<sup>1</sup> Doravante denominado como Currículo de Cascavel.

Para socializar/transmitir os conhecimentos que foram histórica e coletivamente produzidos pelo gênero humano é necessário transformá-los em conteúdo escolar. Contudo, para a Pedagogia Histórico-Crítica não interessa em si mesmo somente o conteúdo, mas a forma como o ensino será direcionado, o método utilizado, os recursos organizados, enfim, todo o processo coerente e intencional que deve ocorrer para que o aluno se aproprie e domine esse conteúdo, ou seja, domine o conhecimento. Essa teoria defende também que não é qualquer conhecimento que serve aos objetivos da classe trabalhadora, mas aqueles que impulsionarão para a transformação da sociedade.

De acordo com Duarte (2016, p. 67), o “conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre”. Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a transmissão dos conhecimentos, no âmbito escolar, deve ocorrer por meio de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos<sup>2</sup>, haja vista que uma das funções da escola é mediar a formação dos homens e a produção humana, num processo educativo intencional, utilizando como instrumento primordial o conteúdo escolar.

Levando em consideração o exposto, para nortear nossa pesquisa, partimos dos seguintes questionamos: Como os professores municipais de Cascavel chegaram a definição de que a teoria que deveria ser assumida pela rede pública municipal de ensino era a Pedagogia Histórico-Crítica? Quais ações foram realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a elaboração e implementação de um Currículo próprio? Como ocorreram as articulações junto aos professores para a produção desse Currículo e quais foram as dificuldades, limites e obstáculos que necessitaram ser superados? Ao assumir a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, a SEMED de Cascavel se preocupou/preocupa em direcionar ações que sejam coerentes e concernentes a mesma?

Procuramos, no decorrer de nosso trabalho responder tais questões, por meio da análise documental e bibliográfica. Para isso procuramos reunir, verificar e analisar documentos, como ofícios, informativos, decretos, editais e orientações emitidos pela SEMED de Cascavel nos anos de 2005 a 2015, os Planos Municipais de Educação

---

<sup>2</sup> Para Duarte (2016, p. 18), “as obras desses três campos mais elevados de produção humana podem, pela mediação do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos decisivos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos”.



dos decênios de 2004 a 2014 e 2015 a 2025, assim como a legislação constituinte do Sistema Municipal de Ensino de 2010 a 2015. Além disso, no banco de dissertações da Unioeste, realizamos a busca por pesquisas que analisaram alguns elementos do Currículo de Cascavel e tratam da implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, no Estado do Paraná.

Essa busca foi complexa e exaustiva, pois dependíamos de documentos que deveriam estar arquivados, mas a pouca importância que se delega à preservação desses, dificultou o mapeamento de todas as ações que foram realizadas a partir do ano de 2005, tanto pela SEMED, quanto pelas escolas municipais de Cascavel. Saviani (2013) afirma que “a perda irreparável de fontes indispensáveis para esclarecer certas questões [...] a falta daquelas fontes, que lamentavelmente seriam descartadas, impediria o esclarecimento das referidas questões” (SAVIANI, 2013, p. 17). Temos claro que o extravio ou não arquivo de fontes e dados também é intencional, pois na ausência dos mesmos a história fica fadada a ser contada pelo viés dos interesses de quem detém o poder.

Os documentos e as bibliografias analisadas nesta pesquisa, nos apontaram que a Pedagogia Histórico-Crítica está presente no Estado do Paraná desde a década de 1980 e na rede municipal de ensino de Cascavel, mais fortemente a partir do ano de 2005, mesmo assim, os professores<sup>3</sup> ainda demonstram insegurança, desconhecimento e dificuldades tanto em compreender, como em assumir e incorporar essa teoria em sua ação pedagógica.

Essa última afirmação nos impulsiona a questionar, por exemplo, quais ações a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, realizou ou realiza para que os professores se apropriem dos elementos básicos e necessários para a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de ensino? Ou ainda, se há intenção da administração pública municipal em realizar ações contínuas que permitem a efetivação de um currículo, que tem como perspectiva uma teoria contra-hegemônica e luta na defesa dos interesses da classe trabalhadora?

Por considerarmos, que nosso objeto de pesquisa é também, produto de uma atividade prática que pode ser analisado sobre diferentes formas e perspectivas,

---

<sup>3</sup> No ano de 2017, realizamos, por meio do Grupo de pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região oeste do Paraná - HISTEDOPR, com 380 professores da rede municipal de ensino de Cascavel, grupos de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesses grupos, mais de 80% dos participantes afirmaram conhecer a PHC, mas não entendem como pode ser realizado o trabalho na sala de aula a partir dessa perspectiva.

compreendemos que, para buscar a essência desse objeto, foi/é preciso apontar as contradições que o permeiam, assim como as relações que o mesmo possui com a sociedade atual. Assim, com o intuito de compreendermos como Cascavel chegou a definição pela Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria pedagógica, foi necessário recuperarmos um pouco da trajetória histórica dessa teoria no Estado do Paraná.

O interesse em realizarmos esta pesquisa, surgiu da nossa inquietação enquanto professora da rede municipal de ensino de Cascavel, desde o ano de 1996. Nessa trajetória profissional atuamos como assessora técnico pedagógica do Conselho Municipal de Educação de Cascavel (2015-atual), coordenadora pedagógica municipal (2008-2011), coordenadora pedagógica escolar (2002-2008; 2011-2013), professora regente dos anos iniciais (1996-2002) e da Educação Especial (2013-2015) e, desde o ano de 2010, participamos de diversas atividades como, grupos de estudos e debates conduzidos e organizados pelo Grupo de pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil, GT do Oeste do Paraná-HISTEDOPR.

Consideramos importante destacar que nosso primeiro contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, ocorreu nos anos de 1990 no curso de magistério, onde alguns dos professores, formados pelo curso de pedagogia da FECIVEL, vinham acompanhando a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas públicas do Estado do Paraná. Mas, foi nossa atuação na função de coordenação pedagógica escolar que nos impulsionou na busca por compreender mais profundamente a Pedagogia Histórico-Crítica.

Desde o início da pesquisa fomos impulsionados a compreender que, se nosso objeto de pesquisa é o Currículo de Cascavel, que tem como base a Pedagogia Histórico-Crítica, tínhamos que dominá-la em sua totalidade. A partir disso, definimos que o materialismo histórico-dialético seria o método que guiaria nossos estudos.

O resultado de nossa pesquisa, está organizado em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais.

No primeiro, intitulado *Trajétória histórica da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná (1983 a 2008): o cenário político e o contexto pedagógico*, procuramos apresentar a tentativa de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, verificando como esta proposta foi conduzida pelas equipes de ensino que ocupavam a SEED e analisando como é percebida/compreendida pelos professores que

deveriam colocá-la em prática e transformá-la em ação pedagógica. De modo bastante sintético, apresentamos também o que foi denominado de reestruturação do currículo e apresentado como Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs). Julgamos necessário retomar essa trajetória histórica a fim de compreendermos a produção de currículos próprios na implantação da Pedagogia Histórico-Crítica na região Oeste do Paraná e especificamente no município de Cascavel.

No capítulo II, abordamos o processo da construção coletiva do Currículo de Cascavel, desde os primeiros estudos no ano de 2004, até a sua conclusão no ano de 2008. Com o título *Currículo de Cascavel: uma construção coletiva (!?) (2005 a 2008)*, intentamos mostrar como e por quem esse documento foi pensado, a organização dos grupos de trabalho, a participação dos profissionais da rede pública municipal de ensino na sua elaboração, as mudanças de dirigentes na SEMED e os primeiros encaminhamentos para a sua implantação. Para isso, centramos nossa pesquisa em documentos emitidos nos anos de 2004 a 2007, disponíveis no portal da educação do município, nas escolas municipais e no Sindicato dos Professores – SIPROVEL.

O capítulo III, intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*, foi particularmente, para nós, o mais complexo de realizar, pois participamos ativamente de todo o processo de construção do documento e ainda somos parte do quadro funcional desta rede de ensino, de modo que o contato com o material é constante e, para o desenvolvimento da pesquisa, tivemos que, de certo modo, manter distanciamento do mesmo, a fim de cumprir com o propósito de buscar elementos que demonstrassem a coerência ou a contradição com a Pedagogia Histórico-Crítica.

*O Currículo: ações e contradições após a implantação e no processo de implementação*, é o título do quarto capítulo. Nele, procuramos demonstrar as principais ações realizadas no período de 2008 a 2015, pela SEMED, para que o Currículo fosse implementado. O objetivo foi apresentar as ações realizadas pela SEMED e verificar em que medida essas instrumentalizaram os professores e sua ação pedagógica com vistas à implementação do Currículo de Cascavel e, conseqüentemente, da Pedagogia Histórico-Crítica. Verificamos que o município de Cascavel não é o único no Estado do Paraná que se propôs a implantação de propostas curriculares na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e, neste, citamos

também os municípios de Sarandi, Itaipulândia, Cambé, Maringá e Araucária.

Em suma, procuramos com esta pesquisa apresentar o seguinte movimento: primeiro situar a educação no Estado do Paraná demonstrando que o município de Cascavel não partiu do zero para a produção de seu currículo próprio; num segundo momento, procuramos caracterizar em linhas gerais o município de Cascavel, assim como resgatar e sistematizar o processo de estudo e construção do Currículo de Cascavel; terceiro, procuramos apresentar resumidamente o Currículo de Cascavel e algumas pesquisas já realizados sobre o mesmo enquanto, buscamos analisar as ações que a SEMED de Cascavel realizou e vem realizando para que o Currículo seja implementado em sua totalidade.

Compreendemos que a luta pela implementação e manutenção do Currículo de Cascavel também está condicionada a compreensão e domínio teórico que todos os envolvidos diretamente em sua efetivação devem possuir. Uma luta só é possível quando se tem claro o objetivo a atingir, logo, o professor precisa compreender e dominar os pressupostos desse currículo, ou seja, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, para que sua ação pedagógica seja coerente ao que se propõe: a transformação da sociedade.

## **1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ (1983 a 2008): O CENÁRIO POLÍTICO E O CONTEXTO PEDAGÓGICO**

Neste primeiro capítulo, tencionamos apresentar alguns fatos sobre o processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no Estado do Paraná e a proposta de reestruturação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, por meio das Diretrizes Curriculares Estaduais-DCEs. Para isso, recorreremos ao recorte temporal que se inicia na década de 1980 e segue até o ano de 2008.

Para o desenvolvimento deste capítulo, utilizaremos como fonte principal cinco dissertações de mestrado realizadas entre os anos de 2007 a 2016, sendo elas Baczinski (2007), Mirandola (2014), Tonidandel (2014), Moreira (2016) e Silva Junior (2016)<sup>4</sup>. Estas nos proporcionam vislumbrar a trajetória da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná, no período entre o final da década de 1980 até 2010. Com exceção de Baczinski (2007), que realizou sua pesquisa na UNICAMP e Silva Junior (2016) da Unioeste campus de Foz do Iguaçu, as de Mirandola (2014), Tonidandel (2014) e Moreira (2016) foram realizadas na Unioeste, campus de Cascavel, sob a orientação do professor Paulino José Orso.

Buscamos também em Kuiava (1993), Paraná (1990; 2008), Figueiredo (2001), Galera (2003), Arco-Verde (2004), Piton (2004), Fank (2007), Cascavel (2008), Noda (2014), Bagio (2014; 2016), Francischett et al, (2014), Roehrig e Camargo (2014), Nadal (2008) e Duarte (2016), fundamentos, dados e informações para aclarar o

---

<sup>4</sup> A pesquisa realizada por Alexandra Vanessa de Moura Baczinski (2007; 2011) “A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições” concluída no ano de 2007, foi desenvolvida na UNICAMP e no ano de 2011 publicada, com o mesmo título pela editora Autores Associados. Essa pesquisa traz como objetivo “investigar, analisar e contextualizar a iniciativa do Estado do Paraná em otimizar seu sistema educacional pela implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos de 1980 e compreender as contradições e consequências dessa política educacional”. Luci Mara Mirandola (2014), com a dissertação “Educação: o Brasil e o estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010” a partir da investigação documental e bibliográfica procurou “analisar a história da educação escolar no Brasil e no estado do Paraná, entre as décadas de 1960 a 2010”. Sandra Tonidandel (2014), com a pesquisa “Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994)”, apresentou como objeto de estudo “inventariar o processo de construção do ‘Currículo Básico para a Escola pública do Estado do Paraná’ (CBEP), [...] e aferir em que medida este Documento, [...] de fato expressa seu compromisso com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)”. Helloysa Bragueto Moreira (2016) pesquisou “A pedagogia histórico-crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)”. Para essa investigação, questionou se houve um movimento contrário à PHC no governo Jaime Lerner neste Estado, sendo este “um dos principais governos neoliberais que o Estado já teve”. Silvio Borges da Silva Junior (2016), escreveu sobre “ a política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do Estado do Paraná nos anos de 2011/2012 (governo Beto Richa)”. Nesta pesquisa traz importante contribuição sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais no período de 2003 a 2010 durante o governo Requião, do PMDB.

movimento e tentativa de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio do Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná, assim como, a proposição de reestruturação desse currículo por meio das Diretrizes Curriculares Estaduais.

### **1.1 O Estado do Paraná e a proposta de redemocratização do ensino**

A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, no Estado do Paraná, é um tema que tem ocupado alguns pesquisadores que investigaram como transcorreu esse processo, desde a sua proposição, até as tentativas de implementação e utilizaram como fonte principal documentos oficiais do Estado do Paraná.

Estas pesquisas nos permitiram compreender o movimento de produção e implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná, em meio aos desafios enfrentados, tanto na elaboração de uma proposta teórica oficial à uma rede pública de ensino, como no momento político em que o país se encontrava, de transição de um sistema ditatorial, como nas propostas de mudança e democratização do Estado. Estudar a história desse movimento e de determinados elementos que o compõe, foi imprescindível para compreendermos os motivos que levaram o Paraná a propor um Currículo fundamentado em uma teoria contra-hegemônica, ou seja, na Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com Silva Junior (2016), alguns fatores políticos nacionais foram determinantes e impulsionaram à proposições e elaboração de políticas para a educação. Cita como exemplo a vitória para governador de alguns Estados, do PMDB. O Paraná é um desses. Esses governos, de certa forma, favoreceram a circulação das ideias pedagógicas contra-hegemônicas em seus Estados, quando colocaram em suas Secretarias de Educação professores que eram da oposição à ditadura militar (SILVA JUNIOR, 2016).

A década de 1980<sup>5</sup> é conhecida como a década da redemocratização e o Estado do Paraná foi marcado por ascender ao governo, um partido de vertente liberal que

---

<sup>5</sup> De acordo com Elaine Rodrigues (2012) “os anos da década de 1980 foram marcados por movimentos que causaram e foram causadores de mudanças consideráveis no país” e, como exemplo, cita “a realização de eleições para governadores, senadores, prefeitos e vereadores; a campanha Diretas-já!; as greves em várias categorias profissionais. [...] a criação de partidos declarados opositores ao regime ditatorial, [...] anistia aos exilados políticos”, a promulgação da Constituição Federal conhecida como a Constituição Cidadã e a “a primeira eleição direta e democrática para suprir o cargo de Presidente da República” (RODRIGUES, 2012, p. 30-31).

discursava em defesa do povo e da classe trabalhadora, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Este Estado encontrava-se a longa data sob o comando pela ARENA<sup>6</sup> e, com o fim do período da ditadura militar e a possibilidade de uma abertura democrática, o PMDB chegou ao poder. Naquele momento, era o partido que demonstrava maior organização e estruturação e José Richa foi o candidato ao governo do Estado do Paraná.

Segundo Galera (2003) o Estado do Paraná, sob o comando de um governo de oposição, “começa a respirar ares de Democracia. Todas as diretrizes partidárias e planos de ação governamental sinalizam para o “pagamento da dívida social” e, entre estas, está a educação” (GALERA, 2003, p. 29).

A vitória do PMDB e José Richa no ano de 1983, teve quatro elementos que foram considerados fundamentais: partido político bem organizado e estruturado; candidato que fazia discursos sobre transformação com base no senso comum e atingia a população; plataforma de governo que acabou por ser intitulado de *Democracia e Justiça – Diretrizes de Governo*, construída antes da eleição, de certo modo coletivamente, com a participação de intelectuais, profissionais especializados, sindicatos, enfim, um documento produzido a muitas mãos e, por último, e talvez o que mais atinge a todos, o *marketing, out doors*, cartazes, panfletos, mas o que mais se utilizou foram os meios de comunicação (KUIAVA, 1993).

Baczinski (2011) e Galera (2003), afirmam que a vitória do PMDB nesse período se deve à redemocratização do Estado e da educação, com proposta para superar a concepção de sociedade tecnocrática e da educação como produtora e reprodutora de mão de obra qualificada.

Apresentou uma nova visão de sociedade e educação. Uma educação libertadora que, por intermédio dos conhecimentos científicos, proporcionasse à classe trabalhadora meios para superar a condição de dominação e, para isso, fundamentou sua política educacional nas *Diretrizes de governo: política de educação*, na Pedagogia Histórico-Crítica. Incentivou a criação das associações e sindicatos como forma de promover a participação mais efetiva do povo, nas metas e decisões que foram anteriormente traçadas (BACZINSKI, 2011) e nas escolas “empreendeu

---

<sup>6</sup> De 15 de março de 1971 à 15 de março de 1983 o Estado do Paraná esteve sob o comando da Aliança Democrática Nacional (ARENA) que representava os militares. No ano de 1979, passa utilizar uma nova sigla e novo nome: Partido Democrático Social (PDS) e continua com verbas do governo militar.

ações para a reforma dos regimentos escolares” e “autorizou a formação dos grêmios estudantis” (TONIDANDEL, 2014, p. 142). Propôs também, redimensionar as políticas educacionais existentes, retomando o ensino público e gratuito, assim como tornou a escola aberta e democrática com a participação popular (PITON, 2004).

Nesse governo ocorreu a descentralização da Secretaria de Estado de Educação (SEED), com a criação dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), a municipalização<sup>7</sup> dos anos iniciais, eleição para diretores das escolas, instituída pela Lei Nº 7.691/1984, publicação do documento as *Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitações* e do texto, *A escola da transição democrática*. Neste último, houve a recomendação de leituras de “livros como Escola e Democracia, de Dermeval Saviani [...] apontando à adesão aos princípios da pedagogia histórico-crítica” (NODA, 2014, p. 64).

*A democratização do ensino*, foi um documento elaborado ao final do governo de José Richa, destacando as ações realizadas para a educação, como a eleição direta para diretores de escolas, reformulação dos regimentos escolares, substituição do dia do planejamento pela semana pedagógica<sup>8</sup>, ampliação de 8 para 22 Núcleos Regionais de Educação-NREs, ampliação do apoio e incentivo físico e financeiro a pré-escola, parceria com os municípios na contratação de professores e construção de novas escolas, assim como, para a ampliação do acervo bibliográfico (BACZINSKI, 2011). Mas, o que não foi citado é que os professores, após greve, conquistaram “o piso salarial de três salários mínimos, e essa conquista foi mantida pelo governo apenas de março a setembro de 1987” (BACZINSKI, 2011, p. 50).

---

<sup>7</sup> O processo de municipalização, citado como um instrumento de modernização gerencial, do ensino fundamental, foi uma forma do governo federal delegar aos gestores municipais a responsabilidade quanto à manutenção dessa etapa de ensino, em virtude da ausência de recursos. Esse processo gerou intensa precarização e instabilidade do trabalho do professor, pois os municípios tinham professores que eram concursados em regime estadual e outros municipais, com diferenças salariais e de carreira.

<sup>8</sup> O que é? É um evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação, através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como, o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo. Ocorre no primeiro e no segundo semestre de cada ano, conforme definido no calendário escolar vigente. Essa formação é destinada a todos os profissionais que atuam nas escolas, NRE e Secretaria Estadual de Educação. Informações disponíveis site <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1471>, onde também encontramos os arquivos das semanas pedagógicas a partir do ano de 2008.



## **1.2 O Currículo Básico para as Escolas da Rede Pública do Estado do Paraná: uma proposta de governo (!?)**

No final da década de 1980 e início de 1990, o PMDB continuou no governo do Paraná, desta vez com Álvaro Dias como governador (1987-1991). Este governo, em discurso, apontava a necessidade da democratização e do acesso à escola, a reordenação interna do sistema educacional e concebia a educação como um efetivo fator de mudança social. Com base nesses pressupostos, foi cunhado o Currículo Básico de Alfabetização, implantado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)<sup>9</sup>, realizadas ações para corrigir as distorções entre idade e série, definiram-se conteúdos básicos para o 1º e 2º graus, ampliou-se o acesso ao 2º grau, propôs-se mudanças no ensino rural e na educação infantil, além de incentivos à educação especial e supletivo (PITON, 2004; BACZINSKI, 2011).

Segundo Galera (2003), a proposta de educação desse governo estava voltada para a cidadania e alicerçada na “concepção histórico-crítica da educação”, que teve como princípio básico o materialismo histórico (GALERA, 2003, p. 33).

Segundo Tonidandel (2014), para a implantação do CBA, no ano de 1987, ocorreu um encontro entre a “equipe da SEED, professores da rede pública de ensino e as IES” em Curitiba. A partir das discussões desse encontro, com base nas ações realizadas, “compreendeu-se a necessidade de reorganizar e resgatar o papel da escola pública paranaense, tida como desqualificada” (TONIDANDEL, 2014, p. 152), assim

O DEPG propôs a construção de um currículo que levasse em conta os avanços das ciências e as condições objetivas do Brasil e do Paraná. As diferentes áreas do conhecimento, neste currículo, deveriam ser articuladas em torno de eixos comuns, coerentes e que

---

<sup>9</sup> De acordo com Figueiredo (2001), “Em 1987, no Estado do Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado com a assessoria de técnicos da própria Secretaria de Educação de São Paulo e do município de Recife, Pernambuco. A finalidade desse programa era de diminuir a reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando a democratização do acesso à escola e ampliando o período de alfabetização para as duas primeiras séries. Esta medida acaba diferenciando-se da proposta do governo anterior, no que diz respeito à “Reorganização da Escola Pública no Paraná”. [...] O Ciclo Básico de Alfabetização teve influência do Ciclo Básico de SP, no que se refere aos decretos e resoluções para implantação, ficha de avaliação, textos, materiais didáticos e a concepção teórica e metodológica fundamentada em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esta proposta foi apresentada em 1987 para a cidade de Londrina, de Cascavel, de Maringá, de Irati e de Curitiba, sendo que os representantes dos Núcleos Regionais de Ensino tiveram cursos para divulgar para os professores, em 1988. A instituição do Ciclo Básico de Alfabetização ocorreu via Decreto nº 2.545/88 de 14.03.88; sendo que a Resolução 744/88 de 23.03.88, da Secretaria de Estado da Educação, autorizou a regulamentação e implantação da proposta” (FIGUEIREDO, 2001, p. 111).

objetivasse a uma proposta educacional global do sistema público de ensino. O Paraná necessitava de um currículo que considerasse o aluno da classe trabalhadora, cuja qualidade perseguida consistia na possibilidade deste aluno chegar ao saber elaborado, sistematizado pelas ciências (TONIDANDEL, 2014, p. 153).

Essa foi uma proposição bastante ousada do DEPG para o momento, pois, ao propor a construção de um documento orientador para as escolas públicas municipais e estaduais do Paraná, que permitisse o aluno ter acesso ao saber elaborado, considerando o avanço da ciência, assim como as condições objetivas do país, propõe que o filho do trabalhador, na condição de aluno dessa escola pública, tivesse acesso ao conhecimento e a compreensão de como a sociedade estava organizada. Pontuamos ser uma proposta ousada considerando que, o homem ao ter acesso ao conhecimento e compreende as leis da funcionalidade da realidade, passa a interferir sobre essa transformando-a.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná foi aprovado, oficialmente, por meio da Deliberação 025, de 18 de dezembro de 1990, pelo Conselho Estadual de Educação e de acordo com Baczinski (2011), supõe-se que o mesmo possui os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e

foi elaborado com envolvimento de professores das redes estadual e municipais, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos cursos de magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da União dos Dirigentes Municipais de Educação e das instituições do ensino superior. Em uma sequência de encontros, foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentariam teoricamente essa proposta [...]. Após apresentação do texto preliminar rediscutido com professores, elaborou-se a versão final, publicada em 1990 e distribuída à rede estadual e municipal de ensino de 1991, pretendendo assim possibilitar aos professores o acesso aos preceitos teóricos-filosóficos da pedagogia histórico-crítica, nas diversas disciplinas, auxiliando na organização da sequência, ordem e dosagem dos conteúdos de acordo com a série e a disciplina (BACZINSKI, 2011, p. 49).

Para Figueiredo (2001),

O Currículo Básico foi organizado a partir da explicitação de uma determinada concepção de educação de inspiração marxista e, de forma sistematizada, apresentou conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação de cada área do conhecimento, pretendendo traduzir o compromisso coletivo dos profissionais da Educação Pública do Paraná. O Currículo Básico, ao contrário do Ciclo Básico de Alfabetização, foi obrigatório, respaldado pelo Parecer CEE

Nº 242/91 de 04-10, para toda a rede municipal de ensino (FIGUEIREDO, 2001, p. 112-113).

Apesar de todas essas demonstrações quanto à preocupação com a educação, esse foi um governo contraditório, pois, ao mesmo tempo em que o Departamento de Ensino do Primeiro Grau (DEPG), propôs a construção de um currículo que fosse elaborado pelo coletivo e concebido a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, o governo, por meio do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR), “implementava o construtivismo na rede pública de ensino” (TONIDANDEL, 2014, p. 156). Além disso, a relação entre Estado e professor foi bastante conturbada e tumultuada, pois se não bastasse a desvalorização com as perdas salariais que vinham ocorrendo, ações violentas foram tomadas para atenuar a greve de 1988<sup>10</sup>.

Seguindo o exemplo de seus antecessores, Roberto Requião (PMDB) assumiu o governo do Estado do Paraná em 1991, com o *slogan*: “Nova Era” e, em seu programa de governo apontava a educação como prioridade (NODA, 2014, p. 72). Foi o período de fortalecimento da municipalização dos anos iniciais, da constituição dos conselhos escolares, do incentivo a elaboração e execução do projeto político pedagógico pelas escolas, da criação do plano de capacitação docente e início das negociações entre governo do Paraná com as “Instituições Multilaterais de Financiamento: BIRD e BID” (PITON, 2004, p. 66), que viam o “currículo apenas como uma lista de disciplinas, reduzindo-os depois a conteúdos sem sequencialidade” (PITON, 2004, p. 116).

Estas instituições “introduziram reformas neoliberais mediante a perspectiva de ações que privilegiassem a inclusão social” (BACZINSKI, 2011, p. 59). Foi nesse governo que ficou evidente a descontinuidade dos trabalhos com a educação, assim como, o reconhecimento do multiculturalismo.

Todos os professores da rede estadual de ensino, receberam um exemplar do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná no ano de 1991 e, em 1992, o governo Requião elaborou um documento intitulado “*Paraná: construindo a escola cidadã*” que principiava o afastamento da Pedagogia Histórico-Crítica. Em oposição ao Currículo Básico este documento propõe “uma individualização do trabalho escolar, fundado em eixos básicos, tais como a educação comunitária, a educação

---

<sup>10</sup> Sobre a greve do ano de 1988 ver Menezes (2012).

multicultural, educação ambiental e a educação interdisciplinar e transdisciplinar” (BACZINSKI, 2011, p. 61).

Baczinski (2011) afirmou ainda que

A concepção da pedagogia histórico-crítica que esteve presente nas políticas educacionais dos governos peemedebistas que antecederam o governo de Requião não foi contemplada nas políticas educacionais dessa última gestão. Visto que as orientações advindas da SEED consubstanciam a pluralidade de visões teóricas (ecletismo), defendendo a elaboração de um método de conhecimento do cotidiano da escola (espontaneísmo), em que ela própria irá refletir sobre suas problemáticas e, a partir de então, propor novos projetos de trabalho como alternativa para solucionar os reais problemas (BACZINSKI, 2011, p. 64).

A proposta de educação que teve seu impulsionamento pelas bases, chegou aos professores e logo foi seguida de uma nova proposição. Em um ano o professor recebeu o documento oficial, ou seja, o Currículo Básico, para a partir disso iniciar suas ações, estudos e a implementação do mesmo, no outro, uma proposta espontaneísta de educação. A Pedagogia Histórico-Crítica ainda era uma proposta embrionária, não havia sido incorporada pelos professores e esses já se viam a mercê do pluralismo teórico.

Ainda de acordo com Baczinski (2011),

A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná configurou como proposta política da assim chamada *esquerda*, ou melhor, dos opositores ao regime militar (1964-1985). Ideologicamente, tal feito significava a defesa da escola pública, democrática e de qualidade para todos. O processo de implantação da política educacional estadual que se fundamentava na resistência ao governo militar, e que trazia como possibilidade uma pedagogia de natureza crítica, de base socialista e esquerdizante, somente poderá ser entendida no bojo de todas as vicissitudes que marcaram esse longo e contraditório processo histórico e político (BACZINSKI, 2011, p. 113-114).

Essa autora expressa que a partir da análise e estudos realizados dos programas dos governos do PMDB é plausível afirmar que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, no Estado do Paraná, configurou-se de “forma *autoritária, oportunista, inconsistente e superficial*” (BACZINSKI, 2011, p. 117), que tanto os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, quanto a organização da educação, “deveria ser assumida, implantada e sistematizada primeiramente pelos professores”

(BACZINSKI, 2011, p. 119).

Para Tonidandel (2014)

O CBEP incorporou elementos da PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Entretanto, não apresenta unidade entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua Filosofia. O trabalho como princípio educativo é basilar de um currículo histórico-crítico. [...] O histórico desinteresse de boa parte do corpo docente e da burguesia paranaense na gerência do Estado com a problemática da educação, compôs, ao longo daqueles 12 anos de governo (1983-1994), quadros dirigentes sem coesão teórica e metodológica. Ainda que intelectuais da classe trabalhadora manifestassem a intenção de implantar um projeto classista, via Estado, na defesa da PHC, como concepção de educação, estes não lograram êxito. A classe dominante criou as condições que resultaram no desmonte, na divisão mesmo entre os teóricos defensores da PHC (TONIDANDEL, 2014, p. 196-197).

Não basta um documento ou um currículo incorporar elementos de uma determinada concepção teórica. É preciso que os professores compreendam os fundamentos, a partir da perspectiva expressa, e os incorporem em sua ação pedagógica. Somente assim é possível vislumbrar a possibilidade de obter coerência entre os elementos essenciais que compõem a teoria.

Como já pontuamos anteriormente, a versão final do Currículo Básico, segundo Baczinski (2011), foi publicada em 1990 e em 1991 foi distribuída para os professores da rede estadual do Paraná com a intenção de que tivessem “acesso aos preceitos teóricos-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, nas diversas disciplinas, auxiliando na organização da sequência, ordem e dosagem dos conteúdos de acordo com a série e a disciplina” (BACZINSKI, 2011, p. 49).

Com base nessa informação, poderíamos levantar algumas questões que precisariam ser elaboradas e pesquisadas, como por exemplo, o fato de que apenas distribuir o currículo não garante que o professor realmente tenha acesso a informação e elementos contidos nele e que o acesso poderia ser enquanto material e não as concepções contidas nele.

Mesmo afirmando que este documento foi uma construção coletiva, os professores o compreenderam como uma imposição autoritária do governo, de modo que sua implementação se “limitou às decisões de gabinete da SEED” e a sua consolidação ficou restrita “à aquisição de material permanente às escolas” e a “formação do professor como medida para materialização do CBEP” não foi constada

(TONIDANDEL, 2014, p. 186).

Esses fatos marcaram um período de extrema importância no Estado do Paraná, pois, estávamos saindo da ditadura e o caminho a seguir era incerto. Até esse momento foram muitas tentativas, promessas, mudanças e nenhuma continuidade.

### **1.3 Novo governo, velho discurso: Educação é “prioridade” (Jaime Lerner - 1995 à 2002)**

A era peemedebista chegou ao fim em 1995, com o PDT elegendo ao governo do Estado Jaime Lerner, reeleito em 1998 para o mandato de 1999 a 2002, pelo PFL, permanecendo no poder por oito anos. Suas ações e proposições não se esgotaram no primeiro mandato e o segundo foi uma (des) continuidade do primeiro.

Este governo, não fugindo à regra, apresentou como *slogan* à SEED, *excelência na educação*, afirmando que a educação no Paraná, precisava ser redirecionada e apresentou como objetivo “atender a um novo perfil de sociedade e de profissional, exigido pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Era preciso educar os jovens a fim de que se tornassem indivíduos competentes, criativos e flexíveis” (MOREIRA, 2016, p. 78). Essa proposta se pautou em uma visão empresarial de educação, com vistas a formação voltada a produção de mão de obra que atendesse a demanda do capital e a competitividade.

O que configurou a educação, nesse governo, foram programas e projetos que faziam parte das metas contidas no “Plano de Ação-Gestão (1995-1998)” e no “Plano de Ação da Educação – Plano ABC”, como o “Projeto Qualidade no Ensino Médio do Paraná (PQE)” e o “Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM)”<sup>11</sup> (MOREIRA, 2016, p. 79).

Ainda, de acordo com a autora, em evento na cidade de Guarapuava/Pr, Jaime Lerner afirmou que o Plano ABC significava, em resumo, “‘A’ de alunos permanecendo na escola, ‘B’ de bons professores e ‘C’ de Comunidade participativa” (MOREIRA,

---

<sup>11</sup> Moreira (2016), esclarece que o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná-PQE e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná –PROEM foram “herança” deixadas ao governo Lerner pelo governo Requião. O PQE, financiado pelo BIRD, foi aprovado pelo governo federal em 1992, com início no Estado do Paraná em 1995. O PROEM, com recursos provenientes do BID reorganizou o ensino médio do Estado do Paraná, de 1995 a 2002, sendo uma das prioridades do governo Lerner. Para essa pesquisadora ficou evidente que “os programas PQE e PROEM incutiram mudanças significativas na educação do nosso Estado redirecionando conceitos e princípios educativos se alinhando com as mudanças em curso nacionalmente, e opondo-se com a possibilidade de discussão e trabalhos voltados para uma educação crítica, como a PHC” (MOREIRA, 2016, p. 130).

2016, p. 81). Para cumprir com a meta “A”, o governo implantou o Projeto Correção de Fluxo<sup>12</sup>, onde os alunos multirrepetentes, a partir de apostilas específicas, cursavam até 3 anos em 1.

Para os professores, foi um período turbulento, e as orientações da SEED “formalizavam o esvaziamento do currículo” (NODA, 2014, p. 93), e que aos poucos foi sendo “suprimido, [...] pela ampliação da grade curricular com disciplinas extras, seja pela própria descaracterização dos conteúdos das disciplinas que passaram a ter um enfoque na cidadania, no entendimento do cotidiano” (NODA, 2014, p. 94). Isso foi oportuno para o governo que assumiu em 2003, defender o compromisso da renovação da política educacional e negar “às imposições das Instituições Multilaterais de financiamento” (NODA, 2014, p. 94).

Para Moreira (2016),

É necessário considerar que, após os três mandatos do PMDB, no ano de 1995, com a eleição do Governador Jaime Lerner, a Pedagogia Histórico-Crítica que, mesmo de forma superficial e fragmentada, vinha sendo discutida como pedagogia oficial do Paraná, começou a sofrer um forte redirecionamento. Nesse sentido, mediante as ações educacionais realizadas por este governo em suas duas gestões difunde-se a ideia de que a PHC foi omitida ou “abandonada” em detrimento de outras teorias educacionais (MOREIRA, 2016, p. 14).

No governo Lerner, a educação sofreu forte influência da chamada pedagogia das competências e habilidades que estavam incorporadas nos “pacotes educacionais fechados”, decorrentes dos acordos entre o Estado e os organismos financiadores. A concepção de educação, nesse período, esteve pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>13</sup>. Em relação ao currículo, a gestão de Lerner trabalhou com cerca de “84 projetos” interdisciplinares que, na sua maioria, eram “voltados ao enriquecimento curricular, às questões sociais contemporâneas e ao empreendedorismo” (FANK, 2007, p. 65).

Silvio Borges da Silva Junior (2016) pontua que no primeiro mandato do governo Lerner (1995-1998), no que diz respeito ao currículo, não houve a revogação ou

---

<sup>12</sup> Proposta de aceleração de aprendizagem (MEC), denominada no Paraná de Correção de Fluxo, para o ensino fundamental e propôs corrigir a relação idade-série dos alunos do Ciclo Básico, com diferença de no mínimo dois anos em relação à idade adequada à série cursada.

<sup>13</sup> Segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira (1996), em publicação na revista Educação e Realidade, o PCN é um documento de enfoque multiculturalista, com princípio no final dos anos de 1994 e contou com a participação de 60 professores ligados a Escola da Vila em São Paulo e com representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha.

mesmo a publicação de novas orientações curriculares, assim supunha, que o Currículo do Paraná continuava a ser o currículo oficial, porém, as políticas educacionais que este governo vinha implementando tinham objetivos antagônicos em relação aos objetivos do CBEP e à Pedagogia Histórico-Crítica. Para ele, as políticas desse governo objetivavam a “adaptação do indivíduo à sociedade atual, legitimando a ideologia neoliberal: formação para o mercado de trabalho, incentivo à competição, à produtividade e foco nos resultados” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 48). Além disso, o governo Jaime Lerner (1995 a 2002),

Adotou mecanismos de gestão empresarial, baseados na Gestão da Qualidade Total, como a gestão compartilhada (que tem como objetivo que a comunidade assuma também a captação de recursos para a escola), o incentivo às parcerias público-privadas, com a criação do Paranatec, a terceirização da contratação dos trabalhadores da educação, por meio da Paranaeducação, a criação de prêmios para as escolas e gestores que se destacassem (SILVA JUNIOR, 2016, p. 89).

A gestão do governo Lerner ficou marcada pelas políticas neoliberais, pelos princípios da administração empresarial, pela gestão compartilhada nas escolas e criação de programas como o Paranatec e Paranaeducação<sup>14</sup>, por períodos de grandes greves<sup>15</sup>, assim como a privatização do Banco Público Paranaense (BANESTADO) e da Companhia de Telecomunicações do Paraná-TELEPAR.

Nessa trajetória, percebemos que tanto a questão do currículo, quanto da Pedagogia Histórico-Crítica ficaram à margem das discussões nesse último governo<sup>16</sup>. O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná foi produzido, impresso, encaminhado aos professores e utilizado para fortalecer o discurso de que uma mudança seria necessária. Apesar de amplamente divulgado que o Paraná oficializou a Pedagogia Histórico-Crítica, o Currículo Básico foi pouco estudado pelos professores. Não houve análise dos pressupostos que o embasavam e não foi realizada avaliação sobre sua implantação com aqueles que deveriam colocá-lo em prática. Apesar disso o governo que sucedeu a Lerner propôs a reformulação desse

---

<sup>14</sup> Ver mais em Silva Junior (2016).

<sup>15</sup> No ano de 2000 as Universidades do Paraná paralisaram por 42 dias. Em 2001, deflagrada em setembro, com duração de mais de 4 meses, professores e técnicos administrativos das universidades do Paraná reivindicavam reposição salarial, regularização dos cargos, autonomia universitária e outros.

<sup>16</sup> As pesquisas de Moreira (2016) e Noda (2014), auxiliam para compreendermos o movimento de desarticulação da PHC no Estado do Paraná, no governo Jaime Lerner, no período de 1995 a 2002.



currículo e a produção de um novo documento, denominado de Diretriz Curricular Estadual, o qual discutiremos a seguir.

#### **1.4 Reestruturando o que não foi implementado: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares Estaduais**

Depois de 8 anos, o PMDB e Roberto Requião retornam ao poder e voltam a comandar o Estado por dois mandatos consecutivos, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010. Ao retornar, mostrou-se obstinado em superar as políticas da educação existentes e, com o intuito de dar nova direção à educação, advogava “os preceitos com base na fundamentação teórica e metodológica dos pressupostos marxistas” (MIRANDOLA, 2014, p. 136). Essa gestão, ao se referir à educação, se “autodeclara de oposição à linha anterior situando-se no espectro político da esquerda” e propôs a superação das políticas de cunho neoliberais (FANK, 2007, p. 84).

Tanto a primeira, quanto a segunda gestão desse governo, que data de 2003 a 2010, ficaram marcadas pela proposição e “construção das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 50). Julgamos pertinente pontuar que, em âmbito nacional, o ano de 2002 é uma marco na política nacional, pois o país elegeu para presidente da República um operário e sindicalista, por um partido de esquerda, o PT (Partido dos Trabalhadores)<sup>17</sup> e Roberto Requião do PMDB apoiou o candidato do PT à presidência da República.

Segundo Mirandola (2014, p. 136), nesse novo antigo governo, a equipe da SEED/PR foi formada por professores “universitários, vinculados às instituições públicas estaduais. Profissionais que defendiam uma linha teórica crítica, que se contrapunham à política educacional da gestão anterior” (MIRANDOLA, 2014, p. 137). Essa equipe deveria, dentre as mudanças propostas, verificar e buscar meios para cumprir as metas indicadas pela gestão, a fim de que a qualidade da educação fosse primada. Nadal (2008) lembra de um fato, a nosso ver extremamente importante

---

<sup>17</sup> De acordo com Silva Junior (2016, p. 49), “A eleição do PT à presidência da República se dá numa conjuntura de crise das políticas neoliberais que imperavam no Brasil há mais de uma década, aumentando o desemprego, reduzindo os direitos dos trabalhadores por meio de reformas trabalhistas e previdenciária e com o aumento das terceirizações e privatizações. É claro que não apenas isso, mas também pela aliança que fez com setores conservadores da burguesia nacional, que de certa forma também estavam sendo prejudicados com a política de favorecimento do capital estrangeiro, que vinha sendo praticada pelo governo Fernando Henrique Cardoso”.

desse período, que foi o início da construção do Plano Estadual de Educação (PEE-PR) em cumprimento ao disposto na Lei Nº 10.172/2001.

No ano de 2004, após o governo realizar diagnóstico da educação do Estado do Paraná definiu como uma das ações: “recuperar o conteúdo democrático das políticas educacionais, especialmente no que se refere à construção de novas orientações curriculares para o Estado do Paraná” (FANK, 2007, p. 87). A proposta era de que essas orientações curriculares fossem produzidas coletivamente e o produto dessa construção coletiva ficou denominado como Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs). A produção das DCEs ocorreu em diferentes momentos de formação continuada de professores como em seminários, simpósios, grupos de estudos e semanas pedagógicas<sup>18</sup>.

Para a sistematização das DCEs compreendeu-se que seria necessário estabelecer, pré-definir passos, a fim de que algumas questões fossem contempladas, como por exemplo,

A visão de mundo, de homem e de escola; a concepção de Educação, suas teorias e práticas; a contextualização da Educação frente à conjuntura nacional, os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região; o perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados; as diretrizes curriculares nacionais; a legislação educacional atualizada, os resultados de estudos de demandas escolares, as bases do projeto Pedagógico da Escola (ARCO-VERDE, 2004, p. 14).

Para a garantia de que o documento fosse uma construção coletiva e respondesse as questões acima, era necessário pensar algumas estratégias e esse movimento ficou registrado em seis fases.

A primeira fase deu-se no ano de 2003, onde, a partir de “seminários com produção, publicação e distribuição de documentos referenciais”, ocorreu a discussão sobre o “estado d’arte das Diretrizes Curriculares”. Na segunda fase durante os anos de 2003 e 2004, ocorreram vários “cursos, eventos e reuniões técnicas” com os

---

<sup>18</sup> As semanas pedagógicas consideradas como um dos momentos de capacitação, a partir de 2005 passaram a fazer parte de calendário definido pela Superintendência da Educação (SUED/PR) e eram organizadas exatamente como estabelecido por meio de roteiro e cronograma (MIRANDOLA, 2014, p. 143). Nessas semanas pedagógicas os textos estudados tinham a intenção de dar suporte para a reformulação do currículo que se apresentaria mais tarde com o título de Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs). Os textos encaminhados às escolas, para as semanas pedagógicas, deveriam ser lidos e após realizar a síntese encaminhar para os NRE que por sua vez encaminharia a SEED.

professores e nestas as Diretrizes referentes as disciplinas foram discutidas (ARCO-VERDE, 2004, p. 24-25).

Nos anos de 2004 e 2005, em um “processo coletivo”, os professores discutiram as DCEs em reuniões pedagógicas, reuniões de estudos e eventos institucionais, a nível municipal, regional e estadual, caracterizando a terceira fase. No final de 2004 e início de 2005 ocorreu a quarta fase que foi o momento de sistematizar as diretrizes curriculares.

A quinta fase foi definida pela “sistematização das propostas em um texto preliminar” que foi apresentado em “plenárias, debatidos, confrontados e enriquecidos” com as proposições e contribuições dos participantes. Nesse período foi instituído a “comissão interdepartamental” que realizou a mediação das discussões e tinham como meta, incorporar as sugestões ao documento que deveria ser encaminhado às escolas a “partir de julho de 2006”. A sexta e última fase seria “permanente e contínua” e consistia na “avaliação e acompanhamento das propostas de reformulação curricular” realizadas tanto pela SEED como pelos NREs com o objetivo de garantir a unidade de trabalho (ARCO-VERDE, 2004, p. 24-25).

Portanto, para a efetivação desse processo e a garantia de que a reformulação curricular ocorresse coletivamente, foram necessárias a adoção de várias estratégias e ações como

Seminários de Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; eventos para a elaboração coletiva das DCEs (DEF, DEE, DEM, DEJA, DEP, Educação do Campo e Educação Indígena), por meio de encontros regionais descentralizados; a produção dos Cadernos das Diretrizes Curriculares e de Cadernos Temáticos; a reorganização das matrizes curriculares; a organização dos espaços colegiados; a capacitação e atualização dos profissionais da educação; a produção de material de apoio didático pedagógico; a implantação de Programas de Bibliotecas: do aluno, do professor, de autores e temas paranaenses; a discussão de materiais de apoio aos temas contemporâneos; e a elaboração coletiva tanto do Projeto Político-Pedagógico das Escolas, como do Plano Estadual de Educação (ARCO-VERDE, 2004, p. 26).

Segundo Mirandola (2014), apesar dos esforços para que a produção das DCEs ocorresse de forma democrática e coletiva e da preocupação em recuperar os conteúdos científicos, a versão final das DCEs teve os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica “depurados” (MIRANDOLA, 2014, p. 174).

No ano de 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná oficializou as

Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs). As DCEs foram/estão organizadas em 14 cadernos, que correspondem às disciplinas de arte, filosofia, geografia, matemática, biologia, física, história, educação física, língua estrangeira moderna, química, ciências, língua portuguesa, sociologia e ensino religioso.

Em texto introdutório nas DCEs, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, Secretária de Estado da Educação do Paraná, afirma que, “[...] quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Maurício Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria” e que isso se devia ao fato de que a formação continuada ofertada aos professores estava centrada em programas motivacionais e de sensibilização, pois as políticas educacionais do final da década de 1990 “alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino” (PARANÁ, 2008).

Seriam estes, portanto, os fatores que motivaram a elaboração, nos anos de 2004 a 2008, dessa “nova” diretriz curricular estadual? Ainda segundo Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

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

Esse discurso é mais uma evidência da descontinuidade nos trabalhos com o Currículo Básico do Paraná, que desde sua implantação, cada governo repetia a mesma falácia, de que havia necessidade de recuperar a função da escola, mas o que prevalecia mesmo, eram as cobiças políticas, onde cada um que assumia a SEED/PR tentava deixar seu nome marcado na história e a preocupação com a educação passava a ser apenas discurso.

Bagio (2016), ao se reportar a escrita das DCEs afirma que

a maioria dos textos preliminares não foi publicada oficialmente. Esse material era encaminhado para a discussão dos professores nas semanas pedagógicas do início de cada semestre, e os professores os liam, discutiam e teciam comentários sobre mudanças e opiniões acerca do que estava proposto. Esse material revisado e com as propostas de alteração retornava à SEED para estudo e possíveis

modificações no texto. Na semana pedagógica seguinte era encaminhado um novo documento reformulado para continuar o debate entre os docentes (BAGGIO, 2016, p. 87).

As Diretrizes Curriculares Estaduais apontam para o trabalho a partir da interdisciplinaridade e a contextualização e aponta que “esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas” (PARANÁ, 2008). Durante o período de produção das DCEs,

a equipe da SEED contou com a consultoria de oito professores de instituições de ensino superior que opinavam sobre os textos escritos. Assim, cabia à equipe da SEED conjugar as orientações enviadas por consultores e professores dos grupos de trabalho. Desta forma, o documento escrito para o ensino fundamental adaptava variadas posturas teóricas (STORI e SUBTIL. s/d).

Foi um período onde reinou o discurso de que era necessário recuperar a escola pública que, no período de 1995 a 2002, havia sobrevivido a um “desgoverno”, pois, o proposto no Currículo Básico havia sofrido uma desconfiguração. Era necessário retomar as rédeas e assegurar que a população tivesse contato com o conhecimento científico e a forma de realizar tal recuperação seria por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (ARCO-VERDE, 2004, p. 2).

Não é preciso muito esforço para concluir que o Estado do Paraná é fortemente marcado pela descontinuidade das ações e políticas educacionais. É visível, em cada governo, a intenção de deixar impresso sua marca, desconsiderando a trajetória percorrida, projetando uma nova ideia, um novo programa.

Isso parece banal na educação brasileira, haja vista, a quantidade de reformas que se sucedem, como por exemplo, dentre outras, em 1827, a lei das escolas de primeiras letras; em 1834, o Ato Adicional que legalizou a omissão do governo central; em 1854, a reforma Couto Ferraz, inspirado na concepção francesa, organizou o ensino em elementar e superior; em 1879, idealizada por Leôncio de Carvalho com inspiração liberal tornou obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos para ambos os sexos; em 1890, a reforma realizada por Benjamin Constant, dividiu a escola primária em duas categorias: 1º e 2º grau; em 1930, a reforma de Francisco Campos criou o Ministério da Educação e Saúde; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros propôs o fim do monopólio educacional; em 1942, o ministro Gustavo Capanema regulamentou, por meio de leis orgânicas e decretos, as escolas institucionais; em 1946, foi instituído o ensino primário gratuito e obrigatório pelo Decreto nº 8.529; em 1961, foi aprovada a

lei nº 4.024 que reformou e redefiniu o ensino primário; em 1967, com a Constituição ocorreu a obrigatoriedade da ampliação da escolarização; em 1971, ajustes na lei de diretrizes e bases nº 4024/61, por meio da Lei nº 5692/71 que propôs a reformulação e reorganização do ensino de 1º e 2º graus; em 1988, com a Constituição Federal o 1º grau passou a ser Ensino Fundamental e direito público subjetivo (CASCAVEL, 2008, p. 25-32).

Em consequências de tantas reformas<sup>19</sup>, da descontinuidade das ações de governo após governo, nas suas diferentes instâncias (federal, estadual e municipal), fica evidente a fragilidade de implementação de uma proposta pedagógica. As reformas, desde que não sejam apenas para deixar registrado o nome de um ou de outro governo, são necessárias, porém devem ser pensadas de forma objetiva e voltada a atender a coletividade, onde a questão central realmente seja a educação e o desenvolvimento humano.

### **1.5 As Diretrizes Curriculares Estaduais**

Como apontado, após longa caminhada, as DCEs ficaram prontas e foram disponibilizadas aos professores, de acordo com a disciplina que cada um ministrava.

Cada volume apresenta nas páginas iniciais, o nome dos responsáveis pela elaboração final do documento: equipe técnico-pedagógica da disciplina, equipe de leitores críticos da disciplina, equipe de leitores críticos da área pedagógica educacional. O volume que corresponde a disciplina de sociologia, além das equipes citadas, contou com uma consultora responsável pela sistematização do texto.

Um fato que nos chama a atenção e mereceria maior análise, e que neste momento não nos ateremos, é de que os leitores críticos<sup>20</sup> da área pedagógica educacional foram os mesmos para todos os volumes que correspondem às disciplinas de arte, sociologia, língua portuguesa, língua estrangeira moderna, ciências, química, educação física, história, física, biologia, matemática, geografia e filosofia. A partir disso, permitimo-nos indagar: a análise realizada por esse grupo foi em relação a organização e estrutura dos documentos ou em relação aos conceitos

---

<sup>19</sup> Ver outras reformas e projetos de reformas educacionais em Saviani (2008; 2013).

<sup>20</sup> Iria Brzezinski, da Universidade Católica de Goiás; Lia Rosenberg, consultora independente; Marcia Ângela da Silva Aguiar da universidade Federal de Pernambuco; Sofia Ierche Vieira da universidade Estadual do Ceará; Walter Esteves Garcia do Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e tecnológico (PARANÁ, 2008).

de cada uma? No caso das disciplinas e dos conceitos relacionados aos conteúdos de cada uma, como se fez a análise das especificidades de cada disciplina? Seriam especialistas generalistas e formados em todas as áreas citadas, ou possuem “notável saber” sobre elas?

A versão final foi publicada no ano de 2008, na forma de livro eletrônico, disponível no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Paraná<sup>21</sup>. Os volumes também chamados de cadernos, estão organizados da seguinte maneira: um pequeno texto de 11 linhas intitulado, *agradecimentos*, direcionado aos professores da rede estadual de ensino do Paraná; *carta da secretária da educação*, assinada por Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde e *carta do departamento de educação básica* aos professores que receberam o material, assinada pela Chefe do Departamento de Educação Básica Mary Lane Hutner.

Para direcionar as especificidades de cada disciplina, é comum a todos os cadernos textos sobre a *dimensão histórica da disciplina*, os *fundamentos teórico-metodológicos*, os *conteúdos estruturantes*, os *encaminhamentos metodológicos*, a *avaliação*, assim como as *referências*, seguido por um anexo que contém um rol de conteúdos considerados básicos para alunos da escola pública.

As DCEs foram pensadas e organizadas para atender as especificidades do ensino fundamental anos finais - 6º ao 9º ano e ensino médio. Essas Diretrizes, não fazem menção sobre o trabalho a ser realizado com os anos iniciais do ensino fundamental e com a educação infantil. Essa observação decorre do fato de que nem todos os municípios do Paraná<sup>22</sup>, possuem um currículo para direcionar os trabalhos com essas etapas da escolarização e que estão diretamente atrelados à Secretaria Estadual de Educação.

No texto intitulado *agradecimentos*, foi citado que desde o ano de 2003, os professores das escolas da Rede Estadual de Ensino do Paraná, durante as semanas pedagógicas, realizaram leituras sobre teoria e ensino da disciplina que ministravam. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde afirmou que no ano de 2003, quando o PMDB assumiu a gestão de governo, foi identificado nas escolas “ausência de reflexão

---

<sup>21</sup> <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

<sup>22</sup> Os municípios que fazem parte da região Oeste do Paraná e são vinculados a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná-AMOP, tem como norteador dos trabalhos pedagógicos o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. Este Currículo foi produzido pelos professores dessa região e teve sua primeira publicação no ano de 2007. A questão, no corpo do texto, refere-se aos demais municípios do Estado do Paraná.

sistematizada sobre a prática educativa” e que a “formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização” (PARANÁ, 2008 s/p.). Afirmou ainda, que as políticas educacionais, do final da década de 1990 “alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado” (PARANÁ, 2008 s/p.), e conclui a carta afirmando que, com

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

Esse discurso deixa explícito que a pretensão é que a educação seja conduzida de maneira que os alunos da escola pública possuam uma formação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não há menção de que o ensino foi pensado e seria direcionado para o desenvolvimento pleno dos alunos, ou mesmo que por meio do ensino tivessem a oportunidade de construir uma consciência de e para a classe trabalhadora.

Mas, antes disso, novamente foi pensado em um ensino que prepara para o trabalho e, conseqüentemente, para a manutenção da sociedade capitalista. Muito diferente do que escreveram a diretora do departamento de ensino de 1º grau, a senhora Cleusa Maria Richter e a assessora técnico-pedagógica, senhora Carmem Lucia Gabardo, na introdução do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, onde afirmaram que o documento expressava “a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas” e que era também a expressão da “consciência político-pedagógica” dos professores que, por sua vez, estavam preocupados com a “democratização da educação” e, com essa proposta pretendiam “garantir ao aluno o acesso ao conhecimento” (PARANÁ, 1990, p. 13-14).

Não queremos dizer que reestruturações não sejam necessárias. Porém, devemos ter claro que as propostas de reestruturações ou de novas proposições, da forma como veem ocorrendo, são para cumprir com o objetivo e as necessidades de uma determinada classe e que não se trata da classe trabalhadora.



Quando propomos a reestruturação de algo, esta emana de uma avaliação que aponta tal necessidade e se foi vislumbrada, não pelo governo, mas por aqueles que usufruem de tal serviço, são esses que devem/deveriam apontar os aspectos passíveis de alteração. Se as mudanças, alterações, reestruturações referentes a educação fossem pensadas pela e para a classe trabalhadora, seria imprescindível discutir sobre quais conteúdos são essenciais para o desenvolvimento humano e que podem se tornar instrumento de luta.

Compreendemos, que urge a necessidade de pensar em uma educação que proporcione elementos teóricos e metodológicos para que, a partir da apropriação desses instrumentos, o trabalhador consiga além de perceber as mazelas sociais que existem e de que faz parte, interferir de modo a provocar a mudança que tanto se almeja.

Nas DCEs a proposta de ensino objetiva uma “sociedade justa” e, para isso, “a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação” e que ela é “fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserida” (PARANÁ, 2008, p. 14-15). O documento apresenta três matrizes curriculares: o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo, o currículo vinculado às objetividades e experiências vividas pelo aluno e o currículo como configurador da prática, vinculada às teorias pedagógicas<sup>23</sup>.

Estas Diretrizes curriculares, [...], se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção [...]. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas (PARANÁ, 2008, p. 19).

---

<sup>23</sup> As Diretrizes Curriculares Estaduais definem que “no currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam”, que “o currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais [...] põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob a tutela da escola” e o currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas é “produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico” (PARANÁ, 2008, p. 17-19).

As DCEs, em determinados momentos, procuram deixar registrado que sua base teórica tem relação com a que se apresenta no Currículo Básico do Paraná. Afirmam que a prática pedagógica, pode se fundamentar em diferentes metodologias, porém, o Currículo Básico do Paraná traz com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que o conhecimento científico é o elemento básico na organização do ensino e para garantir que esse seja transmitido e assimilado pelo aluno a “escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 1990, p. 16).

Outra questão, que talvez mereça uma breve menção, é referente as DCEs apontarem que buscam priorizar diferentes formas de ensinar e aprender. Consideramos, que é preciso ter claro que pensar em uma forma de ensinar, perpassa por compreender qual teoria de educação sustenta a ação pedagógica, assim como, seus fundamentos filosóficos.

O texto intitulado *dimensões do conhecimento* afirma que as diretrizes defendem as dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento e que

[...] a produção científica, as dimensões artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano (PARANÁ, 2008, p. 21).

Destacam a importância do trabalho do professor enquanto “autor” do plano de ensino, elaborado de acordo com as necessidades específicas da turma e da escola e nos conteúdos disciplinares que são “selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência [...] e da disciplina”, posteriormente socializados aos alunos por meios das “metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 25-26).

O documento também traz um texto sobre a *interdisciplinaridade*. Nesse, aponta que “as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento” e são “pressupostos para a interdisciplinaridade”. Neste caso, a interdisciplinaridade é compreendida como uma “questão epistemológica” e concretiza-se na articulação das disciplinas onde os “conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão” dos conteúdos (PARANÁ, 2008, p. 27).

Saviani (1989) alerta quanto ao risco de compreender a interdisciplinaridade enquanto uma justaposição de elementos, permitindo assim a fragmentação dos conhecimentos. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a articulação entre as disciplinas corresponde a uma visão de totalidade, porém cada uma possui suas especificidades e seus objetos de estudo, que devem ser compreendidos e aprofundados em todas as dimensões, tendo assim uma visão sintética do todo.

Ao trazer como deve ser pensada a avaliação, as DCEs apontam que esta é parte do trabalho realizado pelo professor e tem como objetivo “proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo” e deve se concretizar articuladamente com o que estabelece o Projeto Político Pedagógico, “a Proposta Pedagógica curricular e o Plano de Trabalho Docente”, que por sua vez, devem estar vinculados às “Diretrizes Curriculares”, (PARANÁ, 2008, p. 31), ou seja, a avaliação não deve ser independente e desarticulada, mas sim, organizada, planejada e intencional.

Realizamos uma breve e singular busca por publicações e pesquisas sobre as DCEs e observamos que ainda são escassas e o que encontramos está direcionado a análise de algumas disciplinas, a citar artigos que tratam de questões referentes a arte, língua portuguesa, física, geografia e matemática.

Ao analisarem a disciplina de arte, Stori e Subtil (s/d, p. 11-12) afirmam que as DCEs “adotam o materialismo histórico-dialético como teoria para fundamentar a educação paranaense e o ensino de Arte”. Bagio (2016), ao discutir sobre a inclusão do conteúdo “geometrias não-euclidianas” da disciplina de matemática, pontua que entre o texto preliminar e a versão final “a linguagem variou muito” e que

[...] o vilão é afirmar que os docentes participaram da escrita de algo que eles foram meros coadjuvantes e que a partir disso poder-se-ia cobrar o ensino com as “ferramentas” dadas, já que segundo os registros foi uma construção coletiva (BAGIO, 2016, p. 103).

Oliveira (2008), na análise realizada no caderno relativo à Língua portuguesa para o ensino fundamental, afirma que a construção das DCEs “opera com marcas de ecletismo e, por derivação, de incoerência interna no texto das Diretrizes” (OLIVEIRA, 2008, p. 2881). Já, Francischett et al, (2014), afirmam que o documento tem suas bases na concepção histórico-crítica, mas é pouco utilizada, tanto para as discussões como na elaboração da ação pedagógica. Realizam tal afirmação após realizarem

diagnóstico e análise de como ocorreu a participação dos professores da rede estadual que fazem parte do NRE de Francisco Beltrão, nos processos de construção e consolidação das diretrizes de geografia. Sintetizaram a pesquisa afirmando que a participação foi representativa e que

As condições de formação, tanto inicial quanto a continuada, e de trabalho do professor de Geografia são inadequadas, principalmente para que a relação entre pesquisa e ensino se desenvolva, contribuindo para que os docentes tenham dificuldades para desenvolver, com maior clareza, o significado teórico-metodológico adotado nas DCEs (FRANCISCHETT et al, 2014, p. 18).

Roehrig e Camargo (2014), ao discutirem questões pertinentes ao ensino da física, destacam que as DCEs constituem “o currículo vigente nas escolas públicas estaduais” e que as equipes pedagógicas escolares orientam seus professores a seguir este documento em sua respectiva disciplina (ROEHRIG e CAMARGO, 2014, p. 873).

Apesar de uma década de existência das DCEs, ainda é um documento muito novo e merece um debruçar-se sobre ele e seus fundamentos para descortinar o implícito. Compreendemos também a necessidade de analisar a formação continuada, ofertada ao professor, pois um currículo ou uma diretriz, por si somente não fará o trabalho acontecer. O trabalho proposto em um documento só se efetivará se o professor, que é quem está à frente do processo educativo, for instrumentalizado para tal, e um dos meios para tal, é um contínuo processo de formação continuada.

O percurso descrito nesta pesquisa até este momento, sobre a produção do Currículo Básico para Rede Pública do Estado do Paraná e a proposta de reestruturação do mesmo, por meio das Diretrizes Curriculares Estaduais, que ocorreram entre os anos de 1983 a 2008, decorreu da necessidade de compreendermos como a educação foi e é pensada no Estado do Paraná e a partir de que elementos ou o que motivou a criação de um currículo próprio em Cascavel. Assim, nos propusemos, no capítulo a seguir, a historicizar o processo de construção do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel desde a sua gênese, em 2004, até sua oficialização no ano de 2008 e para isso uma das questões que nos guiará é: o que motivou a produzir um currículo próprio, quais as relações existentes desse com o Currículo Básico do Paraná e qual o caminho percorrido?

## **2 CURRÍCULO DE CASCAVEL: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA (!?) (2005 a 2008)**

Neste capítulo, apresentaremos o resgate histórico da produção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que ocorreu entre os anos de 2005 a 2008, bem como a forma de organização e condução desse trabalho com os professores da rede municipal, para sua implementação. Nesse percurso, foi possível verificarmos os obstáculos, ante o contexto político e educacional local, e os limites frente a ausência de uma concepção de educação unitária.

Para fundamentar este capítulo, utilizaremos dados disponibilizados em documentos<sup>24</sup> no portal do município de Cascavel, na SEMED de Cascavel, no Sindicato dos professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel-SIPROVEL e em escolas da rede municipal de ensino de Cascavel. Buscamos também aporte em Saviani (2005), AMOP (2007), Cascavel (2008), Pagnoncelli (2011), Malanchen; Matos e Pagnoncelli (2012), Peletti (2012), Scheifele (2013), Marianayagam (2013), Zóia (2014), Santos (2014) e Malanchen (2015a).

### **2.1 Conhecimento, consciência e a Pedagogia Histórico-Crítica: instrumentos de desalienação e emancipação humana**

Antes de apontarmos como foi o processo de elaboração, sistematização e construção do Currículo de Cascavel (2005 a 2008) e sua implementação (2008 a 2015), teceremos breves considerações sobre a formação da consciência de classe, por meio da apropriação do conhecimento. Para isso, partiremos da premissa de que a condição primeira da história dos homens é a de estarem vivos e a partir desse fato, no estreitamento das relações com outros de sua espécie e com o meio, produzem os instrumentos para sua sobrevivência e reproduzem-se. Essa produção, e os meios que foram criados para se manterem, é que determina o que, e como são, ou seja, “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX e ENGELS, 1998, p. 11).

Quanto mais a humanidade se desenvolve mais produz, quanto mais produz, mais se desenvolve e essa dinâmica desencadeia o consumo, que por sua vez, gera a necessidade, criada pelo capitalismo, de maior e mais rápida produção. Para Marx

---

<sup>24</sup> Esses documentos referem-se a ofícios, informativos, decretos, instruções normativas, portarias e editais.

(2008, p. 249) “o produto não se torna realmente produto senão no consumo” e o “consumo produz a produção porque cria a necessidade de uma nova produção” (MARX, 2008, p. 249). Isso nos parece um círculo vicioso que culmina em divisão de tarefas e atribuições que conseqüentemente geram a divisão do trabalho e, nessa divisão “o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (MARX, 2008, p. 269).

Assim, o que era coletivo, pensado e produzido por e para todos, passa a ser produzido em larga escala para todos e pensado pelo capital, que centraliza o domínio dos meios de produção. Considerando que o conhecimento também é resultado de produção e reprodução humana, a classe trabalhadora vem travando longas e duras batalhas pelo acesso a essa objetivação humana, enquanto a burguesia articula-se e engendra ações que impeçam o trabalhador de se apropriar dos meios de produção, tornando-o um indivíduo alienado. Mas, o que é necessário para que essa condição, de submissão e subordinação, mude, altere-se, transforme-se?

O ser humano necessita ter consciência de sua existência, de sua capacidade de produção, assim como necessita compreender o mundo, os elementos que fazem parte dele e as relações coexistentes entre esses. Ao compreenderem que, ao desenvolver os meios para produção material transformam além da realidade, o seu pensamento e os produtos desse pensamento, alcançam o nível mais elevado, que é a consciência (MARX e ENGELS, 1998, p. 19-20).

Para Angela Cristina Belém Mascarenhas (2011), o capital depende da classe trabalhadora para sobreviver, por isso, é fundamental que essa “tenha consciência de si como classe dominada” e se “identifique como elemento antagônico ao capital” (MASCARENHAS, 2011, p.18), e que somente a unidade de força em prol de um mesmo objetivo possibilitará mudança na estrutura da sociedade.

A educação, nesse processo, se torna elemento indispensável ao desenvolvimento e emancipação humana, quando/se fundamentada para tal e carregar em si tais objetivos. Orso (2017c) afirma que “a educação não é neutra e pode cumprir um importante papel na transformação da história e da sociedade existente em favor da humanização, da emancipação humana”, por isso, deve ser colocada “a serviço da transformação de si e do mundo, da superação da dominação” (ORSO, 2017c, p. 128).

Todavia, compreendemos que o senso comum, instaurado no interior da classe

trabalhadora, só será superado pela via do conhecimento científico e eis o porquê precisamos ter claro, quais são os instrumentos de luta necessários à superação da condição de alienação, ou seja, quais conhecimentos são imprescindíveis para impulsionar a transformação da sociedade de classes em uma sociedade socialista.

Para que o trabalho educativo realizado no interior da escola, seja desenvolvido em uma perspectiva que conduza a classe trabalhadora à superação da alienação e do modo de produção capitalista, é preciso pensar em uma teoria educacional que direcione as ações na defesa da escola pública e na luta pela socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, pois somente a partir da apropriação desses, o trabalhador terá a possibilidade de conscientemente organizar e transformar sua realidade.

Essa não é ou será uma tarefa fácil e não ocorrerá sem luta, sem conflitos. Há que se ter a compreensão de que, para transformar a sociedade precisamos de conhecimento, assumir uma determinada concepção, compreender cientificamente a sociedade assim como os elementos e relações que fazem parte dela, e somente a partir dessas compreensões e domínio, teremos condições e possibilidades de construir um novo modelo de sociedade.

A ausência de conhecimento, de uma consciência coletiva e crítica é um dos objetivos do capital, que se aproveita da condição de alienação do trabalhador para manter o domínio sobre o mesmo, pois o homem alienado aceita as condições impostas socialmente como naturais, e não percebe as possibilidades objetivas para a transformação da realidade, ficando submerso ao ato do consumo desencadeado do supérfluo, de um consumo alienado da produção material.

Marx (2008) no prefácio da *Contribuição à crítica da economia política* afirmou que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Por isso, precisamos além de compreender, “explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, 2008, p. 49-50).

Isto posto, procuramos abordar neste capítulo, a trajetória da rede municipal de ensino de Cascavel no processo de produção e implementação de um currículo próprio.

Justificando a ausência de unidade teórica na rede municipal, o desejo dos

professores em superar o ecletismo e a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, em uma ação considerada inédita, no ano de 2004, a SEMED de Cascavel propõe a elaboração de um currículo próprio. Sob a influência dos “fundamentos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (CASCAVEL, 2008, p. 5), o Currículo de Cascavel tem sua base metodológica no materialismo histórico-dialético e na teoria educacional revolucionária, contra-hegemônica, a Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a educação como um ato político<sup>25</sup> “no seu desenvolvimento histórico-objetivo” e visa a “transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2005, p. 93).

A Pedagogia Histórico-Crítica, teve seu princípio no final dos anos de 1970 como uma proposta de educação, que se propunha a superar por incorporação as visões críticos-reprodutivistas daquele momento e se articular aos interesses da classe trabalhadora. Apresenta como categoria central o trabalho e traz em seu bojo discussões sobre trabalho educativo, ação pedagógica, saber elaborado, produção e socialização do saber, conteúdo, forma, relações entre a teoria e a prática<sup>26</sup>.

## **2.2 Caracterização do Município de Cascavel e da rede municipal de ensino**

O município de Cascavel está localizado na região Oeste do Estado do Paraná<sup>27</sup>. Segundo dados do IPARDES, no ano de 2016, a população foi estimada em 316.226 habitantes. Foi emancipado politicamente em 1951 e, mesmo jovem, é considerado como referência e polo econômico político e educacional. Cascavel possui grande potencial tanto consumidor, quanto de produção e de serviços e destaca-se na região como polo de Ensino Superior<sup>28</sup>.

A rede municipal de ensino de Cascavel possui e mantém atualmente (2017), 62 escolas municipais que atendem a alunos da Educação Infantil (pré-escola) e anos iniciais do ensino fundamental, 53 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendem alunos da creche e pré-escola, 01 Centro de Educação de Jovens e

---

<sup>25</sup> Ver mais sobre educação como um ato político em Escola e Democracia, Capítulo IV: onze teses sobre educação e política.

<sup>26</sup> Compreendemos que a teoria e prática não existem isoladas, mas, encontram-se em indissolúvel unidade.

<sup>27</sup> Esta região possui uma associação entre seus 52 municípios denominada AMOP-Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

<sup>28</sup> Citamos algumas: Unioeste, Univel (FCSAC), Famipar, FAG, UNIPAR, UNOPAR, UNINTER-EAD, Faculdade Itecne, Faculdade Alfa Brasil-FAAB, Faculdade Dinâmica Conexão-Ensino Superior à Distância.



Adultos, 01 Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida - CAP Municipal e 01 Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS. Segundo dados estatísticos da SEMED<sup>29</sup>, a rede pública municipal de ensino matriculou, em 2017, 18.500 alunos no ensino fundamental-anos iniciais, 10.668 na Educação Infantil e 381 na Educação de Jovens e adultos. Para isso, contou com 2.410 profissionais do magistério<sup>30</sup>.

Cascavel possui Sistema Municipal de Ensino (SME), que foi instituído no ano de 2010, pela lei municipal Nº 5694/2010. O SME tem em sua estrutura a Secretaria Municipal de Educação, o Fórum Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (CACCS/FUNDEB), o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (COMAE), as instituições de ensino mantidas pelo poder público municipal e as instituições de educação infantil da iniciativa privada.

### **2.3 O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – da organização à implementação**

Historicizar e contextualizar o processo de produção de um currículo que tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético, como é o caso do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, requer, além da apresentação dos dados desse percurso, análise de alguns elementos que influenciaram e continuam a influenciar a educação em âmbito nacional, ou seja, para contextualizar realizaremos o caminho inverso, trazendo primeiramente elementos do âmbito nacional em vigor na atualidade.

Em setembro de 2015, o Ministério da Educação e Cultura-MEC realizou o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>31</sup> e em outubro, desse mesmo ano, teve início a consulta pública para a

---

<sup>29</sup> Dados referentes aos meses de abril e maio, acessados em 15/05/2017 no portal do município de Cascavel, pelo endereço eletrônico: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/21112017\\_estatistica\\_\\_outubro\\_\\_novembro\\_\\_2017.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/21112017_estatistica__outubro__novembro__2017.pdf).

<sup>30</sup> A maioria desses profissionais tem uma carga horária de trabalho de 40h semanais. Alguns 20h.

<sup>31</sup> Para saber mais sobre como a BNCC enquanto uma proposta de reforma que desmonta com a possibilidade de uma educação voltada a formação humana ver: ORSO, Paulino José. *Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás*. In: Lucena; Previtali; Lucena, A crise da democracia brasileira. Volume I: Uberlândia, Navegando Publicações, 2017, p. 233-260.

construção de sua primeira versão. No ano de 2016, foram realizadas a segunda e a terceira versão e em abril (2017) o MEC encaminhou a versão final para o Conselho Nacional de Educação que a aprovou em 15 de dezembro de 2017.

Esse documento orienta que os estados e municípios elaborem seus currículos a partir de competências em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Fazem parte das linguagens, as disciplinas de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa. Em ciências da natureza a disciplina de ciências. Em ciências humanas, as disciplinas de geografia e história, em matemática, a disciplina de matemática e o ensino religioso.

De acordo com o site [www.movimentopelabase.org.br](http://www.movimentopelabase.org.br), “em abril de 2013, um grupo de especialistas em Educação se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil”. Fazem parte deste grupo pessoas ligadas a Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação e Undime. Esses grupos nesse documento determinam intencionalmente, como a escola pública deve organizar o ensino destinado a classe trabalhadora e utilizam como referência principal o currículo australiano (disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>, acesso em 14/04/2017).

Essas informações demonstram que não passa de uma nova tentativa de propor uma diretriz educacional única, empobrecida, a nível nacional<sup>32</sup>, atendendo aos interesses do capital, quanto a necessidade de mão de obra especializada, barata e de consumidores ávidos por novidades. Discursa-se sobre a necessidade de unidade na educação, mas, uma que atenda aos objetivos do empreendedorismo. A intenção de uma proposta como esta, não é, portanto, a emancipação do homem, mas a sua completa alienação.

Krupskaya, em artigo publicado na “Uchitelskaia gazeta” em abril de 1927, afirmou que o governo tem larga experiência e habilidade em “adormecer la

---

<sup>32</sup> Em 1997, o MEC apresentou aos professores os PCNs que traziam como meta ajudar o aluno a se tornar um cidadão participativo, reflexivo e autônomo. Os PCNs apresentaram como objetivo: definir as capacidades cognitivas físicas, afetivas, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética. O professor deveria considerar os interesses e habilidades dos alunos. A escola deveria ajustar a maneira de ensinar, selecionar os conteúdos e potencializar as capacidades dos alunos a fim de que, esses se adequassem as demandas sociais. O conteúdo era classificado em conceituais, procedimentais e atitudinais e era visto como meio para desenvolver as capacidades de produção e consumo do indivíduo. Portanto, qualquer semelhança com a BNCC é, ou não apenas, mera coincidência?

consciencia de los niños desde la infancia” e para isso, oferta formas de educação distintas para os filhos da classe trabalhadora, que deveriam ser passivos e servir a burguesia, e para os filhos da burguesia uma educação que ensine a dominar os trabalhadores (KRUPSKAYA, 1978, p. 32).

Não é necessário muito esforço para compreender que as intenções subjacentes da BNCC, são muito próximas as descritas por Krupskaya. O parecer exarado pelo CNE, em dezembro de 2017, é claro ao afirmar que a BNCC não é currículo, mas define que os municípios devem adequar ou construir seus currículos com base em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que estão expressos por meio de 10 competências e tem como objetivo resolver os problemas da vida cotidiana, do mercado de trabalho e do pleno exercício da cidadania.

A organização do ensino poderá ser disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar e a avaliação tem o propósito de melhorar o desempenho da escola e do professor. Os conteúdos escolares, apresentados objetivos da aprendizagem devem desenvolver competências que atendam ao proposto pelo novo cenário mundial, que é formar indivíduos que saibam se comunicar, sejam criativos, participativos, produtivos, éticos, responsáveis e ajudem a construir uma sociedade humana, justa e sustentável. Trata-se, portanto, de uma proposição de caráter empresarial, em sua forma mais escancarada, pois, ao definir que os indivíduos devem desenvolver suas habilidades necessárias para se adaptar à ‘essa’ nova sociedade, explicita sua intenção e interesses empresariais.

Frente as medidas políticas atuais, urge, portanto, a necessidade de atentarmos para a intencionalidade desse documento, que explicitamente secundariza a escola esvaziando-a e, termos claro qual a função da escola pública, laica, gratuita, para todos, enquanto espaço de conhecimento, enquanto espaço que transmite, socializa o saber sistematizado e tem como meta a emancipação humana.

Se a preocupação do capital, do governo fosse realmente com a educação e se a BNCC fosse construída a partir de proposições da base<sup>33</sup>, ou ainda, que esse documento norteador tivesse os pressupostos de uma teoria contra-hegemônica, em pouco tempo os indivíduos não teriam mais uma consciência com base na individualidade e na competitividade, mas na coletividade. Essa consciência coletiva,

---

<sup>33</sup> Compreendemos como base o coletivo de educadores do país, de educadores que almejam o desenvolvimento humano integral e que lutam por um ensino que atenda aos interesses do trabalhador.

de classe, impulsionaria os indivíduos a transformar sua própria condição de vida e, como consequência, a sociedade.

Fazer essa breve incursão sobre um documento que deverá ser implementado até o ano de 2020, foi necessário para elucidar que, na contramão do que vem ocorrendo a nível nacional, como o proposto na Base Nacional Comum Curricular, o município de Cascavel possui um Currículo próprio, desde o ano de 2008, fundamentado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para compreendermos essa dinâmica contraditória (ter um currículo na perspectiva de uma teoria contra-hegemônica), buscamos verificar quais foram as ações da SEMED de Cascavel, no período de proposição e elaboração dessa proposta curricular, assim como as ações que foram e vem sendo realizadas, a partir do ano de 2008, para que esse Currículo fosse/seja realmente efetivado e a rede não caia nas armadilhas de assumir a perspectiva proposta pela Base Nacional Comum Curricular e voltar a ter um ensino eclético e reprodutor.

Como anteriormente apontado, o Paraná do final da década de 1980 até o ano de 2008, com a apresentação das Diretrizes Curriculares Estaduais, teve um currículo fundamentado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Esse currículo era utilizado tanto pelas redes municipais, como pela rede estadual de ensino, pois, contemplava as especificidades da pré-escola até a oitava série do ensino fundamental. Se este era o documento oficial que norteava as ações das escolas municipais do Paraná, cabe-nos questionar qual ou quais foram os motivos que levaram o município de Cascavel a elaborar um Currículo próprio?

Desde o ano 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, a Educação Infantil é considerada uma das etapas da educação básica, que de certa maneira acabou por acenar quanto a necessidade de um currículo para atender a esta especificidade.

No final do ano de 1999, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, assumiu a administração de 25 creches que receberam, a partir desse momento a denominação de Centros Municipais de Educação Infantil e isso exigiu que o município assumisse como desafio “buscar soluções educativas para superar o enfoque assistencialista e construir uma proposta pedagógica que integrasse cuidado e educação” (CASCAVEL, 2004, p. 39). Anterior a este período, esse atendimento estava sob a responsabilidade da saúde e da assistência social.

O Currículo Básico do Paraná, no que tange a educação infantil, tratava das questões referentes somente a etapa da pré-escola e não fazia menção para o atendimento educacional para as crianças de zero a quatro anos de idade. Assim, o documento onde os municípios buscavam os fundamentos para o trabalho, com essa faixa etária, era o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, conhecidos popularmente como RCNEI, que foi produzido e encaminhado aos municípios, no ano de 1998, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No início dos anos 2000, discussões sobre a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos começaram e em 3 de agosto de 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, definiu as normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos. A Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, alterou a redação do artigo 32, da LDBEN/96, dispondo que o ensino fundamental passaria a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Esses fatores, o atendimento a infância do zero aos cinco anos de idade, enquanto educacional e não mais como atendimento da saúde ou da assistência social e, a alteração do ensino fundamental de oito para nove anos, exigiram dos municípios a reorganização do ensino, assim como, a necessidade de organizar e reformular os Currículos existente. Além disso, começavam a emergir questões específicas sobre a educação especial e a Educação de Jovens e Adultos e a rede municipal de Cascavel não possuía um documento sistematizado que direcionasse as ações dessas modalidades de ensino.

Portanto, as mudanças apontadas acima e as questões que vinham emergindo dentro do próprio município, com relação as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e a educação especial, foram os motivadores que impulsionaram a produção de um documento norteador das ações pedagógicas em Cascavel, que foi chamado de Currículo.

Sem deixar de considerar e acompanhar as discussões em âmbito nacional e estadual, a SEMED de Cascavel tinha a frente um grande desafio, que era a produção coletiva de um Currículo. Para desenvolver o trabalho com essa prerrogativa, pressupõe-se que o individualismo seja eliminado e o processo se guie pelos princípios do trabalho coletivo e da democracia. Mas, afinal, como esse trabalho foi conduzido e direcionado? Quem realmente participou de sua elaboração? Houve

entraves durante esse processo, quais? Para responder essas questões, nossa fonte de pesquisa foram os documentos emitidos pela SEMED, nos anos de 2005 a 2015<sup>34</sup>.

## **2.4 A organização, a condução e os trabalhos para a produção do Currículo**

De acordo com Malanchen (2015a), no ano de 2004, a SEMED iniciou algumas discussões, tanto internamente, como com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, sobre os documentos que estavam até aquele momento servindo como suporte teórico e a forma como os trabalhos eram conduzidos e realizados nas escolas. Depararam-se com uma rede eclética onde, alguns trabalhavam a partir dos fundamentos do Currículo Básico do Paraná (1990) e outros a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Com base nisso, concluíram que as escolas estavam sem direção na forma de pensar a concepção de escola, de homem, de sociedade e foi/era necessário e urgente retomar, conduzir e redirecionar os trabalhos na rede.

No ano de 2005, paralelo ao trabalho desenvolvido pela AMOP, que foi construir um currículo para as redes municipais dos municípios que a integram, as escolas municipais de Cascavel, receberam um documento informando que a SEMED iniciaria, no “dia 12 de setembro, Grupos de Estudo nas Escolas Municipais de Cascavel visando à construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino”, onde todos os “profissionais da educação estarão discutindo, coletivamente, os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos norteadores da construção da Proposta Curricular” (SEMED, 2005a).

A discussão iniciada com os diretores e coordenadores pedagógicos, ao se estender para as escolas envolveu “aproximadamente 850 profissionais” sendo professores, instrutores de informática e monitores de biblioteca (ZÓIA, 2007, p. 355).

Esse trabalho inicial foi conduzido e coordenado pela professora Elvenice Tatiana Zóia<sup>35</sup>, atualmente professora da Unioeste<sup>36</sup>. Nesses encontros e grupos de estudos foram apresentados e estudados alguns textos de Saviani, Libâneo, Vigotski

---

<sup>34</sup> Neste capítulo apresentaremos os dados até o ano de 2008. Os dados de 2009 a 2015 serão apresentados no capítulo 4.

<sup>35</sup> Elvenice Tatiana Zóia é pedagoga pela Unioeste (1996), e mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná (2004).

<sup>36</sup> A Unioeste teve papel importante na formação de profissionais, principalmente no curso de pedagogia, quando apresentava os fundamentos do marxismo e da PHC. Essa importância é percebida quando buscamos a formação dos professores que estiveram à frente da produção do currículo de Cascavel, que são formadas pela Unioeste.

e também documentos como a LDBEN Nº 9394/96 e, a partir desses os professores responderam questões, que nortearam posteriormente a produção do currículo. De acordo com Peletti (2012, p. 102), nesses momentos foram realizadas

reflexões sobre os elementos que deveriam ser contemplados na elaboração dos pressupostos da proposta curricular: concepção de trabalho, mundo e sociedade, homem, educação, conhecimento, ciência, ensino-aprendizagem, avaliação, gestão democrática, formação de professor, escola pública. Essas reflexões foram seguidas pelos seguintes questionamentos [...] a) Que educação temos? b) Que educação queremos? c) Que proposta curricular pretendemos para essa educação? d) Quais são os dificultadores para que essa proposta possa se concretizar? e) Por que e para que queremos essa educação? (PELETTI, 2012, p. 102).

A intenção ao propor estas questões foi “discutir no interior da escola a educação” que se tinha naquele momento, fazer “um diagnóstico da situação” e verificar se havia “clareza da educação que se pretende” (ZÓIA, 2007, p. 356-357), portanto, tinham por objetivo direcionar o estudo e verificar se os professores compreendiam os fundamentos e pressupostos da educação. Após o estudo e discussão nas escolas, as questões foram sistematizadas e encaminhadas à SEMED.

Ainda, de acordo com Zóia (2007), o resultado dessas sistematizações explicitou os limites e a ausência de unidade<sup>37</sup> teórica da Rede, haja vista, que alguns apontaram que o trabalho tinha como suporte o Currículo Básico do Paraná e outros que se guiavam pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs. Além disso, para retratar a questão sobre “que educação temos” apontaram que é uma educação “excludente/seletiva/dualista/eletista”, que se tratava de uma educação “assistencialista”, e que além de “capitalista/competitiva/desigual” era “fragmentada” e “reprodutora” (ZÓIA, 2007, p. 356).

Para essa mesma autora, também ficou evidente que, “embora no discurso predomine a resposta de que a proposta que fundamenta a prática pedagógica seja o Currículo Básico”, as mesmas deixaram transparecer que “a educação que temos não retrata, não contempla, não se fundamenta na proposta do Currículo Básico do Estado do Paraná”, evidenciando, por fim, a “inexistência de uma unidade teórica” (ZÓIA, 2007, p. 356), e de compreensão do que se propõe um ensino a partir da perspectiva

---

<sup>37</sup> Unidade não significa ter um planejamento idêntico em toda a rede, mas remete-se a compreender a mesma linha teórica que fundamenta o currículo, trabalhar com os mesmos conteúdos, ter os mesmos critérios de avaliação, planejar almejando alcançar os mesmos objetivos.

da Pedagogia Histórico-Crítica.

Expõe também, que ao responder sobre “que educação queremos”, a rede pontuou que almejava uma educação “transformadora” e, para isso, seria necessário que os alunos tivessem “acesso ao conhecimento/conteúdos científicos/saber elaborado” (ZÓIA, 2007, p. 357). Para ela, esses elementos deixaram claro que os professores de Cascavel almejavam por uma concepção de educação voltada à emancipação humana. Com base nessa afirmação de Zóia, subentendemos que já havia a compreensão de determinados conceitos, pelos professores e poderíamos aferir que o Currículo Básico do Paraná, apesar de todos os limites e contradições em sua implantação, foi contundente a desvelar a Pedagogia Histórico-Crítica e a provocar uma dada tomada de consciência.

As questões discutidas nas escolas também serviram para diagnosticar, os limites em relação a uma proposta curricular e a “formação inadequada/deficitária” dos professores, a “falta de unidade na rede”, “descompromisso dos professores”, “desconhecimento da proposta”, “sistema capitalista/neoliberal” entre outros (ZÓIA, 2007, p. 358). Percebemos, novamente, que mesmo diante da fragilidade apontada, no que tange à compreensão teórica existente, os professores demonstraram ter consciência de suas dificuldades em relação a implantação de uma teoria educacional em uma rede de ensino.

A partir desse diagnóstico, a SEMED conseguiu elementos necessários e concretos para conduzir e direcionar a produção de uma proposta curricular. Além dos aspectos apontados, não há como não considerar a possibilidade e necessidade de reorganização da própria mantenedora, pois “não é possível pensar em reestruturar uma proposta fundamentada no materialismo histórico-dialético [...] sem considerar a necessidade de uma reorganização nos aspectos físicos, políticos, sociais e humanos” (ZÓIA, 2007, p. 359), porém, isso demandaria compromisso político do gestor municipal.

Diante desse quadro, em 2005, a SEMED emitiu um relatório afirmando que os professores “compreendem que há limites, mas também há possibilidades de reestruturação e efetivação de uma Proposta Curricular coletiva, que objetive maior unidade de concepção e melhoria da qualidade da aprendizagem” (SEMED, 2005b).

Devemos considerar que a intenção e proposição inicial, da produção de uma proposta curricular, foi de integrantes da SEMED, que realizaram ações, junto a rede



municipal de ensino para que definissem o que se pretendia. Foi um processo longo e demonstrou o compromisso com a escola pública e a educação dos trabalhadores. Pensar e conduzir um trabalho de produção de uma proposta curricular exigiu de todos, além de disciplina, compromisso com os estudos direcionados e sistemáticos. Esses estudos objetivaram instrumentalizar teoricamente o professor, proporcionando assim condição para analisar sua prática pedagógica, compreender os fundamentos propostos no currículo e a partir disso, superar o ecletismo anunciado na rede.

Durante o ano de 2005, a SEMED encaminhou às escolas, os seguintes textos: *Correntes Filosóficas*, de Ivo Oss Emer (mimeo); *Enfoques na pesquisa em ciências sociais*, de Paulino José Orso (s/d); *A dialética idealista e materialista de Hegel e Marx*, de Luciano Donizete da Silva, Nathalia Trinches e Ivo José Trinches (s/d); *Dialética: concepção e método*, de Moacir Gadotti (1987); *Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje*, de M. A. Andery (1988); *Materialismo histórico e materialismo dialético: A dupla revolução teórica de Marx*, de Louis Althusser (1986); *A crise do materialismo dialético*, de D. Harvey (2000); *Materialismo e idealismo*, de H. Lefebvre (1995); *Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar*, de Isilda Campaner Palangana (1996); *A filosofia na formação do educador*, de Dermeval Saviani (1975); *Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico*, de Ilma Passos Alencastro Veiga (2003); *A escola e a construção da cidadania*, de Antônio Joaquim Severino (1992); *A escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania*, de Angel Pino (1992); *A construção coletiva do projeto político pedagógico da escola pública: um roteiro de elaboração*, de Maria Madselva Ferreira Feiges (s/d); *Internalização das funções psicológicas superiores*, de L. Vigotski (2003); *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*, de L. Vigotski (2003); *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, de Friedrich Engels (1999); *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*, de Dermeval Saviani (1994); *Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica*, de Dermeval Saviani (2005).

Esses textos foram disponibilizados aos professores que os estudaram durante a hora-atividade. Ao propor tamanha bibliografia ao estudo, pressupõe que o intento foi provocar em cada “indivíduo singular” a vontade em superar o empírico e a cotidianidade pela via do conhecimento.

Compreendemos que o professor deve se apropriar não somente do conteúdo

escolar que deve ser ensinado ou das formas de como organizar uma aula. Não ter acesso somente a manuais didáticos e afins, produzidos especificamente pela burguesia para a classe trabalhadora, com o mínimo de conhecimento e muito de repetição e modelos. Deve também, apropriar-se dos elementos culturais produzidos pela humanidade e dominar os conteúdos escolares, conhecer e dominar os pressupostos da teoria em que está ancorado seu trabalho, compreender como a sociedade está organizada e acompanhar o movimento que ocorre em seu interior, ter consciência do que pretende e compreender-se enquanto indivíduo coletivo, na luta por uma educação que possibilite a transformação da sociedade.

Entendemos também, que há limites e obstáculos a serem enfrentados por aqueles que pretendem conduzir um ensino voltado aos interesses da classe trabalhadora, porém, ao assumir a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria pedagógica, deve-se ter claro que a luta será constante e que o objetivo principal não pode ser esquecido, que é conduzir o filho da classe trabalhadora à emancipação humana.

No mês de novembro (2005), a SEMED enviou às escolas um documento com orientações de como conduzir o grupo de estudo que foi realizado no dia 16 de dezembro de 2005 sobre a Proposta Curricular. A orientação foi de que:

Considerando que todos os profissionais da educação já fizeram a leitura dos textos encaminhados (mês de setembro), sugere-se que a discussão, contemple os aspectos fundamentais dos pressupostos filosóficos (concepção de homem, sociedade, educação), os pressupostos psicológicos (concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano) e os pressupostos pedagógicos (método, as práticas escolares, os conteúdos), enfim, o modo de pensar e fazer a educação (SEMED, 2005c).

Essa orientação faz referência aos 19 textos, mencionados anteriormente e diante disso não podemos nos furtar em problematizar esse encaminhamento. Vejamos: foram 19 textos que deveriam ser, no mínimo lidos, por todos os professores; considerando que foram encaminhados no mês de setembro, esses profissionais tiveram três meses para essa atividade (leitura); considerando ainda que em 2005, no município de Cascavel, a hora-atividade para o professor regente de classe estava em processo de implantação gradativa, podemos ponderar que essa leitura teve seus limites, logo, as discussões sobre os pressupostos filosóficos, psicológicos e

pedagógicas ficaram comprometidas.

Além disso, a quantidade de questões a serem discutidas e analisadas frente a limitação do tempo, ou seja, um dia correspondendo a 8 horas para esse estudo, poderia também fragmentar o trabalho ou centralizar em uma ou outra questão, não permitindo discutir a totalidade dos aspectos, na proporção que mereceria. Desse modo, esse momento não passou de um ensaio para a realização de uma proposta curricular ou apenas uma maneira de afirmar que o trabalho foi realizado coletivamente.

Os grupos de estudo, realizados nas escolas em 16 de dezembro de 2005, foi subdividido em pequenos grupos, que realizaram a sistematização, apresentação e discussão das questões apresentadas no documento, tendo como base os textos

Pressupostos filosóficos: ANDERY, M. A. **olhar para a história: caminho para compreender a ciência hoje**. EMER, Ivo. **Correntes filosóficas**. Engels, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**.

Pressupostos psicológicos: VYGOTSKY, L. **Internalização das funções psicológicas superiores**. VYGOTSKY, L. **interação entre aprendizado e desenvolvimento**.

Pressupostos pedagógicos: SAVIANI, D. **sobre a natureza e a especificidade da educação**. PALANGANA, I. **trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar** (SEMED, 2005c).

Observamos que neste ofício, os textos foram apresentados separadamente por pressupostos. Além disso, o texto de Saviani citado para estudo, não fazia parte do grupo de 19 textos encaminhados no mês de setembro. Na conclusão deste trabalho, a escola respondeu quatro questões e encaminhou a sistematização das mesmas, à SEMED até o dia 18 de dezembro de 2005, em forma de ofício. As questões respondidas pelo coletivo foram

a) Aspectos/conceitos não compreendidos que precisam ser retomados. b) Dentre os textos lidos e discutidos há algum que precisa ser mais trabalhado? Qual ou quais? c) Dificuldades encontradas pelo professor representante, coordenador e diretor para conduzir as discussões dos textos no interior da escola. d) Outras informações (SEMED, 2005c).

Além de realizar previamente as leituras, e pelo que compreendemos de forma individual, de levantar aspectos fundamentais sobre a concepção de homem,

sociedade, educação, aprendizagem, desenvolvimento humano, método, conteúdos, práticas educativas, realizaram um documento que explicitou não somente os conceitos não compreendidos, mas também como o trabalho foi direcionado pelo diretor ou coordenador apontando as suas dificuldades.

No final do mês de novembro de 2005, a SEMED encaminhou também as escolas um documento com orientações para o encerramento do ano de 2005 e início das atividades escolares de 2006

**Considerações Gerais a respeito dos encaminhamentos para construção da Proposta Curricular:**

O processo de Formação Continuada e Capacitação no ano letivo de 2006 estará voltado para a construção da Proposta Curricular, conseqüentemente toda as ações da escola devem ser encaminhadas nesse sentido.

É necessário compreender a totalidade desse processo, rompendo com determinadas práticas pedagógicas se necessário.

O papel da equipe pedagógica é de fundamental importância para a construção da Proposta Curricular. As ações para o início do ano letivo de 2006 devem assegurar a continuidade das discussões dos textos encaminhados no mês de setembro de 2005, referentes à Proposta Curricular e o documento preliminar (diretrizes curriculares-AMOP) (SEMED, 2005d).

Esse é o primeiro registro (que encontramos), que fez menção à produção que a AMOP estava conduzindo com os municípios da região, assim como, a intenção da SEMED de Cascavel na continuidade dos trabalhos realizados no ano de 2005, rumo a produção de uma proposta curricular própria. Além disso, fez referência a retomada dos textos encaminhados no mês de setembro, para a continuidade dos estudos no ano próximo.

Em suma, nos anos de 2004 e 2005, a SEMED de Cascavel oportunizou a todos os professores da rede, a participação em grupos de estudos onde foram debatidas questões sobre escola, sociedade e homem. Naquele momento, os professores compreenderam que aos alunos deviam ser transmitidos conteúdos científicos sistematizados, que a escola deveria ser laica, gratuita, de qualidade e que o método a ser utilizado para direcionar os trabalhos seria o materialismo histórico-dialético.

No período de 2003 até janeiro de 2006, a SEMED teve como secretário municipal de educação o professor Valdecir Antônio Nath<sup>38</sup> e como diretora do

---

<sup>38</sup> Mestre em educação pela Unioeste (2013), graduado em história e geografia pela UNOESTE (1994), professor efetivo da rede municipal de Cascavel.

departamento pedagógico, a professora Marilei Lourdes Santos Teixeira<sup>39</sup>, ambos concursados e professores da rede municipal de ensino. Para contextualizar, de 2001 a 2004 a prefeitura esteve sob o comando do PDT, na pessoa de Edgar Bueno, e de 2005 a 2008 do PSDB, com Lisias de Araújo Tomé. No período correspondente aos anos de 2004 a 2006, o trabalho referente a produção da proposta curricular foi conduzido pela professora Elvenice Tatiana Zóia, que no ano de 2006 deixou a rede municipal para assumir concurso na Unioeste.

No início do ano de 2006, após somente 1 ano que o PSDB estava na administração pública municipal, houve mudança de secretário da SEMED e cumulativamente assumiu a função de secretário municipal de educação, o vice-prefeito Vander Piaia<sup>40</sup>, que direcionou ao cargo de diretora do departamento pedagógico, a professora da rede municipal Loraine Alcântara<sup>41</sup>. A partir dessa mudança, a SEMED passou a conduzir o processo de produção de um currículo próprio para Cascavel independente da AMOP<sup>42</sup>.

De acordo com Amilton B. Peletti (2012, p. 102) até o final de 2005, mesmo com as articulações para a produção de uma proposta pedagógica junto as unidades escolares, o município de Cascavel “desenvolveu os trabalhos para a elaboração da proposta curricular em conjunto” com a AMOP<sup>43</sup>, onde participaram “aproximadamente 140 pessoas” e essa participação ocorreu por representatividade<sup>44</sup>, o que não vinha agradando os professores de Cascavel, por isso

---

<sup>39</sup> Mestre em ciências da educação pela Universidade Internacional de Lisboa (2005), graduada em ciências (1982) Professora efetiva da rede municipal de Cascavel.

<sup>40</sup> Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (2004), mestre em movimentos sociais na história Unesp (2000), graduado em ciências econômicas pela FECIVEL (1984).

<sup>41</sup> Loraine Alcântara, professora concursada da rede municipal de ensino de Cascavel. Pedagoga formada pela Unioeste e intérprete em Libras.

<sup>42</sup> Alguns professores que estavam participando da produção do Currículo da AMOP deram continuidade, não se desvinculando dessa instituição e trabalho.

<sup>43</sup> A produção de uma proposta curricular que seria realizada pelo Departamento de Educação da AMOP teve sua origem no início do ano de 2005, quando em reunião com os secretários de educação dos municípios do Oeste do Paraná, na AMOP, foi estabelecido enquanto uma das metas do plano de ação para o ano de 2005 o “estudo para a construção dos referenciais curriculares para as escolas municipais” (AMOP, 2007, p. 25). Essa meta foi proposta ante o quadro em que se encontrava as escolas que atendiam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Paraná, pois no ano de 2004, a SEED iniciou o processo de reestruturação do Currículo Básico propondo a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais. As DCEs foram pensadas para a especificidade dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Esse contexto justifica a produção de um currículo que desse aporte à educação infantil e aos anos iniciais, proposto pela AMOP.

<sup>44</sup> Eliane Viana em sua dissertação defendida em 2017 intitulada “A Pedagogia histórico-Crítica na rede municipal de educação em Itaipulândia/PR (2004-2016)” afirma que, a participação de Itaipulândia na elaboração do currículo da AMOP também foi de forma representativa, onde para cada área do conhecimento dois professores participavam. Esse fato da participação por representatividade ocorreu

a decisão de desvincular-se da AMOP.

Segundo Malanchen (2015a), como o método já estava definido esse foi o momento (2006) que iniciou-se a sistematização da proposta curricular, até porque já havia a compreensão quanto a necessidade de fundamentar teoricamente o currículo e que o mesmo explicitasse a concepção de homem, sociedade, educação, escola pública, desenvolvimento humano, avaliação, assim como, questões pertinentes que permeavam as disciplinas, ou seja, o objeto e concepção de cada disciplina, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação.

Elaborar uma proposta pedagógica, coletiva, a partir dos fundamentos de uma teoria contra-hegemônica, foi e é um grande desafio. Um dos maiores, é o de que, a educação é pensada e determinada a atender aos interesses do capital, ante a necessidade da manutenção do mercado de trabalho, que se encontra cada dia mais competitivo, impulsionando ao individualismo.

A educação, sob o viés de formar para a cidadania e o mundo do trabalho, vem a passos largos, (re)produzindo cada vez mais a diferença entre as classes, a alienação, a individualização, a desumanização. Em sentido oposto, a intenção com a produção de um currículo sob a luz do materialismo histórico-dialético era de que a partir da compressão de seus fundamentos, o professor pudesse efetivar sua ação pedagógica de tal forma que impulsionasse, a formação da consciência e futura transformação da sociedade.

Porém, para que todos os professores da rede municipal de Cascavel, se aproximassem da compreensão dos elementos e categorias da concepção materialista histórica dialética, uma das ações planejadas, senão a principal, foi quanto a forma de direcionar o processo de formação continuada<sup>45</sup>.

Nos meses de abril, maio e julho de 2006, os professores, instrutores de informática e monitores de biblioteca, tiveram formação continuada com as professoras Aparecida Favoreto, da Unioeste e com Ligia Klein, da UFPR, que trabalharam os “pressupostos teóricos da proposta curricular” e as professoras da Unioeste, Francis Mary Nogueira e Lilian Porto Borges trabalharam os “pressupostos

---

com todos os municípios que fazem parte da AMOP e em geral quem participava eram professores que estavam em função nas secretarias de educação.

<sup>45</sup> A formação continuada dos professores merece uma investigação mais aprofundada e detalhada, a fim de verificar e historicizar as ações realizadas para que os professores compreendessem a essência do trabalho sobre a perspectiva da PHC.

legais”. Esses encontros totalizaram 20 horas de curso<sup>46</sup>. Porém, de acordo com Peletti (2012, p. 104-106), o cronograma de trabalho elaborado pela SEMED para o ano de 2006, devido a troca de secretário de educação, não foi totalmente cumprido, fato este que acabou por explicitar a fragilidade existente no grupo, em relação a participação coletiva e apesar dessa alteração e recomposição de alguns membros do departamento pedagógico, os trabalhos com a produção do currículo continuaram.

Para os trabalhos com a sistematização da proposta curricular, foram formados grupos de trabalho<sup>47</sup>. Foram realizadas inscrições, de acordo com o interesse do professor e, a partir dessas inscrições, foram formados grupos por área do conhecimento. Essa inscrição foi livre, haja vista que, vários desses encontros, tanto para estudo, quanto para a sistematização, ocorreram no período noturno e aos sábados. Durante todo esse processo, as escolas receberam periodicamente textos, que em sua maioria eram de Dermeval Saviani, para estudos e posteriormente realizaram sínteses que auxiliou na produção do documento (PAGNONCELLI, 2011).

Ao todo foram formados 12 grupos de trabalhos: grupo base, língua estrangeira moderna-língua espanhola, educação física, língua portuguesa/alfabetização, ciências, educação de jovens e adultos, história, geografia, artes, matemática, educação especial e educação infantil. Como a rede de ensino é praticamente formada por pedagogos (o que poderia limitar a elaboração dos pressupostos específicos das áreas do conhecimento), considerou-se necessário a assessoria e consultoria de professores especializados em cada disciplina, a fim de que o documento fosse fiel não somente quanto ao método de análise, mas também, quanto ao que concerne especificamente a área do conhecimento. Assim, os grupos foram compostos por integrantes da equipe pedagógica da SEMED, consultor com formação específica na área e professores da rede municipal.

Segundo Malanchen (2015a), a SEMED buscou consultoria e assessoria de professores que atuavam em universidades, que trabalhavam a partir o método materialista histórico-dialético e que tinham conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica. A assessoria geral dos trabalhos ficou sob a responsabilidade da professora doutora Lilian Faria Porto Borges da Unioeste, no ano de 2006 e no final deste mesmo ano, devido ao acúmulo de atividades na universidade, se afastou.

---

<sup>46</sup> Dados obtidos nos informativos correspondentes aos meses citados do ano de 2006.

<sup>47</sup> Os grupos de trabalho para a sistematização do Currículo de Cascavel foi pensado e formatado tal como os grupos de trabalho da AMOP. Foi seguido a mesma dinâmica de representatividade.

Esse fato acarretou que em 2007, a diretora do departamento pedagógico, realizou contato com o professor doutor Newton Duarte, que deu continuidade na assessoria ao trabalho. A ele coube a tarefa de encaminhar textos para leituras, ler as produções do grupo base e, a partir disso, apontar as contradições e o que era necessário avançar, para que a proposta se aproximasse o máximo possível do método proposto e da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, a conclusão do trabalho e revisão final, foi coordenada pelo professor Newton Duarte.

O grupo base, responsável pelo estudo e sistematização dos fundamentos teóricos, pressupostos filosóficos, aspectos históricos e legais, concepção de desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e concepção de avaliação teve a participação direta de 57 professores da rede municipal<sup>48</sup>.

Os grupos das áreas específicas do conhecimento, ficaram responsáveis pela sistematização da concepção, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação da disciplina. No grupo de sistematização de língua estrangeira moderna – língua espanhola participaram 13 professores, em educação física 09 professores, em língua portuguesa e alfabetização 24 professores, em ciências 12 professores, em história 15 professores, em geografia 12 professores, em arte 09 professores, em matemática 13 professores. Para sistematizar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos foram 11 professores, para educação especial 27 professores e para educação infantil 24 professores. No total participaram ativa e diretamente da produção e sistematização do currículo, 230 professores do quadro efetivo, das 61 escolas e dos 28 Centros Municipais de Educação Infantil<sup>49</sup> (CASCAVEL, 2008).

No mês de junho (2006), os grupos iniciaram os estudos e o trabalho com a sistematização da proposta curricular. No quadro que segue, é possível visualizarmos a quantidade de horas que cada grupo dedicou em cada mês, especificamente com a produção do Currículo. Essas horas foram dedicadas a leituras, produção e reestruturação do texto.

---

<sup>48</sup> O nome de cada professor que fez parte diretamente desse processo, em cada grupo, consta nas primeiras páginas do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, disponível também pelo endereço <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009\\_curra\\_culo\\_para\\_rede\\_publica\\_municipal\\_de\\_ensino\\_de\\_cascavel\\_-\\_ensino\\_fundamental\\_-\\_anos\\_iniciais\\_-\\_capa.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_publica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_ensino_fundamental_-_anos_iniciais_-_capa.pdf)>.

<sup>49</sup> Esse era a quantidade de unidade escolares no ano de 2006.



Quadro 1. Demonstrativo: grupos de sistematização e carga horária mensal (2006).

Grupo	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	T.
Base	16h	12h	20h	8h	8h	_____	64h
Arte	_____	12h	_____	4h	4h	8h	28h
Ciências	_____	12h	_____	4h	_____	8h	24h
Ed. Física	_____	12h	_____	4h	_____	8h	24h
Geografia	_____	12h	_____	4h	_____	8h	24h
História	_____	12h	_____	_____	4h	8h	24h
Espanhol	_____	12h	_____	_____	4h	12h	28h
Língua portuguesa	_____	12h	_____	_____	4h	12h	28h
Matemática	_____	12h	_____	4h	4h	8h	28h
EJA	_____	8h	4h	4h	_____	_____	16h
Ed. Infantil	_____	8h	4h	4h	4h	_____	20h
Ed. Especial	_____	8h	4h	_____	4h	_____	16h
Total							324h

Fonte: SEMED, 2006b

Como demonstrado, foram organizados 12 grupos, divididos pelas áreas do conhecimento e modalidades de ensino. O trabalho com a produção, a sistematização propriamente dita, teve início no mês de junho para o grupo base e, para os demais grupos no mês de julho. Nesses dois meses, esses encontros se resumiram a organização do grupo e do calendário de trabalho e, no dia 28 de julho, os grupos tiveram curso com o professor Newton Duarte.

Ainda de acordo com a quadro 1, o grupo base teve o trabalho intensificado nesse ano, perfazendo um total de 64 horas para estudo e sistematização. Supomos que isso se justifique por se tratar do grupo que sistematizaria os pressupostos teóricos, filosóficos e legais da proposta. Já, os grupos específicos das áreas de conhecimento reuniram-se entre 16 horas e 28 horas.

Em 29 de junho de 2006, a diretora do departamento pedagógico encaminhou, a todas as escolas da rede pública municipal, o ofício circular 038/Semed/2006, dizendo que “o município de Cascavel está sendo beneficiado em 2006 com recursos do Programa Fazendo Escola – FNDE, do Governo Federal” e que, parte deles, deveriam ser destinados para a “Formação Continuada dos professores atuantes na

Educação de Jovens e Adultos-Fase I do Ensino Fundamental” (SEMED, 2006a).

Com esse recurso, a SEMED organizou o “curso de Educação de Jovens e Adultos nas Áreas do Conhecimento e áreas Específicas”, que teve carga horária de 96 horas e todos os professores que atuavam com a EJA participaram, e “considerando a relevância do curso, a Secretaria Municipal de Educação ampliou o número de vagas, com contrapartida do município, possibilitando a participação de mais 2 professores por escola” (SEMED, 2006a).

Esse curso foi organizado na forma de palestras, com 11 diferentes professores e ocorreram, em sua maioria, no período noturno. No quadro abaixo, explicitamos as datas que ocorreram os encontros, quem trabalhou com os professores, o assunto tratado e a carga horária. Para cada palestra, os professores receberam antecipadamente material para leitura.

Quadro 2. Curso EJA - Palestrante – tema – carga horária

Data	Palestrante	Tema	Carga Horária
27 e 28/07/2006	Prof. Dr. Newton Duarte	Método Materialista Histórico-dialético, Marx na Educação	16h
17 e 18/08/2006	Prof. Dr. Wanderlei Geraldi	Produção, Interpretação e reestruturação de Textos	16h
25/08/2006	Prof. Dr <sup>a</sup> . Elisabete Castelon	Dificuldades de Aprendizagem	8h
15/09/2006	Prof. Dr <sup>a</sup> Maria Clara Di Pierro	As Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	8h
31/08 e 01/09	Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari	Alfabetização de Jovens e Adultos, importância da leitura, sistematização da escrita	16h
22/09/2006	Prof. Dr. Marcílio Hubner de Miranda Neto	Bases neurais da aprendizagem	8h
06/10/2006	Prof <sup>a</sup> . Esp. Baltadar Vendrusculo	Encaminhamentos metodológicos para a prática de alfabetização	8h
16/10/2006	Prof <sup>a</sup> . Esp. Darci Alda Barros	Encaminhamentos metodológicos de Geografia	8h
18/10/2006	Prof. Dr. Éder Menezes	Encaminhamentos metodológicos de História	8h
06 e 07/11/2006	Prof. Ms. Carlos Petronzelli	O trabalho com a matemática nas séries iniciais do ensino fundamental	16h
04 e 05/12/2006	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Lizia Nagel	Um novo sentido para a prática da avaliação	16h

Fonte: Ofício circular 038/Semed/2006.

A organização dessa formação continuada, denota a existência de algumas contradições, haja vista as diferentes temáticas que foram trabalhadas com os professores. Por se tratar de uma rede que estava em vias de uma produção sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com o suporte da psicologia histórico cultural e com base no materialismo histórico-dialético, as propostas de palestras enquanto formação continuada deveria propor temas e trazer profissionais que compreendessem e trabalhassem na perspectiva anunciada.

No final desse curso, os participantes realizaram avaliação sobre cada palestrante e curso. A mesma foi organizada em forma de tabela contendo as datas dos cursos, o nome do palestrante, o tema trabalhado e a carga horária. Os participantes descreveram sobre cada momento considerando, o domínio de conteúdo, clareza e objetividade na exposição, relevância do tema, entre outros aspectos. Além disso, a última questão solicitava para apontar os aspectos positivos e os que precisam ser melhorados em relação a organização geral do curso pela SEMED.

Nessas avaliações, os professores, detalhadamente, expressaram a importância desses momentos de formação continuada, da importância de leituras que antecedem as “palestras”, da valorização quanto ao cumprimento dos horários e das falas objetivas e coerentes. Não deixaram de pontuar a insatisfação quanto ao vocabulário utilizado por alguns palestrantes, assim como, a desarticulação teórica, de alguns, em relação ao materialismo histórico-dialético.

No dia 22 de novembro (2006), no auditório da prefeitura municipal de Cascavel, ocorreu uma plenária sobre a proposta curricular com a participação dos diretores das escolas municipais, coordenadores pedagógicos e um professor representante por escola. Nesta, os representantes levaram as discussões ocorridas durante esse ano, nos grupos de estudos realizados nas escolas. Após a plenária, novamente a minuta seria enviada às escolas para (re)estudo e novas contribuições. A intenção na época, segundo a diretora do departamento pedagógico, era de que o documento ficasse pronto até junho de 2007 (Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=9777>>).

Em síntese, as atividades realizadas no ano de 2006, pela SEMED de Cascavel, para a produção do currículo, foram conduzidas e orientadas por Vanice Schossler Sbardelotto (até outubro de 2006), Clarice Simão Pereira, Neide da Silveira

Duarte (a partir de maio de 2006) e Julia Malanchen (a partir de julho de 2006). Neste ano, todos os professores da rede municipal tiveram cursos sobre o método materialista. Foram abertas inscrições a todos que pretendiam participar dos estudos, debates e da produção do currículo nas etapas da educação infantil, ensino fundamental, nas modalidades da educação especial, Educação de Jovens e Adultos e nas disciplinas de arte, ciências, educação física, geografia, história, língua espanhola, língua portuguesa, alfabetização e matemática. De cada grupo, foram selecionados professores e profissionais da informática e da biblioteca para compor o grupo base<sup>50</sup>. No segundo semestre, a primeira versão dos fundamentos teóricos foi encaminhada para as escolas realizarem leitura, estudos e apontamentos.

No ano de 2007, a programação com os trabalhos, teve início no mês de fevereiro. Neste ano, para que a proposta (currículo) fosse concluída, foram mais de 2.000h de trabalho, realizadas pelos diferentes grupos de sistematização.

Após a escrita da primeira versão, foi encaminhado cópia para as escolas, que tiveram até o mês de abril (2007) para realizar grupos de estudos, debates e a partir dos apontamentos, encaminhar um representante por escola para uma plenária, que teve como objetivo discutir os pressupostos teóricos, da proposta curricular. Esse foi um dos momentos em que todas as escolas, por meio de representatividade, participaram da construção do currículo. Nessa plenária foi lido, parágrafo a parágrafo, e cada representante foi apontando o que trouxe da escola.

No quadro 3, demonstramos a carga horária, realizada por cada grupo de sistematização para que a proposta fosse concluída até o final de 2007.

Quadro 3. Demonstrativo: grupos de sistematização e carga horária (2007)

Grupo	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Total
Base	4h	8h	—	—	—	—	8h	16h	—	—	36h
Arte	12h	8h	4h	12h	24h	20h	56h	20h	20h	24h	200h
Ciências	—	12h	8h	16h	48h	32h	60h	28h	40h	28h	272h
Ed. Física	12h	—	8h	20h	24h	16h	40h	32h	28h	24h	204h
Geografia	—	8h	8h	12h	36h	24h	48h	28h	12h	12h	188h
História	12h	—	8h	16h	20h	16h	8h	8h	8h	—	96h
Espanhol	12h	8h	8h	12h	24h	16h	16h	16h	—	—	112h

<sup>50</sup> O grupo base foi responsável por estudar, debater e laborar os fundamentos teóricos que direcionaram todo o texto do currículo.

Língua portuguesa	12h	8h	8h	16h	32h	28h	52h	20h	20h	20h	216h
Matemática	—	12h	8h	8h	52h	32h	40h	36h	16h	8h	212h
EJA	08h	4h	4h	12h	12h	16h	28h	20h	20h	20h	144h
Ed. Infantil	12h	8h	12h	20h	12h	4h	24h	48h	36h	28h	204h
Ed. Especial	12h	8h	8h	20h	40h	—	44h	24h	40h	32h	228h
Total											2.112 h

Fonte: SEMED, 2007

Obs.: No mês de junho ocorreu mudanças na SEMED e a partir disso a intensificação dos trabalhos.

Percebemos que a sistemática de trabalho, pela quantidade de horas demonstradas, foi intensa principalmente no segundo semestre, haja vista que em meados de 2007, houve novamente troca de secretário de educação e quem assumiu a função foi o professor Elemar Müller<sup>51</sup>, que convidou para fazer parte de sua equipe enquanto diretora do departamento pedagógico a professora Claudia Pagnoncelli.

Esse foi o terceiro secretário municipal de educação em um único mandato de governo e não fugindo a regra, toda mudança provoca instabilidades e o efeito dominó parece-nos uma assertiva. Muda secretário de educação, que muda seus diretores de departamento, que mudam suas equipes. E nesse meio caótico, de mudanças, incertezas e expectativas, professor e aluno continuam na escola e o trabalho deve ser realizado.

Porém, ao assumir a função de diretora do departamento pedagógico a professora Claudia Pagnoncelli permaneceu, estrategicamente, com parte da equipe pedagógica, e realizou algumas adequações quanto a condução dos trabalhos de produção do currículo. Uma delas foi a intensificação dos trabalhos dos grupos para a conclusão da sistematização do currículo até o final do ano, fator esse possível de visualizar no quadro 3, pela quantidade de horas mensal, que cada grupo trabalhou a partir do mês de junho. Independente dessas alterações, permaneceram na coordenação geral do processo as professoras Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Clarice Simão Pereira.

<sup>51</sup> Especialista em história da educação brasileira pela Unioeste (2008), graduado em pedagogia pela Unioeste (2005), professor concursado da rede Municipal de Cascavel.

De acordo com Malanchen (2015a) após o grupo base sistematizar os fundamentos teóricos da proposta, deu-se início aos trabalhos e sistematização das disciplinas e esse trabalho foi assessorado por consultores. Até então, os grupos estudavam sob orientação da SEMED, porém para a sistematização dos fundamentos das disciplinas era necessário, pessoas que dominassem as disciplinas e tivessem proximidade com o materialismo histórico-dialético, com a Pedagogia Histórico-Crítica ou com a psicologia histórico cultural, além de compreenderem as especificidades da educação infantil, da Educação de Jovens e Adultos, da educação especial ou dos anos iniciais do ensino fundamental.

Encontrar profissionais que dominassem/dominem a teoria, o método articulado a ação pedagógica foi e ainda é um desafio. A dificuldade se acentua quando essas questões dizem respeito as disciplinas escolares (áreas do conhecimento) e suas especificidades. Mas, apesar desses obstáculos, cada disciplina teve um consultor e novamente vemos a importância da Unioeste neste processo, que por meio de seus professores, assessorou às disciplinas de língua portuguesa/alfabetização, história, matemática, língua espanhola e na modalidade de educação especial.

Concomitante a condução dos trabalhos de sistematização da proposta curricular, à organização da formação, pesquisa de profissionais que trabalhassem, o mais próximo possível, da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a equipe da SEMED continuava a assessorar<sup>52</sup> as escolas.

A formação continuada, ofertada aos professores, neste ano foi em determinadas áreas, como por exemplo, aos professores do 1º ano do ensino fundamental de nove anos foi ofertado formação em alfabetização, matemática e geografia; aos professores que atuavam com a 1ª série do ensino fundamental de oito anos, alfabetização, ciências e matemática; aos professores que atuavam com a 2ª série, alfabetização e matemática; aos professores que atuavam com a 4ª série, ciências e história.

Podemos até compreender a dinâmica que deve existir para que todos os professores tenham formação em todas as áreas do conhecimento, porém, o município vinha trabalhando intensamente na construção de um currículo, que tem

---

<sup>52</sup> Compreende-se por assessoramento todos os momentos de assessoria direta na escola (equipe de suporte pedagógico), com orientações, estudo, discussões, subsídios, acompanhamentos. Esses consistiam na ida até a escola acompanhar o trabalho das equipes nas escolas e dar o suporte que as mesmas precisavam. O assessoramento era agendado mensalmente e as datas eram previstas nos informativos.

como base a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e não encontramos registros de que os professores tiveram formação em fundamentos da educação e para compreenderem o método que estava sendo proposto no currículo. Ao ofertar formação somente nas áreas do conhecimento, dá-nos a impressão que a preocupação ainda era com a competência técnica e não com o compromisso político e de acordo com Saviani (2005, p. 64) “sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica” da educação.

Não estamos afirmando que não se faz necessário a formação nas especificidades e particularidades das áreas do conhecimento, estamos chamando a atenção sobre o fato de que, “a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico” e se faz necessário “considerar a questão da síntese [...] a articulação das disciplinas numa visão de totalidade” (SAVIANI, 2005, p. 145) e isso ocorrerá quando se compreender, além dos fundamentos de cada área do conhecimento, o método em que o mesmo está alicerçado.

Tiveram formação nesse ano também, os diretores e coordenadores pedagógicos, os professores que atuam na educação infantil, professores da EJA, de educação física e de arte. Porém, não encontramos registros de formação para os professores das turmas da 3ª série. Qual teria sido o critério para a formação ofertada aos professores? Qual o critério utilizado para a formação ser em uma ou outra área do conhecimento? Não conseguimos desvendar tais questões, mas, caberia neste caso análise e investigação.

Outra questão a problematizar é sobre quem trabalhou com esses professores. As formações que ocorreram neste ano (2007), foram realizadas por professores contratados, logo, poderíamos afirmar que o município investiu na formação dos professores, pois de acordo com os informativos, desse ano, foram 224 horas de curso pagas a dezesseis profissionais contratados para essa atividade, sendo eles: Baltadar Vendrúsculo e Rosana Becker Quirino (língua portuguesa e alfabetização); Heliane Mariza G. Ripplinger, Tania Stella Bassoi e Rubens Ferronato (matemática); Carlos Petronzeli e Celso Ivã Conegero (ciências); Edaguimar Orquizas (atribuições da função de diretor e coordenador); Alexandre Salomão (educação física); Monica Ribeiro (EJA); Sonia Mari Shima Barroco (educação especial); Sandra Regina de Oliveira (história); Adriana Fiuza (espanhol); Cristiane Denardi (arte); Angela Katuta (geografia) e Newton Duarte (fundamentos teóricos e filosóficos).

No ano de 2007, Cascavel iniciou a implantação gradativa do ensino fundamental de nove anos e, apesar de ser uma das justificativas para a produção do Currículo, somente no mês de julho os professores que estavam atuando com o 1º ano, receberam a primeira formação nessa especificidade.

A partir de setembro (2007) as formações continuadas foram conduzidas por um dos consultores do Currículo de Cascavel e tinha como objetivo proporcionar aos professores aprofundamento sobre os fundamentos teóricos, da estrutura, organização, concepção da disciplina, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação.

Em outubro (2007), as escolas receberam um CD Roon com as três propostas revisadas<sup>53</sup>, assim enquanto a SEMED conduzia o processo licitatório para a impressão, a ausência do Currículo impresso não foi o fator que dificultou o acesso ao documento e início do trabalho com o mesmo.

Desse modo, de setembro de 2006 a novembro de 2007, a rede pública municipal de Cascavel teve um grande desafio: sistematizar uma proposta curricular, que se tornaria o Currículo para a Rede pública Municipal de Ensino. Para isso, foram necessários muitos encontros, formações, estudos, leituras, ensaios de escrita, reescrita. Cada grupo, como parte de uma totalidade, sistematizou uma disciplina ou área do conhecimento, que apresentou a concepção da disciplina, encaminhamentos metodológicos, tabela de conteúdo, avaliação, critérios de avaliação e referências. O grupo base registrou os pressupostos filosóficos, aspectos teóricos e legais, concepção de desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos, concepção de avaliação e referências.

Constatamos também, que as pessoas envolvidas nesse trabalho não deixaram suas funções de origem, mas organizaram suas agendas de modo a conciliar atividades. Quem estava em sala de aula, ou fez troca de horários da hora-atividade, ou as escolas que possuíam auxiliar de classe, se organizaram permitindo a participação e quem estava em função na SEMED realizou assessoramentos acompanhou as formações continuadas e conduziram e coordenaram os grupos das áreas do conhecimento.

A mudança de alguns assessores da SEMED, pode ter sido o fator que fez com que houvesse também alteração de consultoria, como por exemplo, na disciplina de

---

<sup>53</sup> Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos.



língua portuguesa, que em 10 de outubro de 2006, o informativo indicou que a consultora dessa disciplina era a professora Ligia Klein e, em 18 de maio de 2007, traz a informação que a consultora era Lourdes Kamiski. Houve troca de consultoria durante a produção do Currículo de Cascavel também em matemática, educação infantil, educação especial e na assessoria geral.

A questão da descontinuidade é uma das questões que Saviani discute e a pontua enquanto um desafio a ser enfrentado, pois, “parece que cada governo, cada secretário de educação [...] quer imprimir sua própria marca” e, que é preciso “criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído” (SAVIANI, 2005, p. 128-129).

Apesar de tantos percalços, de momentos de luta, de resistências e de mudanças, o Currículo ficou pronto e, a partir daquele momento, iniciou-se uma nova etapa de luta, desta vez pela sua oficialização e implementação.

Para o lançamento oficial do Currículo para Rede pública Municipal de Ensino de Cascavel, no dia 11 de junho de 2008<sup>54</sup>, foram impressos 6.000 exemplares. Cada professor, da rede municipal de ensino de Cascavel, recebeu um volume, de acordo com a modalidade em que atuava. Além disso, cada escola municipal recebeu alguns exemplares para arquivo e pesquisa na biblioteca escolar. Também receberam exemplares, as bibliotecas das universidades, faculdades e instituições que solicitaram.

Na ocasião do lançamento oficial do Currículo, em entrevista a assessoria de comunicação da prefeitura de Cascavel, a coordenadora geral da equipe pedagógica da SEMED, Júlia Malanchen, esclareceu que o Currículo para a Escola Pública Municipal de Ensino de Cascavel

[...] começou a ser implantado desde o início do ano em todas as escolas municipais. O término deste processo ocorrerá no fim do ano, depois de passados os quatro bimestres, uma vez que o material direciona os procedimentos para todas as etapas de ensino, desde a forma de aplicação de conteúdo até as avaliações (Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13788> >).

A cerimônia oficial de lançamento ocorreu no Teatro Municipal Emir Sfair e contou com a presença e palestra do professor Newton Duarte, que realizou a

---

<sup>54</sup> Neste mesmo ano no Estado do Paraná, direcionado ao ensino fundamental anos finais e ao ensino médio é publicado as Diretrizes Curriculares Estaduais.

assessoria geral da elaboração desse documento. Duarte afirmou que

Foi uma proposta única, em uma abordagem que valoriza o conhecimento e o conteúdo escolar, coisa que vinha se perdendo no país e Cascavel retoma esta valorização. Saem ganhando os professores, a cidade e principalmente os alunos, que contarão agora com um currículo escolar atualizado e dentro de um contexto moderno de educação (Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13811>>).

O vice-prefeito afirmou que “esta proposta é conveniente, é uma demonstração de qualidade e de maturidade da rede de ensino” e que “com este Currículo, Cascavel se coloca entre as cidades de ponta do país, no setor educacional”. Elemar Müller, secretário municipal de educação considerou que “o currículo escolar não serve apenas para o cumprimento burocrático, mas para a contribuição no crescimento do aprendizado” e que “este trabalho se constitui na maior e mais importante produção coletiva dos nossos professores, ao longo dos últimos anos”, portanto era um marco para a rede municipal de ensino de Cascavel (Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13815>>).

Descrever o percurso do município de Cascavel do processo de produção de um Currículo pautado em uma pedagogia que defende os interesses da classe trabalhadora, que defende a socialização do conhecimento acumulado historicamente por meio dos conteúdos escolares, nos mostrou que a luta por uma produção como esta deve partir da base, do movimento dos professores, pois somente assim, haverá possibilidade de sua efetivação na prática.

Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012, p. 62), afirmam que “essa produção não foi tarefa fácil, visto que estudar e buscar compreender o método materialista histórico-dialético não é tarefa simples, e requer sistemático esforço intelectual” e

Apesar de todos os obstáculos e contradições, o Currículo foi elaborado e acredita-se que seus fundamentos trazem a possibilidade de construção da autonomia e das condições para a tomada de consciência de classe trabalhadora, tendo como enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente (MALANCHEN; MATOS e PAGNONCELLI, 2012, p. 62).

Assim, com base nos apontamentos das autoras, é possível percebermos que o trabalho dessa produção e implementação, foi difícil e tumultuado, haja vista, as trocas

de equipes que conduziam os trabalhos na SEMED. Outra questão a considerar é de que produzir coletivamente a partir do método proposto exige centralidade, compreensão teórica e posicionamento, principalmente de quem está à frente do processo, até porque um currículo não se esgota em si e na sua produção, mas na transposição da teoria pedagógica anunciada, no trabalho educativo, na prática da sala de aula.

Além disso, podemos citar que as condições de trabalho na rede, daqueles que se envolveram no processo de construção do currículo, não foram as mais adequadas, pois realizaram as atividades de suas funções e concomitantemente precisavam pesquisar, selecionar e organizar bibliografias, estudar, debater e escrever. A ausência de bibliografias a partir do método proposto foi outra dificuldade, assim como, em encontrar consultores com as características necessárias para auxiliar nesse processo.

Ao analisar a forma como foi conduzido e produzido o Currículo de Cascavel percebemos que existem semelhanças com o processo de produção do Currículo Básico do Paraná, das DCEs e com o Currículo da AMOP.

Na sequência, apresentaremos o Currículo e passaremos a identificação dos elementos presentes no mesmo, ou seja, sua estrutura, seus fundamentos, objetivos, as disciplinas que o compõe e as relações com a Pedagogia Histórico-Crítica.

### **3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL**

Para tratarmos da questão de um currículo, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos importante discuti-lo enquanto instrumento de luta, por isso, partimos do pressuposto de que a escola é uma instituição formal de ensino e tem como principal objetivo, a socialização/transmissão do conhecimento que foi/é historicamente produzido e elaborado pela humanidade.

A atividade central dessa escola é, portanto, a transmissão, socialização desse conhecimento, que foi transformado em conteúdo escolar e deve ser revelado, cristalizado no currículo escolar. O ensino, desse conteúdo escolar, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve ser sistematizado, planejado intencionalmente, objetivando promover e impulsionar o desenvolvimento humano, ou seja, a humanização desse homem.

Para Saviani (2005)

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2005, p. 15).

Ao tratar da questão do saber sistematizado e elaborado compreendemos que não é qualquer conhecimento<sup>55</sup> que deve fazer parte do currículo escolar, ser transmitido e ensinado nas escolas, principalmente quando esse currículo afirma ter sua base na Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Orso (2011, p. 229), os conhecimentos a serem trabalhados na escola, “são produtos da ação e inter-relação do homem com o meio e dos homens entre si”, constituem a história do homem e de seu processo de humanização e hominização. Ao apropriar-se do conhecimento o homem incorpora os elementos já produzidos pela humanidade e a partir disso, pode

---

<sup>55</sup> De acordo com Henri Lefebvre (1970) o conhecimento possui três características: primeiro, o conhecimento é prático, é a prática que nos coloca em contato com a realidade objetiva; segundo, o conhecimento é humano e social, pois nas relações mais ricas e mais complexas um age sobre o outro, transmitindo pelo ensino, o saber adquirido e em terceiro, o conhecimento tem caráter histórico, pois é adquirido, conquistado e colocado a prova (LEFEBVRE, 1970, p. 55-56). Assim, para esse trabalho, compreendemos o conhecimento como a produção humana, transformada em conteúdo escolar, que permite ao homem humanizar-se, tornar-se humano.

interferir no meio em que vive, provocando, se for o caso, mudanças significativas na sociedade.

Mas, teria o conteúdo escolar, enquanto conhecimento sistematizado, todo esse 'poder'? Compreendemos que uma teoria, por si só, não justifica uma prática, nem tampouco transforma a realidade. Assim, também ocorre com o conteúdo escolar, que por si somente não provocará no aluno as transformações necessárias para que interfira no meio em que se encontra. Porém, um ensino consistente, sólido e a ação intencional do professor, utilizando meios e formas adequadas, proporcionará ao aluno possibilidades para sua transformação assim como da sociedade.

Para discutirmos, sobre a importância e a função da escola pública, enquanto espaço que deve ou deveria trabalhar com o conhecimento, em sua forma mais desenvolvida, é necessário compreender quais conhecimentos produzidos pela humanidade foram transformados em conteúdos escolares, permitirão instrumentalizar o aluno para que possa efetivamente lutar na defesa da classe trabalhadora. Além disso, é imprescindível conhecer e dominar, a concepção de ensino que norteie os trabalhos e a forma como os conteúdos escolares encontram-se ou deveriam encontrar-se organizados no currículo escolar.

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Dermeval Saviani (2005) define currículo como o “conjunto das atividades desenvolvidas pela escola” e que a escola deve incidir sobre a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Portanto, é a “partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola” e este deve conter elementos primordiais e essenciais como a “linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade”, ou seja, oferecer, transmitir, socializar conteúdos fundamentais para o desenvolvimento humano como “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (SAVIANI, 2005, p. 15-16).

Na mesma direção Malanchen (2016, p. 166) afirma que o currículo escolar “é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização” e que não se trata de “um agrupamento aleatório de conteúdos”. Orso e Malanchen (2016) complementam a definição ao considerarem o currículo como um “documento que direciona o trabalho político pedagógico, e que se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção” e que deve ser

concebido como um “produto histórico, resultado de luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas” (ORSO e MALANCHEN, 2016, s/p).

Com base nestes autores, definimos que um currículo, que tem como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica, deve refletir o resultado do produto da ação coletiva e expressar a intencionalidade da escola pública, objetivada em seus conteúdos (compreendido aqui como conhecimento produzido especificamente para o ensino escolar), organizados pedagógica, histórica, política e economicamente com vistas à transformação da realidade e que tenha como meta instrumentalizar a classe trabalhadora para a transformação social.

Por isso, é preciso compreender as relações interpostas entre currículo e o trabalho efetivo em sala de aula, assim como, os interesses da classe que se imprimem na forma de condução desse currículo. Eis o porquê, o professor precisa além de compreender, posicionar-se enquanto classe trabalhadora, enquanto parte desse processo, enquanto indivíduo que luta para alçar a um nível de compreensão mais elevado, pois, somente assim, poderá sair da condição de alienado e transitar para um ser humano ativo e consciente, com possibilidade e condição de transmitir os conhecimentos aos filhos dos trabalhadores, em sua forma mais elaborada.

Gramsci (2001) afirma que a escola possui divisões, para ele, é um “esquema racional”, onde a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica às classes dominantes e aos intelectuais. Para a classe subalterna, não havia motivos para o desenvolvimento intelectual e o que interessava era um futuro profissional. A escola formativa, aquela que trabalha com a formação intelectual, era destinada a uma pequena elite que não precisava se preocupar com o trabalho manual. Para ele, essa diferença teria solução, desde que todos tivessem acesso a uma “escola única, inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Todavia, a divisão a que se referia Gramsci ainda não foi superada. A burguesia defende e se utiliza de todos os argumentos e instrumentos possíveis, para convencer que a classe trabalhadora necessita de uma formação rápida, aligeirada, que forme para o trabalho (mão de obra) e, para isso, basta uma escola flexível, com conteúdos

mínimos, básicos, pois, tem plena consciência que o conhecimento liberta o homem de sua ignorância cultural, que quanto mais o homem aprende, mais desenvolve sua intelectualidade, e quanto mais se desenvolve, mais consciência tem de si e, ao ter consciência de si, poderá conduzir suas ações na defesa da classe a que pertence, tornando-se assim, um problema social.

Percebe-se, que essa é uma discussão que está latente em nossos dias, vide a reforma do ensino médio, com a proposta de cursos profissionalizantes, flexíveis, a não oferta de disciplinas que possibilitam aos jovens a refletir sobre a sociedade e a forma de organização da mesma e a proposta contida na Base Nacional Comum Curricular.

Um currículo escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve ser um documento que demonstre sua intencionalidade, expresse elementos e fundamentos que permitam instrumentalizar a escola, que está inserida num contexto histórico e social, a lutar pela superação da fragmentação e do esvaziamento do conhecimento destinado à classe trabalhadora. Em outras palavras, que esse currículo permita que a escola lute incansavelmente pela socialização de toda produção cultural, artística e filosófica já produzida pela humanidade e que, para além disso, ganhe vida e movimento, não se esgotando na sala de aula. Não há ilusão de que a partir disso ocorrerá a transformação da sociedade, mas acreditamos que a educação direcionada, intencional e organizada com fins e objetivos, instrumentalizará os homens para a decisão quanto a transformação ou manutenção da sociedade.

De acordo com Gramsci (2001, p. 32), a escola deveria “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral [...], o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida”, mas, para isso, teria que estabelecer conscientemente um plano e ter bem definido suas pretensões e objetivos, além de ser uma escola pensada pela e para a classe trabalhadora e, por meio do ensino planejado, organizado e conscientemente sistematizado, permitiria ao homem se tornar intelectualmente livre.

O trabalho educativo, que tem como perspectiva tornar o homem livre, ao transmitir os conceitos elaborados pela humanidade, durante a produção de sua existência, deve ser conduzido para além do ensino da leitura, escrita, do contar, das ciências naturais e sociais e é isso que o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel afirma propor. Assim, entendemos ser necessário compreender, como este currículo está estruturado, organizado, os seus objetivos, as disciplinas que

o compõe e seus fundamentos, ou seja, o que esse Currículo contém em sua essência para que se afirme que a Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria pedagógica que norteia os trabalhos neste município.

Para desvelar se realmente o Currículo de Cascavel está alicerçado nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos pertinente os questionamentos realizados por Orso (2016): “Será a Pedagogia Histórico-Crítica adequada ao trabalho pedagógico, à relação ensino-aprendizagem [...] voltada para a emancipação humana?” e, “Como ensinar a tabuada, as frações, a fórmula de Bhaskara, a tabela periódica, as leis da física ou da química, os pontos cardeais, a língua portuguesa, a geografia, etc. a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, do Marxismo e do Materialismo Histórico-dialético?” (ORSO, 2016, p. 104).

Considerando as questões apontadas, para a sistematização deste capítulo, buscamos no banco de dados e dissertações da Unioeste, as pesquisas realizadas no curso de Mestrado em Educação, sobre a produção do Currículo de Cascavel e sobre as disciplinas que o compõe. Nessa busca, encontramos cinco trabalhos, sendo eles Peletti (2012), Marianaygam (2013), Scheifele (2013), Zóia (2014) e Santos (2014).

Amilton Benedito Peletti (2012), com a dissertação intitulada *O currículo do município de Cascavel e da região oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990*, utilizou parte do capítulo três para descrever o processo de elaboração e implementação do Currículo e tecer algumas considerações sobre a relação entre currículo, conhecimento e sociedade. Peletti (2012) fez sua pesquisa utilizando como método de análise o materialismo histórico-dialético.

Carla Angelica Sella Marianaygam (2013), com a dissertação *A materialização da implementação do conteúdo de música nas escolas municipais de cascavel PR*, analisou um conteúdo específico da área de arte: a música. Assim como Peletti, a autora também fez a análise de seu trabalho a partir do materialismo histórico-dialético. Já Alexandre Scheifele (2013), em sua dissertação que leva o título de *Representações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o currículo e o ensino de ciências no município de Cascavel*, no quarto capítulo, apresentou aspectos teóricos da elaboração do Currículo de Cascavel, mais especificamente sobre a disciplina de ciências e utilizou como método de análise a Teoria das Representações Sociais.



No caso de Getânia Fátima Zóia (2014), que em sua dissertação sobre *A reforma do estado e suas implicações para a gestão escolar: um estudo na rede pública municipal de ensino de cascavel – Pr (2004-2012)*, pergunta:

Como a Gestão Escolar poderia desenvolver suas atividades afim de atender à perspectiva de educação presente no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, considerando o arsenal de exigências burocráticas que a regulamentam, e que são determinadas de acordo com os interesses do Estado? (ZÓIA, 2014, p. 15).

Por fim, André das Chagas Santos (2014), com o trabalho dissertativo sobre *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamenta nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teórico-metodológicos*, no capítulo três, analisou alguns elementos do processo de elaboração, implementação, pressupostos teóricos e metodológicos referente ao ensino de história.

Além desses, encontramos os seguintes artigos que apontaram, de alguma maneira, questões sobre a elaboração do Currículo de Cascavel: Zóia (2007), Malanchen; Dolla e Duarte (2007), Malanchen (2008), Scheifele e Strieder (2011), Peletti e Zanardini (2011), Scheifele; Ferraz e Strieder (2011), Staub et al, (2012), Malanchen; Matos e Pagnonceli (2012), Marianaygan e Viriato (2014), Zucki e Reis (2014), Giareton; Mazaro e Otani (2015), Scheifele (2016), Mazaro (2016), Scheifele e Strieder (2017), Mazaro e Orso (2017a; 2017b).

Ao analisarmos essas produções, percebemos que os artigos produzidos por Zóia (2007), Malanchen; Dolla e Duarte (2007) e Malanchen (2008) trazem dados similares<sup>56</sup>.

Os artigos de Scheifele e Strieder (2011), Scheifele; Ferraz e Strieder (2011), Scheifele (2016) e Scheifele e Strieder (2017), fazem menção a disciplina de ciências, já o de Peletti e Zanardini (2011), sobre a produção do currículo no contexto das políticas nacionais<sup>57</sup>.

Staub et al, (2012), escreveram sobre o ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos. Malanchen; Matos e Pagnonceli (2012), sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica no Currículo de Cascavel. O artigo de Marianaygan e Viriato (2014), é resultado da pesquisa de mestrado e trata do conteúdo de música,

---

<sup>56</sup> Essas autoras participaram diretamente na elaboração do Currículo de Cascavel.

<sup>57</sup> Esses artigos apresentam os resultados da pesquisa em mestrado dos autores.

na disciplina de arte. Zucki e Reis (2014), analisaram o sistema de escrita alfabética por meio da consciência fonológica e Giaretton; Mazaro e Otani (2015), apresentaram possibilidades para o ensino de matemática com base na Pedagogia Histórico-Crítica. O artigo de Mazaro (2016), trata da formação continuada ofertada na rede municipal de ensino de Cascavel e, em Mazaro e Orso (2017a), encontramos dados sobre a produção e implantação do Currículo.

Levando em consideração os trabalhos citados, apresentaremos a seguir, a primeira parte do Currículo de Cascavel que, entre os anos de 2006 e 2007, contou com a assessoria geral dos professores Lilian Farias Porto Borges e Newton Duarte e com a coordenação geral do Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Vanice Schossler Sbardelotto e Clarice Simão Pereira.

### **3.1 O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**

#### **3.1.1 Organização do Currículo de Cascavel**

Currículo é muito mais do que um rol de conteúdos a ser cumprido em determinado tempo escolar. É um documento que deve expressar o projeto de educação, de sociedade e de homem que se quer formar e, para isso, a intencionalidade com tais propósitos é fundamental. Gramsci (2001, p. 36), assinala que o currículo escolar deve ser organizado intencionalmente de acordo com as especificidades de cada nível escolar, o desenvolvimento intelectual do aluno e objetivos que a escola pretende alcançar.

Desde o ano de 2008, a rede pública municipal de ensino de Cascavel, possui um Currículo próprio denominado Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. E é sobre esse Currículo e o que ele expressa que nos ocupamos neste capítulo.

O Currículo de Cascavel está disponível, tanto impresso, quanto no site da prefeitura de Cascavel, no endereço eletrônico: <[www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semec/subpagina.php?id=1481](http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semec/subpagina.php?id=1481)>.

Está organizado em três volumes distintos: volume I-Currículo para Rede Pública

Municipal de Ensino de Cascavel: Educação Infantil<sup>58</sup>, com 236 páginas; volume II-Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Ensino Fundamental-Anos Iniciais<sup>59</sup>, com 391 páginas e volume III-Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Educação de Jovens e Adultos-Fase I<sup>60</sup>, com 236 páginas. Para este trabalho utilizamos como fonte o volume II.

Nas primeiras páginas do documento, encontramos o nome dos professores que assessoraram a produção desse currículo, assim como o nome dos professores que participaram, mais ativamente da sistematização dos fundamentos teóricos e das disciplinas de artes, ciências, educação física, geografia, história, língua estrangeira moderna/língua espanhola, língua portuguesa/alfabetização, matemática, educação especial, educação infantil e Educação de Jovens e Adultos.

Cada volume, está subdividido em três partes: a primeira corresponde aos fundamentos teóricos (filosóficos, históricos e pedagógicos), a segunda aos pressupostos teóricos para a educação de pessoas com deficiência, e a terceira a organização curricular.

A primeira parte está assim estruturada: pressupostos filosóficos (educação e concepção teórica; concepção de homem e sociedade; produção do conhecimento e educação como construção social; educação escolar; escola pública; estado e classes sociais); aspectos históricos e legais do ensino fundamental/anos iniciais; concepção de desenvolvimento humano; pressupostos pedagógicos (apropriação do conhecimento; transmissão do conhecimento; relação entre o sujeitos do processo ensino-aprendizagem); concepção de avaliação (progressão de estudos) e referências (CASCAVEL, 2008).

A segunda parte, comum em todos os volumes do Currículo<sup>61</sup>, assim está organizada: apresentação (da educação escolar e da necessidade do bom ensino para pessoas com deficiência; educação especial: aspectos da sua história e da sua

---

<sup>58</sup> Este volume e suas especificidades foi coordenado pelas assessoras da Semed: Guiomar Padilha/Silvana Messias e contou com a consultoria da prof. Dra Alessandra Arce –Ufscar/ São Carlos – SP.

<sup>59</sup> O volume II e a coordenação geral da produção do currículo ficaram a cargo da professora Julia Malanthen.

<sup>60</sup> Esse volume teve a Coordenação das assessoras da SEMED: Clarice Simão e Sonia Mara Batistussi e a consultoria da prof. Dra Mônica Ribeiro – Ufpr/Curitiba.

<sup>61</sup> A justificativa desse item ser comum ou se fazer presente em todos os três volumes igualmente, decorre da compreensão de que a educação especial não tem caráter substitutivo e perpassa todos os níveis e modalidades da educação e o atendimento educacional especializado deve ser pensado na especificidade de cada indivíduo.

constituição na rede municipal de ensino de Cascavel; do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa com deficiência); deficiência intelectual; deficiência visual; deficiência auditiva; deficiência física; deficiência múltipla; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades ou superdotação e referências (CASCAVEL, 2008).

A terceira e última parte traz a organização curricular e apresenta a concepção de cada disciplina, os encaminhamentos metodológicos, os conteúdos de 1º ao 5º ano, avaliação, critérios de avaliação e referências (CASCAVEL, 2008).

De acordo com Malanchen (2016, p. 210), um currículo pensado e produzido na perspectiva da Pedagogia histórico-Crítica “pode ser disciplinar” e esse “currículo disciplinar nos remete ao planejamento prévio, à organização de uma ação direcionada e intencional” e deve expressar “a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva” (MALANCHEN, 2016, p. 208). Pensar em um currículo sob tal perspectiva, é pensar em uma educação que instrumentalize e fortaleça a classe trabalhadora, que direcione o ser humano à emancipação.

### **3.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica nos fundamentos teóricos e pedagógicos do Currículo**

O Currículo de Cascavel apresenta enquanto justificava para a sua construção a “necessidade de sistematizar um arcabouço teórico-metodológico” e superar o ecletismo presente na rede municipal de ensino. Até aquele momento (2008), para a efetivação do trabalho em sala de aula, alguns professores utilizavam como referência o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, outros os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e os que atuavam com a educação infantil utilizam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diante dessa realidade questionamos: Como uma única rede de ensino, neste caso, a de Cascavel, tem tamanha disparidade quanto a concepção de trabalho pedagógico, uma vez que o Currículo do Paraná, em princípio, propõe o trabalho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e os PCNs apresentam o multiculturalismo? O que e como fazer para que a unidade fosse um objetivo a ser alcançada?

A partir de problematizações como estas, a SEMED, considerou imprescindível a construção de um Currículo e que este deveria “definir pressupostos teóricos,

encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação” (CASCAVEL, 2008, p. 9-10). O momento almejava unidade, orientação e coletividade. Era momento de retomar as rédeas da educação. Momento de tomar decisões.

Como já demonstramos no capítulo 2, a definição foi de que o município tinha condições de produzir seu Currículo próprio e que este teria seus fundamentos teóricos embasados no método materialista histórico-dialético. Se os fundamentos teóricos possuíam tal método de análise, as disciplinas que o compõem também deveriam seguir esse preceito. Assim, procuramos verificar em que medida o Currículo, em sua totalidade, se mantém fiel ao que se propõe.

Ao definir o materialismo histórico-dialético enquanto método, é necessário que todos os envolvidos com a educação, compreendam a realidade, a existência de classes sociais antagônicas e a necessidade de transformá-las. Compreendam que é um processo histórico, contraditório, dinâmico e a educação enquanto “prática social resultante de condicionantes econômicas, sociais e políticas é vista de modo complexo, a partir de uma dinâmica própria, sustentada nas contradições e polarizações” (SOUZA; MAGALHÃES e SILVEIRA, 2014, p. 252).

Quanto a função da escola e, conseqüentemente, dos professores, no que diz respeito ao ensino com qualidade para a classe trabalhadora, traz à tona, a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, que o compromisso é com a transmissão do conhecimento, pois de acordo com o precursor dessa teoria uma das especificidades da escola é “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2005, p. 15) à classe trabalhadora.

Se o que impulsionou a produção de um Currículo próprio, foi a necessidade de superar o ecletismo teórico existente, seria necessário pensar e planejar ações para que todos os profissionais da educação compreendessem o método que se propunha no documento, ou seja, compreendessem e compreendam o materialismo histórico-dialético enquanto método de análise e ação sobre a realidade.

Compreender o materialismo histórico-dialético, exige rigor teórico, direcionamento e posicionamento. Exige pensar e organizar referenciais que fundamentam teoricamente o trabalho educativo, assim como, a necessidade em compreender e dominar uma teoria pedagógica que tenha como pressuposto esse método e, a nosso ver, a teoria pedagógica que consegue realizar as articulações necessárias e se propõe enquanto instrumento de transformação é a Pedagogia

## Histórico-Crítica.

O homem em seu processo de desenvolvimento, que ocorre por meio do trabalho, “não se constitui individualmente, mas se modifica na relação com outros seres da sua espécie e na interação com o meio” (CASCAVEL, 2008, p.13), portanto, é social e histórico, inserido em um determinado contexto e pertencente a uma classe.

Para compreendermos a questão do trabalho enquanto condição para o desenvolvimento desse homem, buscamos em Leontiev (1978, p. 70), a compreensão do processo de humanização. Para ele, o trabalho é condição fundamental para a existência do homem, por provocar a “transformação e a hominização do cérebro”<sup>62</sup> e é uma atividade especificamente humana. O trabalho provoca mudanças anatômicas e fisiológicas no homem. Essa atividade de trabalho, para Leontiev (1978, p. 74), possui dois elementos interdependentes: a fabricação de instrumentos e atividade coletiva, tornando-se assim uma atividade social. Em síntese, o homem humanizou-se por meio do trabalho, que é uma atividade que permite fixar e transmitir as gerações futuras o conhecimento produzido pelo coletivo.

Com base nessa compreensão, de que o trabalho é produção humana e o humaniza, não há como desvincular o homem da sociedade ou o seu inverso.

A sociedade é retratada, no Currículo de Cascavel, como “resultado do trabalho da ação humana”, que ao longo da história, foi assumindo diferentes formas de se organizar, de acordo com a produção e reprodução da “materialidade da vida humana” (CASCAVEL, 2008, 15). Inserida nesta sociedade, que é condicionada por fatores culturais, econômicos e políticos, encontra-se a escola. Esta, constituída no seio do capitalismo, possui entre suas atribuições um papel “político essencial, que é o de lutar pela socialização do conhecimento científico”, para que, de posse desse, o ser humano possa enriquecer-se intelectualmente e, assim, aproximar-se da “produção cultural mais elevada” e emancipar-se (CASCAVEL, 2008, p. 17). Molina (2014), afirma que a “principal dificuldade é colocar a escola na perspectiva da transformação social”, uma vez que a mesma foi e é “feita para reproduzir desigualdades”, e é nesse ponto que as estratégias devem ser pensadas e planejadas (MOLINA, 2014, p. 270).

Mas, como pensar em estratégias que deem conta de cumprir com o objetivo

---

<sup>62</sup> Álvaro Vieira Pinto (1979) define “a hominização como sucesso histórico, condiciona a historicidade de toda a realidade humana, não só da estrutura orgânica, o aspecto anatômico e o fisiológico, como a das operações materiais e mentais que o processo da percepção, atingido a cada momento, permite (PINTO, 1979, p. 100).

apresentado, fazer com que o indivíduo coletivo se aproprie da cultura humana e, a partir dessa apropriação, transforme a sociedade? Colocado dessa maneira, parece-nos simples e fácil pensar em como ensinar. Porém, o que é permitido pelo capital, ensinar na escola pública? O que é realmente imprescindível compreender? Se o objetivo for realmente ensinar, de modo que a classe trabalhadora se aproprie dos meios de produção, é preciso trilhar um longo caminho, que permita desmitificar o capital e vislumbrar o socialismo como alternativa de mudança e transformação, pela via da revolução. Mas, para isso é preciso conhecimento. Conhecer e dominar as leis que regem a realidade. Conhecer e compreender como e para quem são pensados os meios de produção, até o ponto em que a sociedade seja verdadeira e democraticamente emancipada.

Sobre a produção do conhecimento e educação, o Currículo deixa explícito que é por meio da educação escolar, direcionada e intencional que ocorre a transmissão e a apropriação da cultura, e que, por meio desta, os homens adquirem “conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social”, ou seja “possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade” (CASCAVEL, 2008, p. 18).

Álvaro Vieira Pinto (1993, p. 29) afirma que “*educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses*”. Essa afirmação nos direciona a pensar em uma escola que forma para o trabalho, para a ordem e manutenção da sociedade como ela está. Mas, o que, e como fazer para que a educação escolar não continue formando de acordo com o que o capital determina? Como pensar uma educação, que não reproduza o capital e que impulse o aluno, pela via do conhecimento, à mudança de atitude e a lutar pela sua emancipação? Pensar um Currículo que tem como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica, é pensar em um ensino diferente do que o proposto pelos governantes, que em regra, estão cumprindo metas propostas por organismos internacionais, comprometidos com o capital.

Malanchen (2016), com base em Leontiev, ao discutir a produção da cultura e o processo de humanização, aponta que cultura é “tudo aquilo que não é imediatamente natural, tem atividade humana objetivada e desempenha alguma função em atividades humanas” e, que a apropriação dos “rudimentos da cultura material e espiritual ocorre em virtude de relações da criança com outros seres humanos, especialmente o adulto”

(MALANCHEN, 2016, p. 107).

Ao discutir as relações entre cultura, educação escolar e a formação do ser humano, essa mesma autora afirma que “o desenvolvimento do ser humano está diretamente atrelado ao desenvolvimento da cultura” (MALANCHEN, 2016, p. 111), e a escola, compreendida enquanto instituição que tem como função a transmissão da cultura acumulada, pode provocar e impulsionar nos indivíduos, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>63</sup>.

Para Vygotski (1983), as funções psíquicas são histórica e culturalmente desenvolvidas e esse desenvolvimento ocorre quando o homem se apropria dos meios externos da cultura humana como a linguagem, o pensamento, o cálculo, a escrita a pintura e outros. Ao apropriar-se da cultura, o homem modifica suas funções psíquicas, assim como seu comportamento humano e, nesse processo de desenvolvimento histórico, modifica a si, seu modo de agir e o meio em que se encontra, criando novas formas de compreensão e comportamento especificamente cultural (VYGOTSKI, 1983, p. 34).

O proposto no Currículo de Cascavel é de que para desencadear no indivíduo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a escola deve organizar e transformar o conhecimento produzida pela humanidade, em conteúdo escolar de forma intencional, planejada e deliberada. Defende que “não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora”, mas o que ocorre, é a apropriação dos conhecimentos científicos pela classe dominante, colocando-os a seu serviço (CASCAVEL, 2008, p. 22). A partir dessa compreensão, o trabalho educativo deve ser conduzido, para ir além do desenvolvimento individual do aluno, deve ser direcionado com vistas à formação da consciência de classe coletiva.

Segundo Duarte (2016) “quando a escola ensina de fato, quando ela consegue com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e

---

<sup>63</sup> L. S. Vygotski em Obras Escogidas III, traz importantes contribuições sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para ele “el concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramos fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, em primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje la escritura, el cálculo, el dibujo, y em segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores esenciales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados em conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño” (VYGOTSKI, 1983, p. 29).



desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo” (DUARTE, 2016, p. 28). Para Mészáros (2008), somente “a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Assim a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, o Currículo de Cascavel, reitera que a função da escola pública é “assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos” e, para isso, “deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos mais elaborados” (CASCAVEL, 2008, p. 22).

Ao afirmar e delegar tais atribuições, deixa implícito o que se pretende para a educação pública, porém, perguntamos: Essa é a compreensão de todos os profissionais que atuam na rede pública municipal de Cascavel? Partindo do pressuposto que não, os encaminhamentos e ações planejadas e executadas devem ter como meta que o professor compreenda a função social da escola pública, assim como, além de compreender, domine os instrumentos para o ensino.

O Currículo de Cascavel traz repetidamente que à escola pública não serve qualquer ensino, mas um ensino calcado na cientificidade, um ensino que considere as especificidades de cada indivíduo e intencionalmente possibilite a este, meios para se apropriar das objetivações humanas e desenvolva sua consciência.

Ao reiterar essa questão, sob diferentes formas, concluímos que a intenção, expressa no documento, é de que fique explícito que a escola pública tem o compromisso de, por meio do ensino dos conteúdos escolares, que são resultados da produção humana, provocar a transformação do indivíduo, ampliando dessa forma as possibilidades para compreender a realidade e interferir sobre ela.

Concordamos com Saviani (2005), quando afirma que não basta a existência do saber sistematizado, do conteúdo na escola, que é preciso “viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” e, para isso, é necessário “dosá-lo e sequenciá-lo” de tal forma que, gradativamente, o aluno passe a dominá-lo (SAVIANI, 2005, p. 18). Assim, não basta o professor saber qual conteúdo precisa ser assimilado pelo aluno, mas qual a melhor forma de fazer com que se aproprie dele, internalize e supere o pragmatismo por incorporação.

A questão da forma, do como ensinar também merece uma discussão aprofundada e direcionada, porém, neste momento, não teremos tempo para tal, o

que não nos furta a citar que não há como discutir transmissão e assimilação de conteúdos escolares desvinculado da discussão sobre a forma e método, pois há, ou deveria haver uma relação intrínseca entre esses elementos: conteúdo, forma e método.

Assim, assumir a Pedagogia Histórico-Crítica como a teoria pedagógica que norteará os trabalhos em sala de aula não é tarefa simples, pois, de acordo com Orso (2016, p. 106), é “uma Teoria Pedagógica Transformadora [...] Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade”, por isso,

a realização de um trabalho educativo voltado para a transformação estrutural da sociedade, que possibilite transitar para uma sociedade socialista e comunista, tal como se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, exige que esteja fundamentado em uma sólida teoria filosófico-pedagógica, numa profunda consciência das relações e da totalidade sócio-histórica, calcado numa consciência de classe consistente, bem como, numa instrumentalização técnica, isto é, numa metodologia e numa didática adequadas à apropriação dos conhecimentos vivos (ORSO, 2016, p.107).

Dessa forma, compreendemos que trabalhar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pressupõe assumi-la enquanto uma teoria pedagógica que trata das multi relações, determinações e contradições em que se encontra a escola e a educação, sem desvinculá-la da realidade social, em um constante movimento de educadores que percebam a necessidade emergente de uma nova forma de ensinar e instrumentalizar, por meio do conhecimento, a classe trabalhadora.

Saviani elucida que trabalhar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, implica em ter “clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação”, bem como, “se posicionar diante dessas contradições”. (SAVIANI, 2005, p. 100)

O Estado é definido, no Currículo de Cascavel, como o órgão que controla a tensão entre as classes e, a escola é compreendida como um “espaço de construção de consciência” (CASCAVEL, 2008, p. 24) de classe. Porém, isso só ocorrerá se a mesma cumprir com seu papel político, na socialização do conhecimento escolar e lutar para que esteja ao alcance de todos e não somente da classe dominante, pois, a classe trabalhadora precisa “aprender a lutar, a radicalizar, a manter a dignidade, aprender a ter firmeza e clareza diante dos conflitos e das relações de poder” (MASCARENHAS, 2011, p. 21) e, somente o conseguirá por meio do acesso e

apropriação do conhecimento.

Enfim, constatamos que o Currículo de Cascavel está alicerçado no materialismo histórico-dialético e defende a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, apontando que uma das atribuições do professor é garantir que o conhecimento escolar, seja socializado de maneira que o aluno se perceba enquanto classe trabalhadora e, compreenda que somente a partir da apropriação dos saberes produzidos pela humanidade, pela apropriação do produto do trabalho humano é que poderá emancipar-se coletivamente.

### **3.1.2.1 Dos fundamentos pedagógicos**

Ao tratar sobre os pressupostos pedagógicos, o Currículo de Cascavel discute elementos sobre a apropriação do conhecimento, transmissão do conhecimento e as relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Sobre a apropriação do conhecimento afirma que

é tarefa da educação escolar mediar a formação dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano (CASCAVEL, 2008, p. 39).

Compreendemos assim, que é por meio da mediação intencional que ocorrerá a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado e que o papel da escola pública é criar meios e proporcionar instrumentos para que a classe trabalhadora se aproprie das objetivações humanas. Por isso, o ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve se voltar para a “identificação das formas mais desenvolvidas [...] conversão do saber objetivo em saber escolar” e “provimento dos meios necessários” (SAVIANI, 2005, p. 9), para que, além de assimilar o conteúdo, o aluno compreenda o processo de produção da cultura humana.

O termo apropriação, no dicionário, é definido como “ato de apropriar; acomodação; adaptação”, apropriar-se é “apoderar-se, tornar próprio ou adequado; adaptar; acomodar”, e conhecimento, é a “ciência, experiência, informação” (BUENO, s/d). Com base nessas definições, poderíamos afirmar que apropriar-se do conhecimento é apoderar-se, tomar para si a ciência. Mas isso somente ocorre por meio de um processo de mediação intencional entre o ensino, a educação escolar

deliberada e o aluno.

Por isso, não basta afirmar a necessidade quanto a apropriação do saber objetivo, é preciso também identificá-lo enquanto produção humana, o contexto em que foi desenvolvido e convertê-lo em conteúdo escolar. Para que o aluno possa se apropriar desse conteúdo é imprescindível prover os meios, organizar as formas adequadas à sua apropriação, de modo a superar a cotidianidade pela cientificidade.

Nesse contexto, professor e aluno são identificados como sujeitos distintos. Ao professor compete “conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino” e ao aluno “aprender os conteúdos”. Esse movimento, deve garantir que os conceitos sejam apropriados pelos alunos de modo a provocar o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” (CASCAVEL, 2008, p. 40).

Porém, para garantir ao aluno condições de aprendizagem, o professor precisa estudar, “planejar encaminhamentos pedagógicos adequados” e organizar suas ações articulando os conhecimentos já acumulados pelos alunos, com os “novos conceitos científicos”, e para isso, é indispensável utilizar instrumentos, criados especificamente para que a transmissão dos conceitos ocorra (CASCAVEL, 2008, p. 44).

Para Facci (2004), o professor que tem como foco o desenvolvimento pleno das funções psíquicas do aluno e compreende que essas se desenvolvem na coletividade, “constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e o aluno” (FACCI, 2004, p. 210), contribuindo com a humanização dos indivíduos. No entanto, o professor deve ser instrumentalizado, ser formado continuamente, estudar e por meio do conhecimento possibilitar ao aluno a condição para se tornar um agente transformador na/da sociedade.

Na tentativa de explicar a relação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, na relação que deve existir entre professor e aluno, o Currículo de Cascavel aponta que o vínculo afetivo que o professor precisa ter, é com sua atividade profissional e deve ser “um profissional coerente, consistente e ético no exercício de sua atividade” além de “ter uma postura firme e controlada e agir com objetividade” (CASCAVEL, 2008, p. 46).

Isso não significa que deva agir indiferente ao aluno, pois, este precisa de toda atenção, respeito e cuidado. Compreendemos respeito como “atitude ético-profissional”, onde a docência deve ser compreendida como um “o ato de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos”, proporcionando assim, ao aluno,

o direito ao acesso a um ensino de qualidade (CASCAVEL, 2008, p. 47).

No entanto, a fim de que consiga cumprir com mais essa atribuição, o professor deve a partir de condicionantes objetivos, claros e concisos, desenvolver estratégias, organizar e planejar os conteúdos de tal forma, que todo aluno se aproprie dos conceitos necessários para se desenvolver, ou seja, esse professor precisa aprender a relacionar conteúdo e forma, a transformar o saber objetivo em saber escolar, a transpor a teoria à prática (SAVIANI, 2005).

Porém, quando esse professor não é instrumentalizado para atingir este objetivo, corre-se o risco de termos uma educação espontaneísta, voltada ao interesse do capital, que é afastar da classe trabalhadora a possibilidade de uma transformação social, em que os meios de produção seriam socializados a todos.

Assim, cabe a nós questionarmos insistentemente: que educação temos e que educação queremos? Que homem temos e que homem precisamos formar? Qual sociedade almejamos para as gerações futuras? Será que agora, com o Currículo de Cascavel em todas as escolas e com todos os professores essas questões já podem ser respondidas? O trabalho proposto desde a implantação desse Currículo vem possibilitando desvelar essas questões e resolvê-las? Houve mudanças na educação e nos resultados almejados nesse município? Procuraremos no quarto capítulo, apresentar algumas ações da SEMED desde o ano de 2008 a fim de implementar a Pedagogia Histórico-Crítica em Cascavel, bem como, os fatores que contribuíram, ou não, para que as compreensões necessárias ocorressem e o currículo fosse efetivado.

### **3.1.3 Da compreensão de avaliação**

O termo avaliar, de acordo com Zanardini (2008) tem “origem na língua latina, na composição *a-valere* que significa “valorar a...”, ou seja, “dar valor a...”.” (ZANARDINI, 2008, p. 39). Com base e a partir desse conceito questionamos algumas questões sobre avaliação no âmbito da educação. Considerando que a teoria pedagógica que sustenta o currículo de Cascavel é a Pedagogia Histórico-Crítica qual a compreensão de avaliação escolar? Ao aplicar o significado de “dar valor a”, o que é valorado quando falamos em aprendizagem? O que, ou, como se avalia, ou deveria avaliar um processo de escolarização a tal ponto que determine um valor sobre o que foi apropriado por alguém?

Não há como negar que uma das preocupações que ronda cotidianamente os

professores é a avaliação, o período de avaliação, os prazos que precisam cumprir para atribuir um valor a cada aluno, diante do resultado que este apresentar. Mas, seria a avaliação responsabilidade somente do professor em sala de aula. A que deveria servir realmente a avaliação?

Cipriano Carlos Luckesi (2006), em seu livro *avaliação da aprendizagem escolar* descreve como a avaliação é concebida e percebida pelo sistema de ensino, pelos pais, pela escola, pelos professores e pelos alunos. Segundo esse autor, o aluno vive sob a expectativa de ser aprovado ou não, para uma etapa posterior. Os professores utilizam esse instrumento como uma ameaça. Os pais, com o desejo de que seu filho avance. Já, a escola e o sistema de ensino estão interessados nos percentuais de aprovação, ou seja, em resultados positivos. Demonstra também, que há um distanciamento entre o que se ensina e o que se avalia, pois, as avaliações além de cumprirem com os interesses do professor e do sistema de ensino tem caráter seletivo (LUCKESI, 2006, p. 10-23). Para ele, “a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que por sua vez, serve a um modelo social dominante” (Idem, 2006, p. 29).

O Currículo de Cascavel aponta que em uma sociedade capitalista, que é “marcada pelas desigualdades sociais resultantes da exploração da força de trabalho e da apropriação privada dos bens materiais” (CASCAVEL, 2008, p. 47), que foram produzidos pela coletividade humana, o modelo de avaliação atual, tende à “discriminação e exclusão social” (CASCAVEL, 2008, p. 47), porém, é preciso pensar e conceber uma outra forma de avaliação. Mas, seria possível conceber outra forma de avaliação quando ainda há o atrelamento às políticas de avaliação nacional de larga escala? Como pensar e conceber essa avaliação, não meramente enquanto burocracia e forma de cumprir metas, mas enquanto instrumento que possibilite compreender a escola, a educação e as contradições em que estão inseridas, objetivando a mudança de atitude sobre esses espaços e na sociedade?

Temos claro quanto a necessidade de considerar os mecanismos que o governo utiliza, enquanto controle, como é o caso do IDEB, mas esses mecanismos, em um município que tem a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, deveriam ser pensados de modo a atender os objetivos da classe trabalhadora.

A “avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem”, é um “instrumento de diagnóstico da situação, com o objetivo de redefinir novos

encaminhamentos para a promoção da aprendizagem” (CASCAVEL, 2008, p. 49). Dessa forma, reiteramos que é preciso estudar, compreender, criar estratégias, planejar e redimensionar ações coletivas, a fim de que os filhos da classe trabalhadora se apropriem do conhecimento.

Se o Currículo traz essa compreensão explícita e esse posicionamento, como é que na prática e perante o Plano Municipal de Educação (PME), são planejadas e projetadas as metas sobre e para a avaliação? Como a avaliação foi cunhada no PME a fim de cumprir com o proposto no Currículo, ou, não foi considerado que, desde o ano de 2008, o município possui um Currículo que tem como fundamento uma proposta contra-hegemônica?

Nossa intenção não é/será debruçar minuciosamente sobre as questões do PME, porém, não poderíamos nos eximir em apontar o que essa lei, que regerá a educação de Cascavel por 10 anos, de 2015 a 2025, concebe enquanto avaliação.

O PME traz como objetivo principal e meta, no que concerne a avaliação e fluxo, “superar a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb” (CASCAVEL, 2015) e, para isso, propõe onze estratégias<sup>64</sup>. O que nos chama a atenção é de que as estratégias estão voltadas às questões administrativas e estruturais. E em apenas uma estratégia aponta de forma generalizada a necessidade de “ações pedagógicas que assegurem a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas” (CASCAVEL, 2015).

Não é que o que foi apontado no PME não seja relevante, antes disso é básico e essencial, mas o que não percebemos nessas estratégias, é como será realizado o trabalho para que a meta do IDEB seja superada, levando em consideração também a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. O que fica evidenciado é que nessa meta, em específico, a preocupação fica em suprir necessidades básicas como,

---

<sup>64</sup> Resumidamente: “Estratégias: I. garantir recursos físicos, humanos e ações pedagógicas que assegurem a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede Municipal; II. assegurar a análise dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; III. garantir a formação continuada [...] objetivando ações e encaminhamentos de combate à violência e à evasão; IV. implementar políticas de inclusão e de permanência de adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida; V. assegurar [...] espaços apropriados com energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgoto sanitário e manejo dos resíduos sólidos; VI. [...] aquisição de equipamentos e softwares para informatização e o gerenciamento do acervo das bibliotecas; VII. ampliar o acervo das bibliotecas; VIII. assegurar a criação de brinquedoteca/biblioteca; IX. [...] aquisição de equipamentos básicos adaptados e de softwares educacionais específicos para o atendimento ao aluno com deficiência [...]; X. assegurar [...] formação continuada para o uso das tecnologias educacionais; XI. garantir [...] transporte escolar rural” (CASCAVEL, 2015). Disponível em: <<https://camaracascavel.pr.gov.br/images/stories/leis/files/6.496.pdf>>.

garantir transporte escolar, energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgoto sanitário, biblioteca, equipamento e softwares. Em relação a formação do professor a meta se centra em ações para combater a violência e a evasão escolar e para o uso de tecnologias educacionais. Seriam essas as estratégias para garantir a superação da meta do IDEB?

De acordo com Valdecir Soligo (2013, p. 55) “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicativo criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas”. De acordo com esse pesquisador, o IDEB apresenta limites e alguns problemas, dentre eles, “a falta de apropriação dos processos de avaliação em larga escala”, pelos professores, gestores pais ou alunos que direta ou indiretamente estão envolvidos com a educação; “a divulgação [...] por tornar pública apenas parte das avaliações”, serve a interesses individuais gerando competitividade entre escolas e/ou governos e “[...] o distanciamento da forma de coleta de dados através de testes padronizados (Prova Brasil)”, que desconsidera as especificidades regionais do país (SOLIGO, 2013, p. 56).

Esse autor também destaca que a partir da década de 1990, a educação no Brasil, com base em um projeto neoliberal, passa a “ser pensada como mercadoria, transacionada e dirigida aos interesses hegemônicos” (SOLIGO, 2013, p. 94) e um dos reflexos desse tipo de política pode ser percebido nas “políticas de avaliação, que buscam implementar a lógica de mercado, a partir da divulgação de resultados como base para a competição e seleção de escolas e sistemas de ensino” (SOLIGO, 2013, p. 94).

O conceito de avaliação, ainda precisa ser muito discutido, até porque, esse processo que deveria subsidiar e acompanhar o desenvolvimento da educação, continua a serviço do capital. O interesse não recai sobre o que o aluno domina em sua totalidade, ou seja, não há interesse se o aluno compreende questões de química, biologia, línguas estrangeiras, arte, ciências sociais, etc., mas, sobre um resultado frente a conhecimentos em língua portuguesa e matemática. De modo velado a partir dos descritores da Prova Brasil<sup>65</sup>, o governo conduz o professor a trabalhar somente o que será “cobrado” nessa avaliação.

Para Zanardini (2008), o aspecto ontológico da avaliação “é embasar a

---

<sup>65</sup> Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, em larga escala aplicada a alunos de 5º e 9º anos matriculados em escolas públicas e tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino e seu resultado constitui uma parte de cálculo do IDEB.



manutenção de uma estrutura social que se sustenta sobre a exploração do trabalho” e “consubstanciado na lógica da racionalidade econômica” tem se mostrado “importante mecanismo de controle social”, pois, determina “os padrões mínimos de eficiência educacional” (ZANARDINI, 2008, p. 22).

Apontando outro caminho, o Currículo de Cascavel traz que a avaliação deve ser compreendida enquanto um processo que acompanhará o desenvolvimento do aluno na sua aprendizagem, assim como, também do ensino. Deve ter como objetivo, não a classificação ou o *ranking*, mas o redimensionamento da ação pedagógica do professor para, se necessário, reelaborar o planejamento e os encaminhamentos de modo que todos os alunos, ao final desse processo, se apropriem dos conteúdos escolares (CASCAVEL, 2008), ou seja, ela não pode ser vista

[...] como um momento estanque, pronto e acabado, criado para ser usado somente para investigação do que o aluno aprendeu, mas sim, verificar os aspectos do processo ensino-aprendizagem que devem ser retomados em sua ação pedagógica (CASCAVEL, 2008, p. 53).

Para concebê-la dessa maneira, faz-se imprescindível compreender a função social da escola e as contradições que a permeiam. Uma rede de ensino que trabalha sob a égide da Pedagogia Histórico-Crítica, não pode ter como meta principal elevar o IDEB, deve antes disso, utilizar a avaliação como um meio a atingir o objetivo principal que é ensinar, socializar o conhecimento historicamente produzido, para transformar intelectualmente o aluno.

Dessa forma, o resultado desse processo, que foi planejado intencional e deliberadamente, seria o ponto culminante, o momento catártico, o momento em que o aluno demonstra, por meio de ações, que se apropriou dos saberes escolares. Seria, na teoria histórico crítica, o ponto de chegada, o momento em que é verificado que o aluno não apenas decorou para uma prova, mas, aprendeu, apropriou-se e, de posse desse conhecimento, tem a possibilidade de modificar conscientemente sua prática social.

### **3.1.3.1 a avaliação e a Prova Brasil - o que o IDEB revela**

Segundo levantamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município de Cascavel vem avançando gradativamente em relação as metas

nacionais, tanto em língua portuguesa, que avalia a leitura e a interpretação, quanto em matemática que avalia resolução de problemas. Procuramos, a partir dos dados do qedu, pelo *site* [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br), realizar algumas análises para além das metas nacionais. Retomamos que este não é nosso objeto de pesquisa, porém os resultados permitem-nos analisar e questionar o trabalho realizado na rede municipal com base em seu Currículo. Vejamos:

Quadro 4. IDEB Cascavel-língua portuguesa-comparativo entre os anos

<b>Língua Portuguesa</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
Brasil	35	38	51
Paraná	45	55	65
Cascavel	58	63	70

Fonte: [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br).

Esse quadro demonstra que, mesmo Cascavel, nesses três anos tendo o IDEB acima das esferas nacional e estadual não conseguiu avançar tanto quanto. O Brasil avançou de 2011 para 2015 16%. O Paraná avançou 20% e Cascavel 12%. Lembrando que Cascavel, desde o ano de 2008, possui um Currículo próprio que tem sua base na Pedagogia Histórico-Crítica, esse é um fato que deveria ser analisado, pois os alunos que realizaram a prova brasil no ano de 2015, desde seu primeiro ano de escola estão, ou deveriam estar estudando sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Além dessa análise, mais generalizada, podemos observar em percentuais o conhecimento do aluno em língua portuguesa e matemática. Vejamos primeiro o que o IDEB nos traz como dados referente a prova de língua portuguesa.

Quadro 5. IDEB Cascavel-percentual nível de conhecimento em língua portuguesa

<b>Língua Portuguesa</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
Avançado	481 (19%)	798 (23%)	851 (24%)
Proficiente	1.001 (39%)	1.371 (40%)	1.628 (46%)
Básico	864 (34%)	1.011 (30%)	941 (27%)
Insuficiente	201 (8%)	247 (7%)	123 (3%)
Alunos matriculados	2.547	3.427	3.537
Realizaram a prova	2.415 (95%)	3.198 (93%)	3.292 (93%)

Fonte: [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br).

O primeiro dado que nos salta aos olhos é o percentual de alunos que não realizou a prova. No ano de 2011, 5%, ou seja, 132 alunos não fizeram a prova. No

ano de 2013 foram 7% totalizando 229 alunos e no ano de 2015, 7%, ou seja, 245 alunos.

Se analisarmos que a média de alunos no 5º ano, no município de Cascavel, é de 30 alunos por turma, em 2011, quatro turmas de alunos não realizaram a prova, em 2013 cerca de sete turmas e em 2015 oito turmas. Onde estariam esses alunos em um dia de aula? O que as vezes não se leva em consideração é que, a ausência desses alunos na prova faz com que, o índice da escola e do município sofram alterações, pois os alunos que não realizam a prova são classificados com conceito insuficiente.

Considerando ainda que em língua portuguesa é avaliado somente o nível de leitura e interpretação, os resultados não são satisfatórios. Vide que em 2015, 30% dos alunos encontram-se em nível considerado básico e insuficiente. Como explicar essa situação se o Currículo de Cascavel apresenta uma tabela de conteúdos em língua portuguesa, explicando que o aluno ao chegar no 5º ano deve dominar a leitura compreendendo o enredo de uma produção de um texto, as relações de interlocução, os elementos gramaticais, a intencionalidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade. Se o aluno dominar questões como estas, conseguirá dominar as questões de uma Prova Brasil e o resultado revelaria tal situação.

Em matemática a situação não é diferente é antes preocupante. Vejamos:

Quadro 6. IDEB Cascavel-matemática-comparativo entre os anos

<b>Matemática</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
Brasil	31	32	39
Paraná	46	52	57
Cascavel	57	55	59

Fonte: [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br).

Os dados aqui demonstrados são alarmantes. Além do avanço ser em menor proporção que em língua portuguesa, o que necessitaria uma análise detalhada na própria rede de ensino pela SEMED é o fato de que Cascavel de 2011 a 2015 em matemática avançou 2%. De 2011 para 2013 teve uma queda de 2%.

Em nossa busca não encontramos pesquisas que analisaram estes índices, nem mesmo por parte da Secretaria municipal de Educação. Quanto a especificidade de matemática em Cascavel, vejamos:

Quadro 7. IDEB Cascavel-percentual nível de conhecimento em matemática

<b>Matemática</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
Avançado	427 (17%)	632 (18%)	596 (17%)
Proficiente	1.033 (40%)	1.277 (37%)	1.492 (42%)
Básico	861 (34%)	1.192 (35%)	1.248 (35%)
Insuficiente	226 (9%)	326 (10%)	207 (6%)
Total Matriculados	2.547	3.427	3.537
Realizaram a Prova	2.415 (95%)	3.198 (93%)	3.292 (93%)

Fonte: www.qedu.org.br.

De ano a ano, mantém-se o percentual de alunos que se encontram no nível “avançado” e os que são considerados “proficientes” há uma discrepância de um ano a outro. Em relação aos alunos que se encontram no nível básico e insuficientes ficam na casa dos 40% (43% em 2011; 45% em 2013; 41% em 2015). Esse é um dado muito preocupante, pois quase metade dos alunos do 5º ano, tem conhecimento mínimo em matemática (resolução de problemas), e mesmo assim avançaram para o ano posterior.

Como afirmamos anteriormente, nosso foco não é analisar profundamente as questões sobre as avaliações externas, aqui no caso os resultados da Prova Brasil, porém, é o recurso que temos para mensurar e acompanhar o trabalho realizado pela rede municipal de ensino.

Esses números, permitem analisar que o trabalho realizado com os professores em Cascavel, não vem expressando o que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, que é o ensino de qualidade. Se o ensino dessa rede estivesse voltado a essa atribuição os resultados seriam ou deveriam ser diferentes.

Ter uma nota 70, não significa que os alunos tenham se apropriado dos conteúdos que foram produzidos universalmente. Quando acessamos os dados individualmente de cada escola fica mais explicitada essa questão. Mas, esse não é o município que possui um currículo que defende a socialização dos conhecimentos em sua forma mais elaborada aos filhos da classe trabalhadora? Os resultados apontam que esse trabalho não vem surtindo efeito. A que se deve? Seria por que os professores ainda não compreendem a Pedagogia Histórico-Crítica?

### **3.2 pressupostos teóricos para a educação de pessoas com deficiência**

A segunda parte do Currículo de Cascavel, comum em todos os volumes (por

compreender que a educação especial perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino), trata das questões pertinentes à educabilidade da pessoa com deficiência. Esta modalidade contou com a consultoria do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), da Unioeste e da Professora Doutora Sonia Mari Shima Barroco da Uem e foi coordenado pelas professoras Clarice Filipin de Castro e Neide da Silveira Duarte de Matos.

Esta parte do documento é composto por textos que discutem sobre a educação escolar e a necessidade do bom ensino para pessoas com deficiências, os aspectos da história e a constituição da educação especial, como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência e os aspectos específicos sobre: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Apresenta como objetivo maior do trabalho a ser realizado, a “defesa da educabilidade de pessoas com e sem deficiência e que no mesmo período em que o Currículo estava em construção se discutia a nível nacional a política nacional para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva” (CASCAVEL, 2008, p. 59).

Os fundamentos têm sua base psicológica na teoria histórico-cultural e afirmam que o aluno com deficiência deverá frequentar aulas no ensino regular e em período contraturno a escola ofertará Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem a função de “apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns” (CASCAVEL, 2008, p. 83).

### **3.3 Organização curricular**

A terceira parte do Currículo trata especificamente sobre as disciplinas escolares (arte, ciências, educação física, geografia, história, língua estrangeira moderna-língua espanhola, língua portuguesa e matemática), e sobre a concepção de cada disciplina. Em cada uma delas encontramos a definição do objeto de estudo, os encaminhamentos metodológicos, os conteúdos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tabela de conteúdos, avaliação e critérios de avaliação.

Para esta pesquisa, compreendemos disciplina enquanto uma matéria de estudo escolar. Cada disciplina escolar é composta por determinados conteúdos que foram pensados e organizados de modo que, cada aluno em seu tempo, aproprie-se dos

mesmos.

Para compreendermos como foi pensada e planejada a organização curricular e as disciplinas que compõem o Currículo de Cascavel, precisamos problematizar algumas questões, como por exemplo, a função da escola pública. Como essa instituição de ensino formal, deve pensar as disciplinas que compõem seu plano de trabalho e seu currículo, de maneira a não reproduzir o modelo de sociedade hoje existente e projetar uma sociedade diferente?

Se a escola pública tem como função “assegurar conteúdos científicos artísticos e filosóficos aos seus alunos” (CASCAVEL, 2008, p. 22), qual o trajeto a percorrer para que essa garantia seja efetivada? A educação escolar, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem como uma de suas atribuições possibilitar, a todos que dela fazem parte, o acesso aos conhecimentos sistematizados, ao conhecimento transformado em conteúdo escolar, a cultura letrada. Pensada para a classe trabalhadora, não deve centrar seus esforços em ações que visam a reprodução do modo capitalista dominante e das ações que favoreçam essa classe, ou seja, como espaço para formação de mão de obra para o capital. É preciso pensá-la, enquanto instrumento que possibilitará, além da incorporação dos avanços já ocorridos ao longo da história, a busca de estratégias para superar os limites existentes na educação.

Com base nesse pressuposto, uma das questões a ser compreendida é referente ao conhecimento, seu desenvolvimento e como é transmitido pelo homem, ao homem. Para Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 312), “todo saber funciona como um processo histórico no plano subjetivo” impulsionando assim o “processo social objetivo”, porém, parte desse saber, desse conhecimento é pela classe dominante mantido “em segredo por constituir instrumento de transformação da realidade”, ou seja, o acesso e permissão de acesso ao conhecimento à classe trabalhadora, é restrito, por ser considerado com “poderoso efeito” e possuir a “capacidade de se tornar instrumento de transformação da realidade, em particular das estruturas sociais” (PINTO, 1979, p. 312 -317).

Esse conhecimento deve ser pensado, planejado, organizado pela escola e, para Saviani (2005), num primeiro momento deve partir das impressões imediatas, do empírico à abstração, deve ir da síncrese pela mediação da análise até a síntese e, a escola, nesse processo, pela via do ensino direcionado e sistematizado, deve conduzir o aluno, que ainda tem uma visão sincrética, à visão sintética, passando da visão

sensorial imediata empírica ao concreto.

Para Marx (2008), esse concreto é a síntese de múltiplas determinações, é a unidade na diversidade, é a base, a estrutura da realidade é o ponto de partida. E na escola, qual é o ponto de partida?

Saviani (2012, p. 70) considera como ponto de partida e também de chegada a “prática social”. Essa é/deve ser comum a aluno e professor, porém, não do ponto de vista pedagógico. Em sua compreensão enquanto o professor tem uma visão sintética da realidade, o aluno a percebe sincreticamente. O aluno superará essa visão caótica do todo, se ao mesmo for proporcionado instrumentos que possibilite a articulação entre conhecimento e realidade. Aqui se situa a importância do conteúdo escolar assim como da forma, dos meios e das condições que serão proporcionados aos alunos, ou seja, a importância de uma prática pedagógica pensada por trabalhadores para os filhos da classe trabalhadora.

Portanto, a tarefa da educação escolar, por meio da ação ou prática pedagógica, com base na Pedagogia Histórico-Crítica implica em identificar as “formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo”, em converter o “saber objetivo em saber escolar” e também em prover os “meios necessários para que os alunos assimilem o saber objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 9).

Orso (2017a) defende que se faz necessário conduzir a prática pedagógica de modo que “os alunos aprendam a ler o mundo, conheçam efetivamente a história da humanidade, a história do desenvolvimento da propriedade e a conseqüente configuração da divisão de classes”, assim como “apropriem-se das leis do funcionamento da sociedade e sua organização” (ORSO, 2017a, p. 161). Porém, para que isso ocorra, aquele que conduzirá essa ação pedagógica, o professor, deverá se reconhecer enquanto trabalhador e assumir “o compromisso e a determinação de lutar com todas as suas forças pela superação tanto de sua condição bem como a de seus alunos, ou seja, de transformar tudo o que necessita ser transformado” (Idem, 2017a, p. 162).

Com base nisso, procuramos verificar como o Currículo de Cascavel apresenta as disciplinas que fazem parte da grade curricular obrigatória, para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e, em que medida essas estão ancoradas na Pedagogia Histórico-Crítica.

Como já citamos, os fundamentos teóricos do Currículo de Cascavel são

explicitados na introdução do documento quando aponta que esses estão “embasados no método materialista histórico-dialético” e que a concepção de desenvolvimento humano está “fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural” (CASCAVEL, 2008, p. 7), porém, não há menção direta de que a teoria pedagógica é a Pedagogia Histórico-Crítica. Mesmo não fazendo tal alusão, podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria que sustenta esse Currículo.

Dermeval Saviani (2005) nos auxilia nessa compreensão quando diz que é preciso compreender as relações materiais que existem na educação escolar, que são contraditórias e que, a partir dessas condições, o homem resiste ao tempo e a história e que, além disso, quando o trabalho é realizado a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a preocupação deve recair, não sobre registrar o nome da teoria que a embasa, mas, em posicionar-se na defesa por uma escola de qualidade e na luta constante por uma sociedade justa, igualitária e socialista e essa defesa é percebida e defendida veemente no Currículo de Cascavel.

As disciplinas que compõe esse documento também devem expressar os fundamentos dessa concepção pedagógica e serem coerentes com o que se propõe, que é o ensino intencional e deliberado por meio do conhecimento elaborado, sistematizado que foram transformados em conteúdo escolar. Para Duarte (2016, p. 64), “as ciências, as artes e a filosofia fazem parte da história humana e, portanto, carregam as contradições geradas pela luta de classes” e o ensino a partir desses conteúdos contribuem para a contínua luta pela superação da condição de subordinação rumo a emancipação.

Para Saviani (2005, p. 15), a escola envolta nas contradições, deve organizar-se pedagogicamente a partir do saber elaborado, sistematizado, do conhecimento científico e que, além de ensinar o aluno a ler e escrever deve ensinar “a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” e, por meio desse ensino, possibilitar “que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processos de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2005, p. 143).

As disciplinas curriculares, não devem ser analisadas ou ensinadas isoladamente, mas articuladas em uma visão de totalidade. Malanchen (2016) afirma que um currículo construído na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica “tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que se dá em um movimento



de análise das partes para articular a compreensão do todo” (MALANCHEN, 2016, p. 202), e que ao organizar um currículo por disciplina deve-se ter claro que as mesmas não devem ser isoladas, mas articuladas na busca constante das sínteses.

Apresentaremos a seguir, análise, mesmo que sintética, das disciplinas que fazem parte do Currículo de Cascavel.

### **3.3.1 Arte**

Saviani (2005) ao discutir a questão da escola e do saber objetivo, nos impulsiona a refletir sobre a importância dos “diferentes tipos de saber ou de conhecimento”, dentre eles, o “conhecimento artístico, estético” (SAVIANI, 2005, p. 7) que cada indivíduo, na coletividade, necessita assimilar para humanizar-se, e para isso, faz-se imprescindível o trabalho educativo. Partindo da compreensão de que o ensino da arte, da expressão artística, da educação estética possibilita que o aluno expresse suas ideias, por meio de representações e signos, questionamos: se esta disciplina, por meio de seus conteúdos, possibilita ao indivíduo identificar conscientemente sua relação com a natureza e o impulsiona a humanização, por que ainda é tratada como “parte diversificada” da grade curricular? Como Cascavel trata essa disciplina no Currículo e como a mesma é direcionada na escola?

A disciplina de arte apresentada no Currículo de Cascavel, traz como objeto de estudo a educação estética, compreendida como a “humanização dos sentidos” (CASCAVEL, 2008, p.136) e que

A função social da arte na escola é propiciar aos alunos o saber e a apropriação do conhecimento estético, este inserido num contexto sócio-histórico, e que reflete e tem a possibilidade de transformar o real concreto, produzindo novas formas de ver e sentir o mundo, os outros e a si próprio (CASCAVEL, 2008, p. 135).

Além dessa definição, destaca que “a arte deve ser uma produção que busque retratar a totalidade da humanidade, com suas inerentes contradições, e de acordo com a realidade histórica e social” (CASCAVEL, 2008, p. 134). Outra questão importante destacada nesse documento é a afirmação de que o trabalho a ser realizado com os conteúdos de arte deve ser na perspectiva histórico-cultural e que compete a escola e ao professor garantir que o aluno se aproprie de tais elementos da cultura humana.

Apesar da arte fazer parte do Currículo de Cascavel, percebemos que esta disciplina é tratada de forma secundarizada. Essa afirmação decorre frente ao acompanhamento de como a mesma é organizada nas escolas do município de Cascavel.

As turmas dos anos iniciais estão organizadas de forma que o professor regente da turma seja responsável pela organização, planejamento e ensino das disciplinas de ciências, geografia, língua portuguesa, matemática e história. As disciplinas de arte educação física, língua espanhola e ensino religioso compõem a parte diversificada do currículo e são ofertadas enquanto uma disciplina que cobre a hora-atividade do professor. Cada uma, tem duração de 45 a 55 minutos semanalmente.

Essa forma de organização demonstra uma das fragilidades desse Currículo em relação a arte, pois ao mesmo tempo em que aponta essa disciplina enquanto essencial para o desenvolvimento do aluno, a forma como é/está organizada demonstra a contradição entre o que se almeja e o que é possível fazer. A nosso ver, com apenas 50 minutos semanais de aula e inexecutável um trabalho sistemático, sequenciado, de qualidade e que de conta de todos os conteúdos apresentados.

Os conteúdos de arte estão organizados em dois eixos: “o primeiro, a matéria-prima (objeto de estudo) e os elementos formais dos conteúdos artísticos; o segundo, a perspectiva sócio-histórica dos artistas, suas obras e sua época, conforme as linguagens contempladas neste documento” (CASCAVEL, 2008, p. 139).

As linguagens apresentadas no documento são: artes visuais, música, artes cênicas e dança. Cada uma apresenta seu objeto de estudo e os elementos formais a serem trabalhados. A leitura atenta das linguagens aponta encaminhamentos e instrumentos de apoio ao ensino dessa disciplina.

Sobre a avaliação em arte, o texto apresenta a função do professor enquanto responsável pelo trabalho, assim como critérios de avaliação que estão definidos de acordo com uma tabela de conteúdo.

O Currículo, procura deixar explícito que o ensino da arte em uma perspectiva histórico-crítica deve favorecer a apropriação dos elementos culturais, produzidos pela coletividade humana e que os filhos da classe trabalhadora têm o direito de se apropriarem, tanto dessa produção, quanto dos instrumentos da mesma.

Carla Angélica Sella Marianayagam (2013), em sua pesquisa de mestrado,

analisou a materialização e implementação do conteúdo de música<sup>66</sup> na rede municipal de ensino de Cascavel. Suscintamente, a pesquisadora apresenta o Currículo de Cascavel e se atem, mais especificamente, na análise da concepção de arte e música e afirma haver alguns equívocos na utilização de termos específicos da área da música, questionando se

Não seria [...] necessário que a SEMED ofertasse gratuitamente um curso de capacitação de longa duração nas quatro modalidades de Artes previstas no Currículo, para que os professores pudessem trabalhar estes componentes curricular, e exigir que somente os professores com esta capacitação ministrassem estas aulas? (MARIANAYAGAM, 2013, p. 56).

Logo após realizar tal questionamento, aponta que existem obstáculos para que a disciplina de arte seja realmente implementada e, um dos entraves é o “despreparo do docente” (MARIANAYAGAM, 2013, p. 56), e a ausência de formação impede o cumprimento dos objetivos propostos para o ensino das artes.

Para Biavatti e Wielewski (2016), o professor para atuar com a disciplina de arte “precisa ser bem formado, valorizado. Deve participar continuamente de formação de qualidade [...] e toda formação [...] deve proporcionar um preparo pedagógico do docente [...] com vistas a humanizar o homem” (BIAVATTI e WIELEWSKI, 2016, p. 146).

Tanto Marianayagam (2013), quanto Biavatti e Wielewski (2016), apontam a necessidade de formação continuada de qualidade aos professores, a fim de que, o ensino seja realmente calcado na cientificidade. Marianayagam (2013) chama a atenção para que a formação não ocorra em apenas um conteúdo, haja vista que a formação do professor que atua com os anos iniciais, ou seja, com a criança nos primeiros anos de sua escolarização é essencial e deve ser contínua, direcionada e intencional.

O texto referente a disciplina de arte é bastante descritivo e faz uma breve exposição sobre a compreensão da arte em uma visão materialista. Ao apresentar os encaminhamentos metodológicos, é determinante quanto a função da escola como “responsável pela sistematização, transmissão e transformação/produção dos conhecimentos artísticos” (CASCAVEL, 2008, p. 137), e do professor que “deverá propiciar aos alunos a práxis artística por meio da vivência e do entendimento histórico

---

<sup>66</sup> A música no Currículo de Cascavel é classificada como uma linguagem.

e teórico das experiências estéticas” (CASCAVEL, 2008, p. 138).

Os fundamentos para a sistematização dessa disciplina, centram-se em autores da psicologia e, em nenhum momento, remete-se aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tampouco fica explícito o que o ensino de arte provoca no indivíduo e que as artes, assim como, as ciências e a filosofia foram constituídas e construídas pelo homem e que ao se apropriar dos elementos que a compõem o indivíduo tem a possibilidade de criar sua própria consciências e humanizar-se.

A sistematização dessa área do conhecimento foi coordenada pela professora Sandra Macanhão Biavatti e contou com a consultoria da professora mestre Christiane Denardi da PUC de Curitiba.

### **3.3.2 Ciências**

O segundo componente curricular apresentado é ciências e traz como objetivo, a “socialização do conhecimento científico historicamente acumulado pelos homens” e, como objeto de estudo, o “ecossistema/biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos” (CASCAVEL, 2008, p. 162). Para cumprir com tais proposições, os conteúdos devem

Fundamentar-se na totalidade das múltiplas relações de interdependência dos fatores abióticos e bióticos que constituem o ecossistema e das interações entre eles, objetivando neste movimento oportunizar aos alunos uma leitura mais clara do dinamismo dos vários elementos que constituem os sistemas: físicos, químicos e biológicos, tendo como polo essencial e orientador a ação transformadora do ser humano que interfere na natureza, humanizando-a e humanizando-se (CASCAVEL, 2008, p. 162-163).

Apresenta proposições de encaminhamentos metodológicos a partir de três eixos orientadores: noções sobre o universo; matéria e energia-interação e transformação (relações de interdependência; meio ambiente – saúde e trabalho. Cada eixo sustenta os conteúdos que devem ser trabalhados de modo articulados entre si (CASCAVEL, 2008, p. 167).

Quanto a avaliação verificamos que, além de citar que a mesma é diagnóstica, apresenta alguns instrumentos de que os professores poderão fazer uso e chama a atenção que se avalia “o que é essencial e que está definido nos critérios elencados neste currículo e no planejamento do professor” (CASCAVEL, 2008, p. 190). Os

critérios de avaliação descritos para ciências estão dispostos em forma de tabela e organizados pelos eixos já mencionados.

Na busca por produções que realizaram análise dessa disciplina, encontramos a dissertação de Alexandre Scheifele (2013), realizada na Unioeste, que em linhas gerais questiona o fato do Currículo de Cascavel pautar-se em uma única linha teórica e que isso, para ele, desconsidera “a possibilidade de autonomia na formação de opinião e de visão de mundo” do professor (SCHEIFELE, 2013, p. 92). Diante disso perguntamos: pode o professor ter ‘essa’ autonomia? Afinal, se o professor fizer o que lhe convém, não há necessidade de um currículo, do Projeto Político Pedagógico, não é mesmo?

Esse mesmo pesquisador, ao discutir a especificidade do ensino de ciências, afirma que existem fatores que contribuem “positivamente no Ensino de Ciências, mas que o currículo, por ter sido estruturado com base no método com uma visão muito fechada de mundo não aborda” e que o mesmo “não é claro na proposta metodológica para o Ensino de Ciências” (SCHEIFELE, 2013, p. 96 e 99).

Apresenta em seu trabalho, tabela com os conteúdos de Ciências que devem ser ensinados aos alunos e, a partir da análise que faz sobre a mesma, afirma que “o professor certamente terá dificuldade em trabalhar todos os conteúdos e deverá, assim, selecionar os mais relevantes” (SCHEIFELE, 2013, p. 108). Aponta ainda que

O Currículo de Cascavel apresenta uma concepção teórica, mesmo que controversa, bem estruturada; tem conteúdos e eixos bem definidos que, embora em excesso, permitem ao professor uma visão de totalidade das relações entre os seres bióticos e abióticos que compõem o meio ambiente; porém, apresenta uma concepção metodológica simplista, que não consegue subsidiar o professor nos momentos de planejamento e execução das suas aulas de Ciências. (SCHEIFELE, 2013, p. 109)

Scheifele (2013, p. 141) afirma que “a metodologia precisa ser reformulada no sentido de que deve subsidiar mais o professor com elementos práticos”, confirmando sua visão pragmática de educação.

Nossa decisão em trazer o que se produziu a partir de 2008, sobre o Currículo de Cascavel, é justamente para verificar como o documento é visto por estudiosos de diferentes linhas teóricas e o que esses pesquisadores vem propondo a partir de seus estudos. Consideramos assim, que a análise realizada por Scheifele (2013), foi

superficial, e defende um ensino eclético. Teria isso ocorrido frente a condição de não conhecer o fundamento teórico do Currículo, ou seja, não compreender os fundamentos do materialismo histórico-dialético?

A afirmação de que os professores terão dificuldade em trabalhar todos os conteúdos, e por isso, deverão selecionar alguns, provém de uma visão deturpada de educação, onde para os filhos da classe trabalhadora, bastam conteúdos que os formem para o trabalho, conteúdos funcionais, sem o caráter de emancipação. O Currículo de Cascavel afirma insistentemente o contrário, que aos filhos dos trabalhadores seja proporcionado o melhor, que se tenha como objetivo o desenvolvimento pleno desse homem, para que o mesmo, possa agir sobre o meio de forma consciente, transformando-o.

Em oposição a Scheifele (2013), Polinarski; Brizola e Nicole (2016) afirmam que é necessário transmitir ao aluno os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos a fim de que possa se desenvolver e, para isso, é “necessário o domínio, por parte do professor, da concepção da disciplina, dos conteúdos propostos para o trabalho, assim como, de instrumentos avaliativos coerentes com os objetivos da ação educativa” (POLINARSKI; BRIZOLA e NICOLE, 2016, p. 198). Compreendem que, o professor precisa ser subsidiado teoricamente, para cumprir com os propósitos dessa disciplina.

A disciplina de ciências, utilizou como fonte de pesquisa obras específicas sobre ciências assim como sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, deixando claro que o ensino dos conteúdos instrumentaliza o aluno para agir e pensar sobre o meio.

A disciplina de ciências teve a consultoria realizada pelo professor mestre Carlos Petronzelli e a coordenação ficou a cargo das professoras Angelita Machado Brizola e Clair Merilene Barella.

### **3.3.3 Educação Física**

A disciplina de educação física foi sistematizada sob a coordenação das professoras Cleia Denise Dolla e Matilde Costa Fernandes de Souza e teve como consultor o professor mestre Alexandre França Salomão. Essa disciplina é considerada, por alguns, como dispensável e serve apenas para o aluno brincar, descontraír ou socializar. No Currículo se apresenta enquanto obrigatória a todos os anos escolares, com a mesma importância que as demais disciplinas e tem como

objetivo central

A reflexão sobre a cultura do movimento, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos e sua construção histórica como tradição significativa e representação ética de possibilidades, negando a dominação e submissão do homem pelo homem, possibilitando ao indivíduo a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais produzidos, bem como adquirir a autonomia necessária à sua interação e intervenção no processo de construção e direção da sociedade (CASCAVEL, 2008, p. 206).

Fica evidente a defesa que o Currículo traz em considerar esse componente curricular, não apenas como mais uma disciplina obrigatória, mas como aquela que proporciona ao aluno possibilidades de compreender, dominar o corpo e o movimento do mesmo.

Ao refletir sobre os encaminhamentos metodológicos, é explicitado a necessidade de que a ação pedagógica definida nos elementos constituintes do planejamento devem ser coerentes, flexíveis e atrelados ao Projeto Político Pedagógico da escola e, acima de tudo, deve ser “norteada por uma concepção clara de mundo, homem, sociedade e educação”, onde o ensino dirigido nas aulas de educação física permita que o movimento humano se torne “instrumento de transformação social” (CASCAVEL, 2008, p. 210).

A disciplina de educação física, apresenta os conteúdos organizados por eixos, trazendo possibilidades de encaminhamentos e contextualizando-os historicamente. A tabela de conteúdos está subdividida em: dança, jogos/brincadeiras e ginástica.

Nascimento et al, (2016, p. 231), lança mão de importante questão e nos leva a refletir: “Como a disciplina de Educação Física pode contribuir para a função de humanização dos alunos?” Segundo as autoras, isso é possível a partir do momento em que o professor “atuar na zona de desenvolvimento próximo do aluno, buscando o desenvolvimento das funções que estão em formação, por meio de conteúdos e atividades que corroboram com este objetivo” (NASCIMENTO et al, p. 232).

Apesar do Currículo de Cascavel afirmar que a disciplina de educação física possui a “mesma importância que as demais disciplinas”, essa ação não se concretiza no interior da escola. Como já apontamos anteriormente, todos os alunos da rede municipal de Cascavel têm semanalmente de 45 a 55 minutos de educação física e é uma das disciplinas utilizadas para cobrir a hora-atividade do professor regente da

turma.

A formação continuada específica a esta disciplina é praticamente inexistente. Os professores de educação física nos dois últimos anos (2012, 2013, 2014, 2016 e 2017)<sup>67</sup> não tiveram nenhuma formação específica nessa área. No ano de 2015, tiveram 8h de curso sobre atividades recreativas e 4h de dança. Enfim, nesses anos a formação que os professores de educação física tiveram foi a participação nos seminários.

Vimos ao longo dessa pesquisa sinalizando que o Currículo de Cascavel aponta a importância e necessidade de instrumentalizar o professor nas diversas áreas do conhecimento a fim de que esse, possibilite ao aluno o seu pleno desenvolvimento, porém, ao analisar os documentos da SEMED percebemos que não há preocupação quanto a essa questão.

A SEMED cumpre anualmente com o determinado no artigo 61, da lei nº 6.445/2014<sup>68</sup> e vem organizando anualmente, desde o ano de 2011, dois seminários anuais a fim de cumprir com o que a lei preconiza, porém deixa a desejar quanto a formação continuada específica e que se fazem imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho efetivo em sala de aula.

A não oferta de formação específica, faz com que a SEMED não cumpra com a estratégia IV, da meta II, do PME (2015-2025) que é “garantir formação continuada de qualidade para aprofundamento teórico e metodológico nas áreas do conhecimento [...] considerando as especificidades e necessidades” (CASCAVEL, 2015). Essa estratégia ainda determina que essa formação deve estar em consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

### **3.3.4 Geografia**

Os trabalhos para a sistematização da disciplina de geografia foram conduzidos e coordenados pelas professoras Ana Paula Hamerski Romero, Indialara Taciana Rossa e Rozangela Maria Casagrande. Teve como consultora a professora doutora Ângela Massumi katuta da UEL.

---

<sup>67</sup> Os dados referentes aos anos anteriores a estes estão explicitados no capítulo 4.

<sup>68</sup> Art. 61. A Secretaria Municipal de Educação oferecerá anualmente um mínimo de 40 (quarenta) horas de cursos de formação continuada ou capacitação para todos os Profissionais do Magistério Público Municipal (CASCAVEL, Lei Nº 6.445 de 29 de dezembro de 2014).



A disciplina de geografia apresenta os conteúdos que deverão ser trabalhados a partir de seis eixos estruturadores

- I. Orientação geográfica e localização dos fenômenos do espaço.
- II. Observação, identificação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens.
- III. O trabalho humano e os modos de produção na organização das paisagens e dos arranjos espaciais.
- IV. A relação Homem – Meio e os saberes sobre os lugares: o fundamento da construção identitária das classes e grupos sociais.
- V. O desenvolvimento das forças produtivas, os meios de produção, as relações de exploração na constituição contraditória das paisagens e dos arranjos espaciais sob a égide do modo capitalista de produção.
- VI. Compreensão e interpretação das paisagens, dos arranjos espaciais e da geograficidade dos fenômenos por meio da linguagem cartográfica, de outras linguagens, noções e conceitos científicos (CASCAVEL, 2008, p. 238).

Propõe que todos os eixos sejam trabalhados em todos os anos a partir de diferentes níveis escalares. Nos 1º e 2º anos, a partir dos níveis “Eu, casa, família, comunidade e escola”, o 3º ano refere-se a “bairros-distritos”, o 4º ano “município” e o 5º ano “estado” (CASCAVEL, 2008, p. 233).

O objeto de estudo da geografia, é o “espaço”, que deve ser compreendido a partir da “concepção materialista histórico-dialética de Geografia, fundamentada na compreensão de que os espaços são social e historicamente produzidos” (CASCAVEL, 2008, p. 277) e que, ensinar geografia é uma das formas de possibilitar ao aluno, a apropriação de elementos culturais que permitam analisar e compreender as organizações espaciais e suas inter-relações.

Esta disciplina apresenta um rol de objetivos sobre o ensino de geografia e considerando que os professores realizam o planejamento de suas aulas a partir desses, o ato de planejar esta disciplina se torna de certo modo simplificado, pois além dos objetivos e conteúdos, são apresentadas sugestões de encaminhamentos e de instrumentos para a avaliação.

Em relação ao conteúdo o que fica em evidência são os eixos estruturadores e não especificamente o conteúdo a ser trabalhado. Esse deve ser extraído de questões que acompanham os eixos estruturadores. À exemplo de conteúdo para 1º e 2º ano:

### **I. Orientação geográfica e localização dos fenômenos no espaço.**

Uma pergunta e várias possibilidades de respostas: aprendendo a se orientar e localizar e a orientar e localizar outros fenômenos e objetos no espaço de diferentes maneiras. Onde estou? Quais as regras do funcionamento desse lugar? (CASCAVEL, 2008, p. 239).

O professor, a partir dessas questões, deverá extrair o conteúdo e realizar o plano de aula, mas a questão que mais se evidencia é: qual é o conteúdo? Retomamos uma questão, a nosso ver de extrema importância que é a formação continuada. A exigência para ser professor dos anos iniciais e da educação infantil é ter o curso de pedagogia. Logo, poderíamos dizer que esse professor é generalista. Nesse sentido, pensar a formação continuada desse profissional, deveria ser uma das prioridades da secretaria de educação, se almejassem realmente que essa proposta pedagógica fosse, em sua totalidade, implementada.

Saviani, ao discutir sobre a materialidade da ação pedagógica traz que

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação (SAVIANI, 2005, p. 107).

Com isso, considera que o professor compreenderá teoricamente sua prática se a mesma for embasada coerentemente. Caso contrário, a materialidade da ação fica condicionada em repassar conteúdos e reproduzir as relações existentes, contribuindo com a manutenção da sociedade da forma como está e se distanciando cada vez mais de uma possibilidade de transformação.

### **3.3.5.História**

A disciplina de história é apresentada como uma proposta “comprometida com as mudanças ocorridas socialmente, independentemente de seu tempo e espaço, que se processa, sucessivamente e que tem origem nas contradições sociais” (CASCAVEL, 2008, p. 255). Define como objeto de estudo

O estudo das ações/experiências humanas vivenciadas pelos grupos e classes sociais através dos tempos, com ênfase nas relações sociais estabelecidas na sociedade em que vivemos-capitalista, marcada por

conflitos de interesses entre as diferentes classes sociais (CASCAVEL, 2008, p. 259).

Ao apresentar essa disciplina, faz uma retomada histórica, que inicia nos anos de 1971, com a Lei Nº 5692, passando pelas modificações da LDBEN, pelo CBEP, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a produção do Currículo, justificando assim, o motivo que levou o grupo a definir pela concepção afirmada no documento.

Considera “a base material como determinante da consciência”, busca compreender o “homem como sujeito histórico, em sua totalidade”, retrata a história com base na concepção materialista histórica (CASCAVEL, 2008, p. 254) e se compromete em apresentar uma proposta onde a história será “compreendida com as mudanças ocorridas socialmente” (CASCAVEL, 2008, p. 255).

Traz a afirmação de que “é necessário desenvolver as características do pensamento histórico” (CASCAVEL, 2008, p. 265) no aluno, por meio do ensino dos conteúdos que estão apresentados em uma tabela a partir de eixos estruturantes: sociedade, trabalho e cultura. A partir desses eixos, os conteúdos devem ser organizados de tal modo que estabeleçam entre si relação “constante entre o passado e o presente, e o local e o universal” (CASCAVEL, 2008, p. 271).

Essa disciplina contou com a assessoria da consultora professora doutora Sandra Regina Ferreira de Oliveira da Unioeste e esteve sob a coordenação das professoras Maria Sandreana Salvador da Silva e Rozangela Maria Casagrande.

André das Chagas Santos (2014), com a dissertação *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teóricos-metodológicos*, afirma que “o documento está fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético” (SANTOS, 2014, p. 76). Realizou entrevista com alguns professores da rede municipal de Cascavel, sobre o ensino de história e a partir das análises, afirmou que “uma das principais dificuldades do ensino de História nas séries iniciais está relacionada à formação do professor”. Questionou a oferta de cursos sobre o ensino de história aos professores que, em sua maioria, são formados em pedagogia e também se esses professores dominam os conceitos ou as questões historiográficas da história e considerou que “as discussões historiográficas são complexas e exigem disciplina e leitura para serem compreendidas” (SANTOS, 2014, p. 80).

Na conclusão de seu trabalho, apontou que há um impasse quanto as informações sobre a implementação do Currículo, pois, segundo a SEMED “a proposta está sendo implementada, no entanto, na visita às escolas, verificou que há contradições na interpretação do documento, divergências políticas e limites teóricos nessa implementação”. Em relação aos impasses, há indícios que seja devido ao “(i) intenso fluxo de professores na rede municipal; (ii) primazia da forma sobre o conteúdo; (iii) dificuldade de domínio teórico da proposta por parte dos professores e consequente dificuldade de entendimento da proposta” (SANTOS, 2014, p. 96).

Santos (2014) ao trazer tais dados, chamou a atenção para o cuidado com o trabalho realizado com o professor. Ao trazer o elemento da formação em pedagogia desse profissional, alertou quanto a necessidade de formação continuada, nas especificidades das disciplinas escolares. Assim, reiteramos que é imprescindível, ao professor que trabalha a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, dominar a teoria, o método e o conteúdo.

### **3.3.6 Língua estrangeira moderna/língua espanhola**

O Currículo de Cascavel também apresenta o trabalho a ser realizado com a disciplina de Língua estrangeira moderna-língua espanhola. O objeto de estudo dessa disciplina é a “linguagem e suas relações com o trabalho” (CASCAVEL, 2008, p. 296) enquanto “possibilidade de representação, [...] de abstração e generalização das características do mundo exterior” (CASCAVEL, 2008, p. 297) e, ao ser produzida socialmente “o resultado desse processo social e histórico, configurando-se como um instrumento de ação que permite compartilhar os significados gerados coletivamente” (CASCAVEL, 2008, p. 299).

Apresenta a justificativa do município em optar pelo ensino da Língua Espanhola<sup>69</sup>. Nos encaminhamentos metodológicos, traz elementos claros e de fácil compreensão apontando a importância do ensino, dessa disciplina, a partir dos eixos

---

<sup>69</sup> “A língua escolhida para se trabalhar nos anos iniciais é a Língua Espanhola. Tal escolha se justifica por aspectos históricos e geográficos do Oeste do Paraná. Esta região faz fronteira com dois países, Paraguai e Argentina, cuja língua oficial é o Espanhol” (CASCAVEL, 2008, p. 302). Além disso, no ano de 1997, a prefeitura de Cascavel, assinou o “Acordo de Intenções [...], com o Ministério de Cultura e Educação da Província de Misiones na Argentina” que tinha dentre suas ações a “implantação do projeto de Língua Espanhola nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Cascavel” (CASCAVEL, 2008, p. 303). Este projeto foi ampliado e reformulado em 2006 e passou a se chamar Projeto PILAR- Projeto de Intercâmbio Linguístico Artístico – Cultural de Relações entre Brasil, Paraguai e Argentina.

oralidade, leitura e prática escrita, assim como, a importância do trabalho a partir dos gêneros discursivos e as relações que devem coexistir entre a língua estudada e a cultura da mesma.

Enfatiza que o trabalho realizado deve partir de diferentes gêneros textuais e que deverão estar “articulados em conteúdos temáticos, gramaticais e culturais” (CASCAVEL, 2008, p. 312). A tabela de conteúdos contém, assim como história, objetivos gerais e específicos. Depois, segue a tabela contendo a tipologia textual, gêneros textuais, conteúdos temáticos, conteúdos gramaticais e conteúdos culturais (CASCAVEL, 2008, p. 313-320).

Esclarece que para esta disciplina a avaliação não tem caráter de retenção, mas possui os mesmos objetivos das demais disciplinas do currículo. Apresenta uma tabela com critérios a serem observados e avaliados.

Assim como em arte e educação física o espanhol é uma disciplina ofertada enquanto hora-atividade. A produção dessa área foi coordenada pelas professoras Ieda Araújo Prado e Sirlei de Fátima Lung e contou com a consultoria da professora da Unioeste, a mestre Adriana Aparecida Figueiredo Fiuza.

### **3.3.7 Língua portuguesa/alfabetização**

A penúltima disciplina apresentada no Currículo é a de língua portuguesa que traz como objeto principal de estudo a linguagem, compreendida “como espaço por meio do qual o sujeito analisa e compreende as contradições que perpassam os contextos nos quais está inserido” (CASCAVEL, 2008, p. 328). É entendida como “instrumento por meio do qual o homem se expressa e interage com o outro, compreende o mundo e constitui-se como sujeito, adquire e produz conhecimentos” (CASCAVEL, 2008, p. 328).

O documento aponta que o trabalho deve considerar o processo de reestruturação de textos e observar as especificidades dos eixos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Os encaminhamentos metodológicos são apresentados a partir de cada um dos eixos.

Além de encaminhamentos específicos para cada eixo, traz os objetivos e aponta que “o planejamento escolar, assim como o plano de aula do professor, devem conter objetivos definidos com relação ao que será enfatizado em cada bimestre letivo” (CASCAVEL, 2008, p. 335).

Zucki e Reis (2014) analisaram o processo de alfabetização previsto no Currículo. As autoras apontam que essa disciplina apresenta alguns equívocos no que diz respeito aos aspectos fonéticos e fonológicos para o processo inicial de alfabetização e que, a formação inicial, a continuada, e os materiais didáticos “não tem contemplado estudos e discussões que permitam refletir sobre as premissas equivocadas”, mesmo assim, destacam a iniciativa da elaboração do documento com base no materialismo histórico-dialético (ZUCKI e REIS, 2014, p. 215).

Esta disciplina não apresenta um texto específico para tratar sobre os conteúdos, mas traz diretamente a tabela com os conteúdos. É uma tabela estruturada por quatro colunas destinada aos eixos oralidade, leitura, escrita-produção textual e análise linguística-reestruturação textual. Na sequência, outra tabela contendo gêneros discursivos e as tipologias de cada gênero e os critérios de avaliação por eixo e ano, e por último, avaliação, afirmando que tanto a formação de conceitos, quanto a avaliação, devem ser contínua.

Consideramos importante destacar a função do professor no processo de ensino, porém temos que nos atentar de que este profissional, em sua individualidade, não fará o trabalho acontecer sozinho. Para que o aluno compreenda o conteúdo e se desenvolva intelectualmente o professor precisa subsidiá-lo para tal, mas o fará se tiver condições para isso.

Essa disciplina teve como consultores as professoras doutoras Lígia Regina Klein, da UFPR em 2006 e Lourdes kamiski Alves, da Unioeste, em 2007. A coordenação ficou sob a responsabilidade das professoras Marciani Stein, Margarete Chimiloski Dolla e Silmara Siqueira Batistel.

### **3.3.8 Matemática**

Por último, é apresentada a disciplina de matemática que teve como consultores o professor mestre Carlos Petronzelli, em 2006, e a professora doutora Tânia Stella Basso, da Unioeste, em 2007, e a professora Santa Otani foi a coordenadora responsável. Esta disciplina inicia com um brevíssimo histórico da matemática, afim de justificar os motivos da matemática ser considerada “disciplina fundamental na formação escolar do indivíduo” (CASCAVEL, 2008, p. 370). Não deixa explícito qual seu objeto de estudo e ressalta que os objetivos propostos para esta disciplina

é muito mais do que aprender técnicas de utilização imediata, é também compreender significados, sensibilizar-se para resolver problemas e construir seus próprios instrumentos para solucioná-los, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender os limites das aplicações imediatas (CASCAVEL, 2008, p. 372-373).

O texto sobre os encaminhamentos metodológicos está organizado pelos eixos: números, medidas, geometria e linguagem da informação. O texto apresenta, além das possibilidades de encaminhamentos, os recursos viáveis e possíveis de utilização. Giaretton; Mazaro e Otani (2016, p. 267), compreendem que metodologicamente o ensino dos conteúdos de matemática, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, deve ser crítico e emancipador e “comprometido com a transformação social”.

Assim como em língua portuguesa, a disciplina de matemática não apresenta um texto sobre os conteúdos, mas sim, a tabela com a disposição dos mesmos. Os conteúdos estão dispostos linearmente, porém, é chamado a atenção para que o trabalho seja realizado de modo a articular os eixos entre si “proporcionando uma noção de totalidade” (CASCAVEL, 2008, p. 373).

Giaretton; Mazaro e Otani (2016) afirmam que

Trabalhar com os conhecimentos matemáticos implica uma prática pedagógica escolar comprometida com a socialização dos conhecimentos cientificamente elaborados e comprovados, num trabalho educativo direcionado e intencional, que possibilite reconhecer a objetividade, universalidade e o caráter histórico do conhecimento (GIARETTON; MAZARO e OTANI, 2016, p. 263).

Ao se referir a avaliação, aponta que a mesma “passa a ser vista como um processo de construção e de desenvolvimento integral do aluno, em duas perspectivas: a social e a pedagógica”<sup>70</sup> (CASCAVEL, 2008, p. 389). Já os critérios de avaliação são os mesmos para os 1º e 2º ano, e para o 3º, 4º e 5º ano são individuais para cada ano.

Diante do exposto, da forma como é apresentada cada disciplina no Currículo perguntamos: em que consiste a Pedagogia Histórico-Crítica? Como os professores

---

<sup>70</sup> Na social, “a avaliação deve fornecer ao aluno informações sobre o desenvolvimento de capacidades necessárias para atuar na sociedade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho”. A pedagógica “deve fornecer ao professor informações sobre o processo de aprendizagem, a identificação dos obstáculos geradores da dificuldade, favorecendo ao professor estratégias de ação para a superação do obstáculo e ampliando a concepção de erro do aluno” (CASCAVEL, 2008, p. 389).

de Cascavel a compreendem? Se for compreendida enquanto uma teoria pedagógica, que possibilita meios à transformação do indivíduo e da sociedade, o ensino deliberado, planejado intencionalmente, será conduzido de modo a provocar mudanças na prática social do aluno.

Após breve análise das disciplinas que compõe o Currículo, podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria pedagógica presente no documento e que norteia a ação pedagógica neste município. Essa constatação, também foi realizada por Santos (2014), Scheifele (2013) e Marianaygam (2013) quando afirmam que o Currículo de Cascavel está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, no método Materialista Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural. Além dessas, encontramos respaldo também em Pelleti (2012), Zóia (2014), Malanchen; Matos e Pagnoncelli (2012), Pagnoncelli; Malanchem e Matos (2016).

Portanto, o Currículo para Rede pública Municipal de Ensino de Cascavel foi produzido coletivamente, de forma disciplinar e a proposta com as disciplinas é que as mesmas não devem se apresentam de forma fragmentadas estanque, isoladas. Para Saviani (2005, p. 146), as disciplinas escolares na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica “nunca se dissociam”, elas “correspondem ao momento analítico” e devem ser articuladas entre si em uma “visão de totalidade”, sem desconsiderar o objeto de cada uma.

Apesar do documento ser ancorado na Pedagogia Histórico-Crítica, nas referências bibliográficas relativa a cada disciplina somente em ciências, educação física e língua portuguesa utilizaram-se de obras como a *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações* e *Educação: do senso comum à consciência Filosófica*, ambos de Dermeval Saviani.

A apresentação das disciplinas contempla a concepção, o objetivo e objeto da disciplina, encaminhamentos metodológicos (com textos que variam desde a apresentação histórica da disciplina até as possibilidades de encaminhamentos para a execução do trabalho em sala de aula), os conteúdos, avaliação e critérios para a avaliação. Algumas disciplinas procuraram apresentar, um pouco, acerca de seu processo histórico.

Segundo Orso (2013) “conhecer a história é uma condição de fundamental importância para podermos compreender o movimento histórico, verificar de que forma fomos fazendo e percorrendo a história”. Por isso, sentimos a necessidade



desse movimento no documento, da retomada histórica da produção do conhecimento e a definição dos conteúdos em cada disciplina, assim, como discutir no texto, os motivos ou o que motivou a definição dos conteúdos, sua constituição, a importância na/para a sociedade, bem como, para a emancipação dos indivíduos.

Para a análise que realizamos neste capítulo, partimos da compreensão de que a escola pública está inserida e é parte ativa da sociedade e de um determinado momento seja ele, social, político ou econômico, bem como vem marcada pela exploração e contradição em sua forma mais agressiva, da sociedade capitalista sobre o trabalhador. Neste sentido, a escola deve atentar-se a sua função política que é

[...] lutar pela socialização do conhecimento científico, lutar para que ele não esteja ao alcance somente da classe dominante, mas sim que a educação possa cada vez mais possibilitar o enriquecimento intelectual por parte do indivíduo. A finalidade da escola é, portanto, garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiano e aproximar os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade (CASCAVEL, 2008, p. 17).

Para Gramsci (2001, p. 42-43), a escola a partir do que ensina

Luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo (GRAMSCI, 2001, p. 42-43).

Parece-nos, portanto, necessário discutir incansavelmente a função da escola pública e que a mesma deve ser pensada enquanto movimento de luta, para que os objetivos comuns e coletivos se transformem em possibilidades para modificar a realidade. Pensar a escola por partes, fragmentada e desvinculada da produção científica é o que almeja a burguesia, pois, ainda reina o pensamento de que, para os pobres uma escola pobre e para os ricos uma escola calcada na cientificidade, com um ensino que desenvolva todas as potencialidades.

Exemplo disso, como já apontamos, é a reforma do Ensino Médio por meio da

Lei N° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017<sup>71</sup> que, a nosso ver é a retomada da reforma que ocorreu em 1971, com a Lei 5.692/71, que tinha como principal objetivo a profissionalização e, para isso, deveria prover conteúdo e método para formar e especializar força de trabalho, para um capital em ascensão e, o currículo escolar limitava-se a definir objetivos e fixar o mínimo para cada habilitação.

O Currículo de Cascavel, proposto a partir de uma teoria contra-hegemônica, defende que a escola pública se constitui como resultado das lutas de classes e tem como função divulgar e transmitir os conhecimentos, que foram deliberadamente transformados em conteúdos escolares. Ao se apropriar dos conteúdos escolares, a classe trabalhadora se apropria da cultura produzida, seja ela material ou intelectual, e a apropriação dos elementos culturais é que impulsionam ao desenvolvimento.

Para desencadear e impulsionar esse desenvolvimento é necessário, segundo Leontiev (1978, p. 267), que os indivíduos sejam colocados “diante de uma imensidade de riquezas acumuladas” que decorrem do desenvolvimento histórico da sociedade, que devem e precisam ser apropriadas a fim de que se criem em todos, “aptidões novas, funções psíquicas novas” (LEONTIEV, 1978, p. 270). Entendemos, que a possibilidade para tal ainda é restrita a uma determinada classe, pois vemos constantemente a educação que é destinada aos filhos da classe trabalhadora passar por reestruturação onde o objetivo é

[...] assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade (DUARTE, 2016, p. 46).

Essas reestruturações ou reformas curriculares, apresentam-se com discurso sobre a necessidade de recuperar algo que foi perdido. A partir da década de 1980, as reformas curriculares foram “marcadas pelo discurso que dava ênfase à

---

<sup>71</sup> A Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 altera as Leis N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei N° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei N° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino em Tempo Integral. Esta Lei encontra-se disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>.

necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola”. Foi um período em que “o discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos pronunciamentos oficiais das administrações de ensino” (BARRETO, 2000, p. 8-9).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica o desafio está em

[...] constituir um movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista (DUARTE, 2016, p. 21).

Corroboramos também com Newton Duarte (2016, p. 27), quando afirma que, “a escola por si só não faz a revolução, mas, lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária”. Compreendemos que essa luta deve ser de todos, mas principalmente daqueles que estão diretamente ligados a ela, ou seja, dos professores, mas para que lutem por tal objetivo devem ser instrumentalizados, devem dominar os conteúdos e ter claro que o compromisso da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é com a transformação social.

Para Orso (2016), assumir a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica que direciona os trabalhos educativos, pressupõe

o domínio dos conteúdos, o conhecimento da própria PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade, o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade e assumir uma perspectiva crítica e revolucionária (ORSO, 2016, p. 109).

Assim, fica evidente que não se trata de qualquer ação, qualquer direcionamento para cumprir o que se propõe um currículo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. É necessário, portanto dominar a teoria que fundamenta o Currículo.

O trabalho educativo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, requer necessariamente que a educação seja compreendida enquanto um processo histórico e que tenha como meta a transformação da sociedade, por isso compreender a realidade e como ela está organizada é essencial. O trabalho efetivo em sala de aula, a ação pedagógica deve provocar em cada indivíduo a transformação das funções

psíquicas, conduzindo-os a uma consciência coletiva e impulsionando à transformação da realidade. Mas, para que esse objetivo seja alcançado é preciso estudar, é preciso comprometer-se com a educação escolar e com os propósitos da classe trabalhadora e é preciso, antes disso, assumir-se enquanto trabalhador.

Enfim, com base na análise, até aqui realizada, do currículo e considerações acima, questionamos: Ao assumir a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, a SEMED de Cascavel, se preocupou ou se preocupa com o direcionamento das ações que sejam coerentes e concernentes com esta teoria pedagógica? Quais foram/são as ações realizadas para a implementação deste documento? O planejamento da formação continuada vislumbrava a compreensão da teoria e do método? O que, como e quem realizou a formação continuada nessa rede de ensino? No próximo capítulo, procuraremos trazer estas questões para discussão, assim como analisar como foram planejadas e realizadas as ações para a implementação do Currículo.

## **4 O CURRÍCULO: AÇÕES E CONTRADIÇÕES APÓS A IMPLANTAÇÃO E NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO**

O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, completa em 2018, 10 anos de sua implantação. Foi uma década de grandes batalhas que, historicamente, foi produzindo um grande contingente de professores que lutaram e continuam a lutar pela implementação desse documento, ou seja, pela implementação de uma educação em prol da classe trabalhadora e da emancipação humana.

Neste capítulo, apresentaremos as principais ações realizadas, no período de 2008 a 2015, para a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica por meio da implantação do Currículo de Cascavel. Demonstraremos também, em linhas gerais, como se encontra a rede municipal de ensino de Cascavel, após o lançamento oficial do Currículo, bem como as análises sobre os momentos de avanços, os retrocessos, a dispendiosa articulação política que acarretou na descontinuidade das ações e dos trabalhos, e em como a rede foi conduzindo a uma apatia e marasmo teórico.

Nossa principal fonte de dados, para este capítulo, são documentos municipais datados do período de 2008 a 2015. Também buscamos verificar outros municípios, que nesse mesmo período produziram um currículo ou procuraram implantar a Pedagogia Histórico-Crítica em suas redes municipais e nos deparamos assim, além de Cascavel, com Sarandi, Itaipulândia, Maringá, Araucária e Cambé.

### **4.1. Não somos uma ilha**

O que temos visto e vivido nos últimos anos foi um imenso investimento da burguesia para a alienação do trabalhador, do ser humano. Não se mede esforços quando se trata de proposta para a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora. Temos presenciado tentativas de implantação de programas e projetos que visam formar e qualificar para o trabalho, trabalho alienado. Para a continuidade do desenvolvimento da sociedade é necessário produzir e produzimos a partir do trabalho e isso nos remete a educação e ao trabalho educativo.

O trabalho educativo foi definido por Saviani (2005, p. 13), como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” e deve possibilitar o aprofundamento e a ampliação da capacidade de cada indivíduo perceber sua

importância no trabalho coletivo. Enquanto a burguesia continuar a definir a organização da educação escolar e do ensino destinado a classe trabalhadora, o trabalho educativo atuará contra os interesses do trabalhador. Essa condição somente será invertida quando a classe trabalhadora, que é quem realiza o trabalho educativo, o colocar a serviço de si própria.

No Estado do Paraná, após a SEED propor a reestruturação do Currículo Básico do Paraná, que desconsiderava as especificidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, alguns municípios produziram seus currículos municipais. Dentre esses citamos e destacamos Sarandi, Itaipulândia, Cambé, Maringá, Araucária e Cascavel, pelas similaridades no processo de elaboração e implantação e, pela opção da teoria pedagógica.

Magalhães (2010) apresenta a tese com o título *limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar* no município de Sarandi, noroeste do Paraná. Sua pesquisa procurou identificar os “desafios enfrentados pelos professores da Rede Municipal de Sarandi na objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica” e “analisar os limites e possibilidades de objetivação da prática escolar” (MAGALHÃES, 2010, p. 16), considerando o ensino sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com esse pesquisador, Sarandi foi governada pelo PT, entre 2001 e 2008 e, nesse período, a secretaria municipal de educação tentou adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como fio condutor do trabalho educativo. Contudo, os limites e dificuldades encontradas foram “epistemológicos-ontológicos e econômicos-políticos (MAGALHÃES, 2010 p. 79).

Para ele, as ações realizadas para a implantação e efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica não foram suficientes, pois em 7 anos, o avanço poderia ter sido significativo, se os professores tivessem sido instrumentalizados com base na perspectiva pretendida. A formação continuada ofertada aos professores, não possuía rigor teórico e algumas nem mesmo relação com a Pedagogia Histórico-Crítica. Concluiu sua tese afirmando que “somente com uma política radical” (MAGALHÃES, 2010, p. 168), será possível organizar a história e superar a atual forma de organização da sociedade e que para implantar a Pedagogia Histórico-Crítica na prática educativa é necessária “uma prática escolar emancipatória” o que exige, professores que compreendam a importância de “promover a humanização em cada

indivíduo singular com as nossas mediações no ato de ensinar” (MAGALHÃES, 2010, p. 167), caso contrário é uma falácia afirmar que há possibilidade de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica.

A mesma perspectiva, de implantar a Pedagogia Histórico-Crítica ocorreu no município de Itaipulândia no Oeste do Paraná. Este município, nos anos de 2003 e 2004, realizou estudos e iniciou a produção de uma “*Proposta Pedagógica para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia*” que foi interrompida ante a participação desse município nos trabalhos com a produção do Currículo Básico da AMOP (BALZAN, 2014, p. 108).

Segundo Balzan (2014), durante os anos de 2004 e 2005, concomitantemente a participação de professores na elaboração do Currículo da AMOP, a secretaria municipal de educação de Itaipulândia, proporcionou a todos os professores da rede municipal a participação em grupos de estudos que debatiam sobre os “fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e didáticos da pedagogia histórico-crítica” (BALZAN, 2014, p. 109).

Os desafios encontrados para a implementação de uma teoria contra-hegemônica, ou seja, para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica em Itaipulândia, não tem diferido dos que foram apontados por Saviani em *A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica*. Além disso, para Balzan (2014, p. 102), um dos principais empecilhos enfrentados pela Pedagogia Histórico-Crítica “decorre da atual organização produtiva, sob a égide da qual a sociedade brasileira está estruturada, centrada na apropriação privada dos produtos do trabalho humano” e, que apesar de todos esses limites e obstáculos, muitos educadores continuam a travar suas lutas na defesa da escola pública.

Ainda sobre a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica em Itaipulândia, Viana (2017, p. 131) explicita que “a experiência de Itaipulândia ocorre em meio às contradições da prática social e exigem de seus agentes, medidas de enfrentamento e resistência com vistas à superação das problemáticas educacionais e sociais” e que a efetivação dessa teoria pedagógica ocorrerá quando os professores a assumirem enquanto perspectiva de trabalho e dominarem “teoricamente os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica” a fim de que a mesma não seja reduzida a mais uma metodologia (VIANA, 2017, p. 131-132).

O trabalho desenvolvido em Itaipulândia, contou com a assessoria do professor

João Luiz Gasparin e teve como base a proposta sistematizada por ele na obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (BALZAN, 2014; VIANA, 2017).

Assim como em Sarandi e Itaipulândia, o município de Cambé, no norte do Paraná realizou longas jornadas de estudos, até a conclusão da necessidade de organizar a rede em torno de uma única proposta pedagógica que é a Pedagogia Histórico-Crítica.

No período de 2009 a 2013 a secretaria municipal de Cambé procurou, após muito estudo, primeiro fortalecer os projetos políticos pedagógicos nas bases epistemológicas da Pedagogia Histórica-Crítica e posteriormente na elaboração de um currículo próprio. Assim como Cascavel, Cambé teve como consultor o professor Newton Duarte (CAMBÉ, 2016).

A rotatividade de professores e a ampliação da rede municipal de ensino foram alguns dos dificultadores que o município de Cambé enfrentou desde o início do processo de elaboração do currículo, e exigiu a retomada constante das formações continuadas. É um documento bastante novo e foi lançado no segundo semestre do ano de 2016 (CAMBÉ, 2016).

Araucária, município da região metropolitana de Curitiba, desde o ano de 1992 tem como concepção dos trabalhos pedagógicos a Pedagogia Histórico-Crítica e “considerando a nova legislação na Educação Básica e suas modalidades”, no ano de 2009 a secretaria municipal de educação iniciou a “atualização das Diretrizes Municipais”. Nos anos de 2010 e 2011<sup>72</sup>, com a assessoria da professora Naura Syria Carapeto Ferreira, sistematizaram as Diretrizes Municipais de Educação “fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica” (ARAUCÁRIA, 2010, p. 19).

Maringá, a noroeste do Estado do Paraná, possui um currículo próprio datado de 2012. Anterior a esta data, os trabalhos desse município se guiaram por uma proposta curricular municipal e pelos documentos emitidos pela SEED/PR e, no ano de 2011, sob a assessoria do professor João Luiz Gasparin, foi elaborado o Currículo para Rede Municipal de Ensino de Maringá. No Currículo de Maringá, há afirmação de que o mesmo tem sua base fundante na Pedagogia Histórico-Crítica, na teoria histórico cultural e no materialismo histórico-dialético (MARINGÁ, 2012, p.19).

---

<sup>72</sup> “Desde junho de 2010, convidou-se os Profissionais da Educação a Participarem e contribuir com a atualização da escrita de um documento que seria para todos. Muitos aceitaram o desafio de fazer junto, compondo Grupos de Trabalhos, participando de reuniões, estudos, discussões e sistematizações, que foram ampliadas nas Semanas Pedagógicas e Formação Continuada, até chegar ao documento final” (ARAUCÁRIA, 2010, p. 11).



Não é intenção, nem objeto desta pesquisa, os currículos e a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica pelos municípios citados, o que nos impulsionou a cita-los é o fato de demonstrar que o município de Cascavel, não está sozinho na luta por uma educação de cunho revolucionária, que é a Pedagogia Histórico-Crítica. Verificamos que, em diferentes regiões do Estado do Paraná, em uma proximidade de tempo, ocorreram movimentos que resultaram na produção de currículos e em ações para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica. Além desses, podemos citar o trabalho realizado pela AMOP, representante de 52 municípios da região Oeste do Paraná, que desde o ano de 2007, tem um currículo escolar “na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos” (AMOP, 2007).

Apesar de assumirem a mesma concepção de educação, esses municípios são/estão isolados, se considerarmos que o Estado do Paraná tem 399 municípios. Mesmo que compreendamos que há especificidades e particularidades em cada município, quando cada um busca na individualidade pelo que acredita, fragmenta e enfraquece a luta, que deveria ser de classe. Esse, talvez seja o objetivo maior do Estado e do capital, deixar que as batalhas ocorram, controladamente, sem que a mesma tome a proporção que necessita, que é a luta da classe trabalhadora contra a burguesia, a luta coletiva pelo conhecimento.

Além dos motivos que conduziram os municípios a elaborarem suas propostas e assumirem um norte teórico serem similares, encontramos similitudes também no processo de implantação e na implementação efetiva na sala de aula. Mas, o que nos chama a atenção, é que com frequência, após 10 anos de implantação de um Currículo a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, em Cascavel, ainda ouvimos dos professores a seguinte questão: como colocar em prática a Pedagogia Histórico-Crítica? Contudo, esta questão estaria sanada se as ações realizadas após a implantação do Currículo tivessem como objetivo principal a implementação do mesmo. Na sequência, procuraremos verificar quais foram as ações realizadas em Cascavel, após o ano de 2008, para que o proposto no currículo fosse efetivado.

#### **4.2 Ações e contradições na tentativa de implantação e implementação do Currículo: 2008-2011**

Repetimos aqui uma questão imortalizada por Carlos Drummond de Andrade: *E agora José?* Currículo na mão, o que fazer? O desafio agora é transpor esse currículo,

em ações concretas, ou seja, efetivá-lo.

Ao propor a efetivação de elementos que compõe um documento, são necessárias ações coerentes a sua proposição, pois, um Currículo por si não se efetivará. Considerando que o município tem como um de seus objetivos, superar o ecletismo teórico existente, uma das ações a ponderar é referente a proporcionar a todos os professores, subsídios para compreenderem os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e isso demanda, a princípio, investimentos.

Para Saviani (2005, p. 112) a questão do investimento na educação, é um dos desafios que se coloca à Pedagogia Histórico-Crítica, pois o orçamento “é o pressuposto das condições materiais da organização do ensino” e não investir na educação reflete no não investimento no gênero humano.

Objetivando a implantação do Currículo a SEMED de Cascavel, no primeiro semestre do ano de 2008, orientou as escolas quanto ao planejamento e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. Para o fortalecimento dessas ações nas escolas, todos os 1.214 professores, 55 monitores de biblioteca, 45 instrutores de informática e 315 professores de educação infantil participaram de formação continuada sobre os fundamentos do materialismo histórico-dialético. O município de Cascavel teve no ano de 2008, matriculados 23 mil alunos de 1º ao 5º ano e 2.300 alunos da educação infantil.

Cumprir destacar que nesse ano ainda estava em vigor o Plano Municipal de Educação para o decênio de 2004 e 2014 e, enquanto meta a ser cumprida no eixo da formação de professores, o município deveria ofertar a todos os profissionais da educação “o mínimo de 24 horas de capacitação anual de acordo com a sua área de atuação” (CASCAVEL, 2004, p. 111).

Assim, cumprindo com o disposto em lei, os professores que atuavam com as turmas de pré-escola, 1º ano, 2º ano, 2ª série, 3ª série, 4ª série, classe especial e Educação de Jovens e Adultos, tiveram formação sobre a concepção e conteúdo das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Os professores que atuavam com arte, educação física e espanhol tiveram formação específica sobre a disciplina. O mesmo ocorreu com os instrutores de informática e monitores de biblioteca.

Os coordenadores pedagógicos das escolas, além de participarem da mesma formação que os professores, tiveram cursos sobre avaliação, políticas para a gestão

escolar, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e orientações de como desenvolver o trabalho no âmbito escolar. Naquele ano os diretores e coordenadores tiveram 150h de formação continuada, os professores do ensino fundamental e da educação infantil 100h, os professores do reforço escolar e da educação especial 115h e os profissionais que atuavam nas bibliotecas e nos laboratórios de informática 100h.

A participação de todos esses profissionais nas formações, exigiu do diretor escolar e do coordenador pedagógico, além do esforço, compromisso, pois para garantir que todos participassem, as escolas tiveram que realizar alterações das horas-atividades e muitas vezes o coordenador assumiu turmas para o professor participar da formação. Ações como esta, demonstram a compreensão do coletivo e a busca por um objetivo único.

A preocupação naquele momento não estava apenas no âmbito da compreensão dos fundamentos, das disciplinas ou de como o Currículo estava estruturado, mas de que, além disso, o professor deveria ter em sala de aula o compromisso com o aluno. Era necessário mais do que formações e, naquele momento, para subsidiar o professor quanto ao planejamento e o trabalho educativo, foram organizados no segundo semestre, novos grupos de trabalho.

Esses grupos foram formados por adesão e durante as horas-atividades, orientados por assessoras da SEMED, estudaram as disciplinas, seus conteúdos e produziram materiais para subsidiar os trabalhos em sala de aula, nas especificidades da educação infantil, ensino fundamental e EJA. O resultado do trabalho desses grupos foi gravado em CD Roon<sup>73</sup> e encaminhado para as escolas que deveriam reproduzir o material e socializar com todos os professores.

Como um dos principais focos, neste ano foi a formação continuada para os professores, a SEMED contratou 35 professores para o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento. Baltadar Vendrusculo e Rosana Becker Quirino (língua portuguesa); Marco Antonio Batista de Carvalho e Celso Ivan Conegero (ciências); Gilmei Francisco Fleck, Terezita Campos e Adriana Fiuza (espanhol); Angela Massumi Katuta e Andrea Regina da Silva (geografia); Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Claercio Scheneider (história); Rubens Ferronato (matemática); Alessandra Arce (educação infantil); Newton Duarte (concepção de educação); Isaura Monica

---

<sup>73</sup> Os grupos se reuniam e elaboravam sugestões de atividades, com base em um conteúdo. As Escolas receberam uma caixa contendo 12 CDs. Cada CD possui sugestões de atividades, vídeos, livros digitalizados, músicas e outros encaminhamentos.

Zanardini (políticas); Lízia Helena Nagel (avaliação); Douglas Danilo Ditrich e Elaine Capelazzo Souto (educação física); Cristiani Denardi, (música); João Vitor Andrade (dança); Vera Mantovani (artes visuais); Marciana Pelin Kliemann (informática); Greice da Silva Castelo e Givaldo Moises de Oliveira (literatura); Carmem Lucia Rondon Soares, Dorisvaldo Rodrigues da Silva, Patrícia da Silva Zanete e Luiza Alves da Silva (tecnologia assistiva); Sonia Mari Shima Barroco (educação especial); Silvana Calvo Tuleski (funções psicológicas superiores); Loraine Alcântara (deficiência auditiva); Meire Fonseca Bifon (altas habilidades); Carla Vazques (transtornos globais do desenvolvimento) e Anna Maria Lunardi Padilha (deficiência intelectual).

Considerando, a quantidade de contratação realizada para a formação continuada, é possível afirmar que houve investimento neste quesito e período. Entretanto, quando um governo permite a uma secretaria de educação recursos para a contratação de profissionais para realizar a formação continuada, exigirá como contrapartida resultados e, que os mesmos sejam positivos.

Com a eleição municipal que ocorreu em outubro de 2008, o PDT retorna ao comando da prefeitura de Cascavel e no final do ano, com a certeza de troca de secretário de educação, todos os professores que compunham a equipe pedagógica solicitaram transferências para o retorno às escolas.

Em janeiro de 2009, assumiu a prefeitura de Cascavel, para o mandato de 2009 a 2012, Edgar Bueno, pelo PDT. Nesse novo mandato, assumiu a função de secretária municipal de educação a professora municipal Maristela Becker Miranda, que permaneceu com a equipe pedagógica do governo anterior, dando a professora Claudia Pagnoncelli (diretora do departamento pedagógico), autonomia para compor sua própria equipe. Com Claudia dando continuidade as ações do departamento pedagógico, os trabalhos com a implementação do Currículo de Cascavel se fortaleceram. A única alteração realizada nesse departamento, no início desse ano, foi em relação a coordenação geral e responsável pela organização das ações de implantação do currículo, a professora Julia Malanchen, que solicitou exoneração do município para assumir concurso na Uenp. Mas, esse fator não impediu, ou mesmo limitou a continuidade das ações.

Nos primeiros meses de trabalho (2009), a SEMED elaborou um plano de ação para os quatro anos subsequentes. Este tinha como objetivo, a continuidade do aprofundamento teórico e metodológico, para que “a rede possa efetivar uma prática

pedagógica com unidade na concepção teórica, e que isso resulte na formação da consciência crítica e elaborada dos sujeitos”, por meio de grupos de estudo, cursos, palestras aos professores da rede. Foi projetado, além dos trabalhos com formação continuada, a revisão do material didático-pedagógico produzido em 2008 assim como a sua continuidade (SEMED, 2009c).

O fato da continuidade da mesma equipe na SEMED não garantiu que esses profissionais fossem suficientes para cumprir com o plano de ação, assim com o aval da secretária de educação, foram contratados 21 professores que trabalharam 618 horas de formação, conforme podemos verificar no quadro 8.

Quadro 8: formação continuada 2009-carga horária

Professor	Público alvo	CH
Álvaro Lorencini Júnior (doutor)	3ª série, 4ª série e EJA (380 professores)	20h
Alzira Fabiana de Christo (mestre)	Monitores de biblioteca (70 profissionais)	16h
Angelita Minetto Araújo (doutor)	EJA	20h
Anna Maria Lunardi Padilha (doutor)	Professores que atuam nas Sala de Recursos, Classe Especial e Professor de Apoio	12h
Carolina Picchetti Nascimento (doutor)	Professores que atuam com a disciplina de educação física (250 professores)	24h
Dorisvaldo Rodrigues da Silva (doutor)	Professores que atuam nas Sala de Recursos e coordenadores pedagógicos	40h
Gilmei Francisco Fleck (doutor)	Professores que atuam com espanhol	8h
Givaldo Moisés de Oliveira (especialista)	Professores da educação infantil, monitor de biblioteca (250 professores)	40h
Lígia Marcia Martins (doutor)	Diretor e coordenador administrativo pedagógico de CMEI (200 professores)	44h
Lígia Márcia Martins (doutor)	Diretor (80 professores)	24h
Silvana Aparecida de Souza (doutor)	Diretor (80 professores)	24h
Silvana Calvo Tuleski (doutor)	Professores que atuam nas Sala de Recursos, Classe Especial e Professor de Apoio	12h
Terezinha da Conceição Costa-Hübes (doutor)	Professores das series iniciais	20h
Paulino José Orso (doutor)	Diretor (80 professores)	8h
José Roberto B. Giardinetto (doutor)	3ª e 4ª séries	8h
Angela Massumi Katuta (doutor)	3ª e 4ª séries e EJA (250 professores)	24h

Leodefane Bispo da Silva (especialista)	200 professores	20h
Lilian Faria Porto Borges (doutor)	Diretor (80 professores)	8h
Marciana Pelin Kliemann (mestre)	Instrutor de informática e coordenadores	30h
Newton Duarte (doutor)	Diretor	100h
Sandra Macanhão Biavatti (especialista)	Professor que atua com a disciplina de arte e monitor educacional (80 professores)	116h

Fonte: SEMED, 2009a.

Foi constatado significativo investimento destinado a formação continuada, ofertada aos profissionais da rede municipal e essa afirmação decorre ante ao fato de que, a hora de trabalho de um professor doutor foi pago o valor de R\$150,00, para o mestre R\$ 120,00 e para o especialista R\$100,00. Foram contratados, de acordo com os informativos, 396 horas de doutor, 46 horas de mestres e 176 horas de especialistas.

A contratação desses professores, exigiu da equipe da SEMED, esforço na busca de profissionais que, além da experiência com a educação, deveriam dominar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e/ou do materialismo histórico-dialético e/ou da psicologia histórico cultural. Para cada contratação, o departamento financeiro exigiu uma justificativa oficial quanto a necessidade da mesma, assim como a organização e gerenciamento de passagens, alimentação e hospedagem.

Porém, os investimentos não se resumiram a isso. Foi um período que também foram adquiridas várias obras para estudo do professor e, literaturas infantis para compor o acervo bibliográfico da escola.

À primeira vista, parece-nos que Cascavel articulou os trabalhos de construção e implementação do Currículo de forma ordenada, tranquila e pacífica, porém, não é isso que nos demonstram alguns documentos obtidos junto ao sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-SIPROVEL. A citar, as negociações salariais que eram realizadas junto a administração pública, muitas vezes sem êxito.

Em maio de 2009, em assembleia geral, a categoria dos professores, frente a ausência de negociação quanto ao reajuste anual, deliberou por realizar algumas ações como, panfletagem no centro da cidade, mobilizações com faixas e cartazes

em frente ao Centro de Convenções<sup>74</sup>, Câmara de vereadores e SEMED, boicote<sup>75</sup> a todos os encaminhamentos realizados pela SEMED até a férias de julho, e o indicativo de greve, a iniciar no dia 29/07/2009, caso as ações realizadas não surtisses efeito.

Para Silva (2011), momentos como estes são importantes, pois o professor precisa construir sua consciência de classe trabalhadora e para isso precisa construir sua identidade política. Essa identidade é construída e delineada “na medida em que estes se organizam em sindicatos e passam a lutar e dar significados às suas lutas com base em um projeto contrário à lógica do capital” (SILVA, 2011, p. 52).

2009 foi um ano de muitos avanços e cautelas. Tanto o município de Cascavel, como toda a região, passou por um período delicado devido a Influenza A (H1N1)<sup>76</sup>. Nesse ano, por ter contraído a Influenza A, faleceu uma professora da rede pública municipal e as escolas onde tiveram casos confirmados da gripe, as aulas foram suspensas com reposição posterior. Houve também, no segundo semestre, a suspensão dos encontros de formação continuada.

Apesar dessas situações, no ano de 2009, a SEMED realizou 616 assessoramentos diretos nas escolas da rede municipal e o registro desses, realizado em livro ata, encontra-se arquivado no Departamento Pedagógico da SEMED. Nesse ano também foi regulamentado por meio do Decreto N° 8.944/2009, a Licença Qualificação do Profissional de Educação<sup>77</sup> e iniciado os estudos para a instituição do Sistema Municipal de Ensino e do Conselho Municipal de Educação. Outro fato importante foi a abertura de concurso, a fim de suprir 324 vagas de professor. Para a prova desse concurso, a bibliografia exigida foi o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino.

Citar, ainda que de forma generalista, as ações realizadas no ano de 2009, pela

---

<sup>74</sup> De acordo com ata da assembleia haveria no Centro de Convenções evento em que o prefeito municipal se faria presente e a categoria se colocaria a frente da entrada principal com as faixas e cartazes (SIPROVEL, ata N° 005/2009).

<sup>75</sup> O ‘boicote’ já havia sido utilizado pela categoria no ano de 2007 em um outro momento de negociação salarial. Na ocasião a categoria passou a não participar da produção do Currículo, das formações continuadas e de outras ações orientadas pela SEMED. Além disso, os professores neste ano (2007) diminuiram em 1h as aulas e neste período permaneciam nas escolas estudando e atendendo os pais com orientações sobre o movimento que estavam realizando.

<sup>76</sup> O mês de agosto por determinação da Secretaria de Estado da Saúde houve o cancelamento de qualquer atividade que aglomerasse pessoas e segundo Boletim Epidemiológico de 26/11/2009, havia até esta data 4.878 notificações da gripe, 2.853 casos confirmados e 23 óbitos. Dentre os óbitos uma professora da rede municipal (Fonte: 10ª Regional de Saúde e Secretária Municipal de Saúde).

<sup>77</sup> Esta licença permite ao professor afastamento remunerado de até 3 anos para a realização de mestrado ou doutorado e compõe o Plano de Cargos, carreira, remuneração e valorização dos profissionais do magistério, citado no Capítulo V, artigos 62 a 65.

SEMED, foi apenas uma das formas de demonstrar que, para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica, não basta ofertar ao professor um currículo e formação continuada. É preciso muito mais que isso. É preciso que essa formação conduza a compreensão da necessidade de lutar por uma educação pública, de qualidade, lutar por uma escola que socialize o conhecimento, e que, por meio da apropriação desse conhecimento, perceba a possibilidade de superar tanto sua condição alienada, quanto a sociedade capitalista. É, portanto, preciso e necessário segundo Orso (2016, p. 109), “assumir um compromisso com a transformação social profunda, com a transformação estrutural da sociedade com a perspectiva revolucionária”.

A implementação de um Currículo a luz da Pedagogia Histórico-Crítica traz à tona também, a necessidade da escola sair de seu casulo individual. As discussões sobre a função da escola pública e do ensino precisam ser realizadas não somente entre professores e alunos, mas com os pais, com a comunidade enfim, com a classe trabalhadora. Essa ação articulada pode gerar conflitos, haja vista a possibilidade de diferentes concepções de mundo, de homem, de educação que permeiam os membros dessa sociedade. Contudo, é uma discussão necessária. A luta por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, não pode ser somente travada por aqueles que estão no espaço escolar, por isso é preciso formar também os pais.

No ano de 2010, o trabalho com a formação continuada para os professores, teve continuidade e foi conduzido em sua maioria pela própria equipe da SEMED, e a partir do mês de junho, foram realizados vários encontros de formação nas escolas, com os membros das APMF's - Associação de pais, Mestres e Funcionários das escolas e das APEF's - Associação de Pais, Educadores e Funcionários dos Centros Municipais de Educação infantil.

No mês de março iniciou-se encontros com uma comissão para a realização de estudos e proposição da reformulação dos estatutos das APEF's. No mês de abril, ainda em reunião com os membros das APMF's e APEF's, ocorreu a escolha de representantes para compor a comissão de reformulação do plano de cargos, carreira e salário dos professores, assim como, para a organização do Sistema Municipal de Ensino e a implantação do Conselho Municipal de Educação. A partir desse ano, os conselhos municipais de educação, da merenda escolar e do Fundeb contaram com representantes das associações de pais, que são eleitos por seus pares.



Com a organização do Sistema Municipal de Ensino, no mês de abril (2010), todos os profissionais das escolas, dos CMEIs e os representantes das Associações de Pais participaram de um encontro sobre “financiamento da educação e as novas diretrizes para o plano de carreira”, com os professores Shirley Piccioni e José Dorival Peres<sup>78</sup> e “a organização do sistema municipal de ensino e a instituição do conselho municipal de ensino de Cascavel” com o professor Flávio Vendelino Scherer<sup>79</sup>.

Em parceria com a Unioeste, AMOP e SEMED foi realizado neste ano o I seminário da Educação em Tempo integral e com o Ministério Público e Vara da infância e da Juventude propôs-se o Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar<sup>80</sup>.

Independente do Currículo ter como conteúdos da disciplina de história “a trajetória histórica dos povos afros-descendentes/africanos” (CASCAVEL, 2008, p. 279), o município firmou parceria com o Ministério da Educação e a fundação Roberto Marinho, para a oferta do curso “a cor da cultura”<sup>81</sup>, que tinha como objetivo trazer subsídios para o trabalho com a cultura afro-brasileira.

Essa parceria demonstra, por parte dos gestores que possuem a caneta na mão, a ausência de compreensão sobre o trabalho que o departamento pedagógico vinha realizando, da concepção de ensino presente no Currículo, assim como dos conteúdos que a rede de ensino ensina a seus alunos. A nosso ver, essa é mais uma forma para o governo transferir recursos públicos para a iniciativa privada.

Quando uma rede de ensino assume o compromisso, por meio da produção de um Currículo a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com uma educação que visa a emancipação humana, não deveria ter em sua história o registro

---

<sup>78</sup> Professores contratados para realizar a assessoria na formulação da Lei e implantação do Sistema Municipal de Educação de Cascavel assim como para a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos professores.

<sup>79</sup> Presidente do Conselho Municipal de Educação de Toledo contratado para assessorar na elaboração do regimento interno e instituição do Conselho Municipal de Educação de Cascavel. Atualmente é membro do Conselho Estadual de Educação.

<sup>80</sup> O Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar propõe a articulação de uma rede de atendimento que objetiva fomentar coletivamente mecanismos que deem mobilidade nas ações com alunos em idade escolar e se encontram fora da escola. Ver mais detalhadamente em: SAGRILLO, José Cesar. *O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional; uma análise de resultados (2001 -2014)*. Dissertação. Unioeste, Cascavel, 2016.

<sup>81</sup> A Cor da cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppirc – Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. Maiores detalhes sobre o projeto encontramos no site <http://www.acordacultura.org.br/>.

da participação em uma parceria como a exposta acima. Temos claro que os governos definem o que, e como farão tais parcerias, e o interesse é extremamente de caráter político partidário e ainda, sem o domínio dos elementos fulcrais da Pedagogia Histórico-Crítica, o professor não consegue se desvencilhar de armadilhas revestidas daquilo que muitas vezes se procura: modismos e imediatismo. Porém, como muitas vezes esses acordos e parcerias são inevitáveis, é preciso então conduzir os trabalhos de modo que a forma, o encaminhamento, o caráter que será dado seja de acordo com os pressupostos que se defende.

Compreendemos, que ter uma teoria pedagógica contra-hegemônica, de caráter revolucionário, como base norteadora dos trabalhos em uma rede de ensino, como Cascavel, não é uma tarefa fácil, pois a burguesia não medirá esforços para descredibilizar o professor e o trabalho que o mesmo realiza.

O capital tem plena clareza de que uma educação, que tem por objetivo formar o aluno com consciência crítica, poderá provocar mudanças na estrutura da sociedade, por isso precisa ser controlada. A burguesia vem a longa data utilizando o domínio político para controlar a classe trabalhadora e deixá-la a sua mercê. Exemplo bem recente disso, são as tentativas da implantação do programa “Escola sem Partido”, por meio de leis municipais, com duras sanções ao professor que direcionar o ensino a uma visão voltada aos interesses da classe trabalhadora.

Além das ações já descritas, em 2010, foram organizados grupos que tinham como objetivo a produção de artigos sobre o currículo, sua implementação, a formação continuada e as possibilidades de conduzir um conteúdo a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Esses grupos foram formados entre os coordenadores das disciplinas da SEMED, coordenadores e diretores das escolas e contaram com a assessoria de um consultor. A proposição, realizada pela coordenadora do ensino fundamental da SEMED, era a publicação de uma revista científica municipal. Com essa intenção foram produzidos nove artigos: educação infantil, arte, educação física, geografia, história, língua espanhola, matemática e dois de ciências. Após a conclusão, no início do ano de 2011, foi realizado todo o processo de tomada de preços para a publicação. Porém, na mudança que ocorreu em abril de 2011, todo esse trabalho foi desconsiderado. Mais tarde, no ano de 2016 parte desses artigos foram recuperados, o que resultou na publicação do livro *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da*

*pedagogia histórico-crítica.*

Apontaremos a seguir, como uma articulação, um acordo político pode interferir e romper com um projeto construído coletivamente.

### **4.3 Rupturas e descontinuidades: 2011-2015**

Ao tratar das especificidades da educação, Saviani afirma que, todas as ações planejadas devem “durar um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível” e, a questão da descontinuidade das ações da educação, é tratada pelo autor como um dos desafios a ser enfrentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, ou por aqueles que acreditam que por meio do ensino deliberado, sistematizado, organizado intencionalmente é possível impulsionar o desenvolvimento humano.

No ano de 2011, houve novamente troca de secretário de educação<sup>82</sup> e, com isso, a destituição da equipe do departamento pedagógico, permanecendo algumas pessoas que se submeteram às novas regras e mudanças que ocorreram. O planejamento que foi elaborado pela SEMED e apresentado aos diretores e coordenadores das escolas, no início do ano letivo, foi deixado de lado. Essa mudança foi seguida de significativas alterações realizadas em todas as formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, junto as escolas e aos professores, principalmente em relação a formação continuada.

Até este momento a equipe que compunha a SEMED tinha como principal objetivo implementar o Currículo e, as ações realizadas buscavam subsidiar o professor a este fim. Porém, precisamos considerar que o campo da educação é lugar de contradições, de disputas e que aquele que está à frente da pasta de governo segue o determinado pelo Estado. E seguindo a lógica capitalista, empreendedora, com o único objetivo de ofertar o que a lei determina, a partir do segundo semestre de 2011, as formações continuadas se resumiram a dois seminários anuais, um no início do ano letivo e outro no retorno das férias escolares de julho.

De acordo com Peletti (2012, p. 106), enquanto nos anos de 2008, 2009 e 2010

---

<sup>82</sup> Em 12 de abril de 2011 o prefeito Edgar Bueno, em um café da manhã, anunciou que no dia 18 de abril desse mesmo ano ocorreria mudanças na secretaria de educação e que o professor Valdecir Antônio Nath assumiria a pasta. De acordo com o secretário de governo, a saída da professora Maristela Becker Miranda da SEMED, se deve ao fato de um pré-acordo, firmado durante as eleições, entre partidos coligados. Com a mudança na chefia, mudou também a direção e equipe do departamento pedagógico.

a formação continuada foi destinada aos professores da rede pública municipal, e tinha como “objetivo a compreensão e implementação da nova proposta”, mensalmente, a partir de 2011, com a nova formatação<sup>83</sup> de formação continuada, ficou claro que o objetivo era/foi enfraquecer o movimento de implantação de uma concepção teórica revolucionária.

Não desconsideramos a importância de seminários e congressos, porém, ao se tratar de uma questão mais específica, que é a formação do professor na particularidade e especificidade das disciplinas escolares, referente ao ano escolar que atua, e que, muitos professores realizaram concurso público após o ano de 2008, logo não tiveram a participação na produção do mesmo, não há como não se preocupar com a fragilidade anunciada.

A questão das rupturas e descontinuidades nas políticas educacionais “leva à descontinuidade das ações em sala de aula”, pois, quando um governo desconsidera o que a gestão anterior planejou e projetou “inviabiliza o aprofundamento daquilo que foi planejado” (BALZAN e ORSO, 2013, p. 166). Para esses autores quando

[...] as novas equipes procuram negar o que se fazia anteriormente para justificar as mudanças propostas, geralmente as alterações sugeridas constituem-se em ações esporádicas, descontínuas, que a qualquer momento podem ser interrompidas, obstaculizando o desenvolvimento da educação (BALZAN e ORSO, 2013, p. 166).

Ao propor um Currículo que tem como perspectiva a emancipação humana e a transformação da sociedade, compreendemos que os indivíduos deveriam passar, gradativamente, por um processo de mudança que os conduzisse a compreensão de uma nova concepção de homem, sociedade, educação e de mundo. Porém, isso implica intencionalidade, ações contínuas, formação política e muita luta para a superação das políticas e ações de dominação.

Mas, o que percebemos é que a cada alternância de governo no poder, ocorrem alterações significativas em toda sua estrutura e os interesses políticos local prevalecem, haja vista que, de 2006 a 2011 passaram pela SEMED cinco secretários

---

<sup>83</sup> Em julho de 2011 o seminário teve duração de 3 dias e os professores optavam, de acordo com seu interesse, por um dos 40 minicursos ofertados.

de educação<sup>84</sup> e quatro diretoras no departamento pedagógico<sup>85</sup>. Por mais que o documento que permeou todos esses períodos foi o Currículo de Cascavel, cada um procurou deixar sua marca, e de certo modo, transformaram a educação em um campo de batalha, de medir esforços e se manter no poder. Esse é um dos problemas apontado por Saviani (2008), quando fala da descontinuidade, que é histórica e que tem como fundo a manutenção da burguesia no poder.

Entre 2012 e 2015, observamos uma inconsistência nas ações e proposições para a formação dos professores. Houve a continuidade dos seminários, mas, a cada ano uma nova proposta. Em julho de 2012, afirmando que o objetivo do seminário era o aprofundamento teórico no materialismo histórico-dialético, a palestra 'principal' tratou sobre a questão da *plasticidade neural: afetividade, atenção, aprendizagem e cidadania* e como complementação de carga horária os professores optaram por participar de 1 entre 51 oficinas diferentes.

Já em 2013, entre os dias 05 a 07 de fevereiro, as oficinas foram substituídas por palestras dos professores doutora Lígia Márcia Martins, doutora Marilda Facci, doutor José Roberto Giardinetto, doutora Aparecida Favoreto, do capitão Dalton Gean Perovano e da mestra Giovana Romero Paula. No seminário do mês de julho os professores optaram novamente, por participar de 1 entre as 65 oficinas ofertadas. Nos anos de 2014 e 2015 não ocorreram as oficinas e tanto em fevereiro quanto em julho, houveram seminários.

Como temos demonstrado, desde o ano de 2008, o município de Cascavel possui um Currículo que tem suas bases na Pedagogia Histórico-Crítica. Além dos limites e dificuldades no processo de implementação do Currículo, na rede municipal de Cascavel há muita rotatividade de professores e em sua maioria assumiram concurso após o ano de 2009, logo, não participaram efetivamente do movimento e momento de construção desse Currículo, nem mesmo da formação sobre os fundamentos histórico, filosófico e metodológico que o fundamentam. Esse fato poderia gerar certa instabilidade no direcionamento do trabalho pedagógico e quiçá,

---

<sup>84</sup> Valdecir Antônio Nath, de 07/02/2003 a 23/01/2006; Vander Piaia, de 23/01/2006 a 06/07/2007; Elemer Muller, de 06/07/2007 a 30/12/2008; Maristela Becker Miranda, de 01/01/2009 a 18/04/2011; Valdecir Antônio Nath, de 18/04/2011 a 31/12/2016. Com exceção de Vander Piaia, que era vice-prefeito, todos os demais eram professores efetivos da rede municipal de ensino.

<sup>85</sup> Marilei Lourdes dos Santos Teixeira, de 07/02/2003 a 23/01/2006; Loraine Alcântara, de 24/01/2006 a 05/07/2007; Claudia Pagnoncelli, de 06/07/2007 a 18/04/2011; Erica da Silva, de 18/04/2011 a 31/12/2016.

a permanência de um ensino eclético, pela ausência de direção.

Não somos ingênuos em acreditar que ter um currículo definido fará com que o professor o assuma enquanto norteador de seus trabalhos. O que fará com que o professor se posicione enquanto classe trabalhadora e comprometa-se com o ensino transformador, é a compreensão de que não se ensina a Pedagogia Histórico-Crítica, mas, o ensino deve ser na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e só haverá essa compreensão se o professor se apropriar das condições objetivas para tal.

Gramsci (2001) assevera que o profissional não se caracteriza unicamente pelo trabalho que realiza, mas o que caracteriza o trabalho realizado são as condições e as determinações sociais. Quando o profissional, no caso o professor, desconhece a real função de seu trabalho e a perspectiva que deve assumir enquanto trabalhador, está auxiliando para a manutenção sociedade da forma como está organizada hoje, que é agir de acordo com o determinado pelo capital.

Trabalhar a partir de uma perspectiva revolucionária, requer que compreendamos que a classe trabalhadora não possui acesso a toda produção humana e precisa lutar pelo direito em assimilar e dominar os meios dessa produção, ou seja, dominar o conhecimento.

Formar intelectualmente a classe trabalhadora é um problema histórico. Não há interesse do capital em formar indivíduos que não seja para a manutenção do próprio capital. Por isso, não há motivo para impulsionar os indivíduos, ao desenvolvimento da consciência de classe, mas para a individualidade, a competição, a flexibilização, a eficiência, a adaptação.

Os interesses do capital são também os interesses do Estado<sup>86</sup>, haja vista a íntima relação entre esses. A classe dominante faz valer seus interesses por meio do Estado, que tem a função de regular as tensões entre as classes, na forma de lei. Esse Estado não mede esforços para iludir o trabalhador de que suas proposições, suas leis são para todos, quando na verdade não.

Ao considerar a escola como parte do Estado, ela se constitui ao mesmo tempo espaço de tensão entre as classes e de construção de consciência. Consciência essa, que só será produzida se for proporcionado aos indivíduos acesso ao conhecimento e é esse conhecimento que proporcionará possibilidades de compreender as políticas,

---

<sup>86</sup> O Currículo de Cascavel ressalta que “Estado é maior que governo [...] constituído pelos três poderes e suas estruturas decorrentes, assim como todas as instituições públicas estatais – as leis, normas e regras, escolas, [...]” (CASCAVEL, 2008, p. 23).

dentre elas, as educacionais.

Compreendemos que historicamente, a instituição de leis pelo Estado, “foi a única forma pela qual a classe trabalhadora realizou conquistas que resultaram em melhorias nas condições de vida, trabalho, salário, saúde, transporte, educação, ou seja, direitos em geral” (CASCAVEL, 2008, p. 24), porém não sem luta.

Assim, ao lutar pela conquista de políticas de educação que favoreçam a classe trabalhadora é/foi indispensável manter a luta de classes para o seu cumprimento, pois a lógica do Estado, em relação a produção de um Currículo, é o seu redimensionamento quando este se apresenta enquanto perigo ao capital. Nesta próxima seção, apresentaremos as normatizações do município de Cascavel, que com a participação da categoria que representa a educação, procurou deixar explícito que a rede municipal de ensino possui um Currículo próprio e as ações realizadas pela SEMED e administração pública municipal devem ser no intuito de implementá-lo.

#### **4.4 O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel na legislação municipal**

De acordo com Saviani (1999), existe uma íntima e estreita relação entre sistema de ensino e o plano de educação. Para ele, a ideia de plano de educação vem desde a década de 1930 com o manifesto dos pioneiros da educação nova e logo na sequência, na Constituição Brasileira de 1934, que estabelecia enquanto competência da união “fixar o plano nacional de educação”, assim como previa a criação de um Conselho Nacional de Educação, que teria a incumbência de elaborar um Plano Nacional de Educação.

O Conselho Nacional de Educação, datado do ano de 1931, foi reorganizado em 1937 e, sob a “orientação do ministro Gustavo Capanema”, os conselheiros elaboraram um Plano Nacional de Educação contendo 504 artigos que, mesmo sendo autodenominado de “código da educação nacional [...] acabou sendo deixado de lado em razão do advento do “Estado Novo”” (SAVIANI, 1999, p. 126).

O município de Cascavel, teve seu primeiro Plano Municipal de Educação promulgado pela Lei Municipal N° 3.886, de 16 de julho de 2004, para o período de 2004-2014. Este veio cumprir com o disposto no artigo 2º, da Lei Nacional nº 10.172/2001, que deliberou que os municípios deveriam elaborar em consonância

com o Plano Nacional de Educação, seus planos municipais de educação com vigência para dez anos.

No Plano Municipal de Educação (2004-2014), há a afirmação de que “com relação à proposta curricular, as escolas da rede pública municipal têm como diretriz o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, (CASCAVEL, 2004, p. 52) e que as “escolas da rede estadual e privada [...], em sua maioria observam os Parâmetros Curriculares Nacionais” (CASCAVEL, 2004, p. 53). Foi durante a vigência desse Plano ocorreram as discussões e todo o processo de construção do Currículo de Cascavel a nível municipal e das Diretrizes Curriculares Estaduais a nível estadual.

No ano de 2010, por meio da Lei N° 5.694/2010, Cascavel organizou e instituiu o seu próprio Sistema Municipal de Ensino-SME, e criou o Conselho Municipal de Educação de Cascavel-CME. De acordo com Saviani (2008), ao nos referirmos a sistema de ensino fazemos referência ao conjunto de instituições de ensino e no caso desse município, as instituições criadas e mantidas pelo poder público municipal. Mas, um sistema de ensino não se resume somente a unidades escolares. O termo em si “denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. Assim, as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada” (SAVIANI, 2008, p. 215), implicando na organização de normativas própria.

A partir do momento em que o município tem instituído seu próprio sistema de ensino, este, sem desconsiderar a legislação maior, tem a autonomia para criar suas próprias regras, que devem considerar e atender as especificidades e peculiaridades locais, com a possibilidade de proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de uma educação voltada à formação humana. Porém, isso somente ocorrerá se as pessoas que fazem parte desse ‘sistema’, tiverem consciência de classe.

Assim, como a produção do currículo foi realizada coletivamente, a elaboração da lei do sistema municipal contou com a participação de representantes da rede municipal de ensino, da rede estadual de ensino, das universidades locais, das instituições de ensino privada, dos sindicatos dos professores e dos servidores municipais, de pais e outros. Essa participação favoreceu a luta em favor de algumas questões que são essenciais para a garantia de que o Currículo de Cascavel continuasse a ser o documento norteador dos trabalhos pedagógicos, como por exemplo, o expresso no inciso XXII, do artigo 23, da lei n° 5.694/2010, que determina



que a SEMED deverá “promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas objetivando a implementação e a avaliação do currículo para rede municipal de ensino”.

Considerando o artigo acima mencionado, poderíamos afirmar que todas as ações dirigidas pela SEMED deveriam ter como meta, primeiro a implementação do Currículo de Cascavel, para posteriormente realizar a avaliação quanto a sua efetivação. As ações a que nos referimos, devem ir além de proposições de formação continuada e, nesse viés, Coutinho e Lombardi (2016), corroboram afirmando que “a formação não é suficiente para o enfrentamento dos desafios postos pela estrutura educacional na atualidade”, que é imprescindível lutar “por melhores condições de trabalho que extrapole os limites corporativos e unicamente salariais” (COUTINHO e LOMBARDI, 2016, p. 235).

O ensino e seu desenvolvimento deve ser pensado em uma perspectiva que considere o professor, sua formação inicial e continuada, valorização salarial, a estrutura física da escola, os equipamentos necessários para o desenvolvimento das aulas, o material pedagógico, a aquisição de literaturas coerentes à formação do aluno, o tempo destinado para planejamento e avaliação, entre outras. Portanto, para implementar uma proposta pedagógica é imprescindível investimento. Cumpre assinalar também que essas ações não podem se limitar aos muros escolares, mas devem ser articuladas “aos movimentos sociais mais amplos em torno da construção coletiva de um projeto societário alternativo” (COUTINHO e LOMBARDI, 2016, p. 236).

Em 2014, ocorreu a reformulação do Plano de Cargos, Carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino de Cascavel que foi aprovada na calada do dia 29 de dezembro de 2014, por meio da lei nº 6.445/2014. Esta lei foi amplamente discutida em assembleias, em grupos de estudos nas escolas, em reuniões com representantes e líderes sindicais. Foi um trabalho longo e desgastante e representa o que a categoria pensa e defende enquanto carreira, remuneração e valorização.

A partir da homologação desse plano, o critério para o ingresso na carreira de professor ocorre por meio de concurso público, com formação mínima em licenciatura plena em pedagogia ou normal superior. O professor pode ocupar a função de: regente de classe, auxiliar de regência de classe, coordenação pedagógica escolar,

coordenação pedagógica municipal, diretor. Este último, por meio de eleição direta, na instituição de ensino em que atua.

Ainda de acordo com o Plano de Cargos e Carreira, independente da função, o professor deve elaborar seu planejamento, realimentar o Projeto Político Pedagógico, coordenar o processo de elaboração de planejamento e assessorar os professores com base nos pressupostos do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

No ano de 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Cascavel/PR para a vigência 2015-2025, por meio da Lei N° 6.496 de 24 de junho de 2015. O processo de elaboração deste PME, ocorreu entre os meses de abril e maio de 2015, em seis audiências públicas e uma Conferência Municipal de Educação.

No PME de Cascavel, é reiterado que o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel é o documento que norteia toda ação pedagógica nas unidades escolares municipais e que para sua efetivação é necessário que a SEMED proporcione aos professores, no mínimo 40 horas de formação contínua anualmente e essa deve estar em consonância com os pressupostos do currículo.

Portanto na legislação municipal, o trabalho efetivo na escola e na sala de aula, deve ser a partir dos fundamentos e pressupostos do Currículo de Cascavel. Logo, se o Currículo tem sua base na concepção do materialismo histórico-dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na psicologia histórico cultural, a educação ofertada na escola pública municipal de Cascavel tem como um de seus objetivos conduzir o aluno à emancipação humana e, como consequência, impulsionar o desenvolvimento da consciência e para a transformação da sociedade.

Compreendemos, que a sociedade é complexa e contraditória e que as ações realizadas pelas classes também o são. Vide a necessidade da efetivação de leis para a garantia de direitos mínimos, básicos, à classe trabalhadora. No entanto, temos consciência de que as leis não objetivam, em sua essência, garantir direitos à classe trabalhadora. Coutinho e Lombardi (2016), alertam que a participação do povo em “determinadas circunstâncias históricas” é permitida, “contudo, regulada, traduzida de legitimação de propostas elaboradas pela ideologia dominante” (COUTINHO e LOMBARDI, 2016, p. 236).

Em determinados momentos, a correlação de forças entre as classes permite avançar e garantir alguns direitos, porém quando esses se tornam problemas para o

capital, são retirados sob o discurso da necessidade de reforma para a melhoria do desenvolvimento da sociedade. Nesse movimento de luta, não se pode perder de vista que, o objetivo da classe trabalhadora deveria/é provocar a transformação da sociedade. Essa transformação somente terá a possibilidade de ocorrer a medida em que a classe trabalhadora tiver consciência de sua condição, de suas necessidades e possibilidades.

De acordo com Orso (2017c), para que ocorra essa transformação é necessário conhecimento, pois “ninguém transforma o que não conhece”, assim transformar a sociedade pressupõe minimamente conhecer “sua organização, sua forma de funcionamento, a divisão social, seus conflitos, suas contradições, seus antagonismos” (ORSO, 2017c, p. 136). Todavia, para que a classe trabalhadora chegue a esse patamar de compreensão e consciência é necessário que tenha acesso e se aproprie do conhecimento sistematizado, científico.

Fica evidente, que Cascavel vem propondo, mais efetivamente, a partir do ano de 2008 legislações municipal que ampare legalmente o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, enquanto documento oficial nesta rede de ensino. Essa é uma das ações realizadas, à base de muita luta, para que não seja a alternância de governo, a diluir a concepção de educação que foi proposta pelo coletivo.

O processo de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como suporte o Currículo, ocorre pareado às relações de produção do capital. Mesmo diante de limites e obstáculos os registros demonstram que esses documentos, essas legislações, de alguma forma, fortalecem a luta em defesa de um projeto de educação voltado aos interesses da classe trabalhadora. Porém, a trajetória deste município deixa explícito que isso também não é garantia de que o proposto seja cumprido, mas, um elemento importantíssimo que merece destaque nesse processo, é o professor.

Há um coletivo de professores<sup>87</sup>, que independentemente das condições que

---

<sup>87</sup> Destacamos entre tantos, o coletivo de 30 professores que no ano de 2016 lançaram o livro *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Este material tem a intenção de socializar as experiências efetivadas na prática, correspondente as disciplinas trabalhadas na rede municipal de Cascavel. Saviani no prefácio afirma que esse livro é uma “primeira aproximação ao complexo processo curricular de caracterização das disciplinas, definição de seu conteúdo e orientação do trabalho pedagógico com cada disciplina na implantação da pedagogia histórico-crítica nas redes públicas de ensino com os conhecidos limites decorrentes da precariedade que caracteriza a educação brasileira” (PAGNONCELLI; MALANCHEN e MATOS, 2016, p. 12).

lhes são proporcionadas e impostas, luta e defende a educação pública, gratuita, laica, de qualidade.

Para que o Currículo seja implementado, é necessário do professor, além da responsabilidade com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, o compromisso com o ato pedagógico e com o desenvolvimento intelectual do aluno. Saviani (2005) afirma que ao assumir a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica é necessário além de ter “clareza dos determinantes sociais da educação” (SAVIANI, 2005, p. 100), posicionar-se diante das contradições e ambiguidades em que a educação está enredada. Para tal, o professor precisa compreender qual a função social da escola e da educação, assim como, a serviço de quem está essa educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Adam Schaff (1995), “a história não é, e não pode ser uma “simples” descrição”, haja vista que o “historiador não pode escapar ao papel ativo que lhe pertence, como sujeito que conhece, na relação cognitiva que é o conhecimento histórico” (SCHAFF, 1995, p. 239-240). Mesmo assim, ao relatar e historicizar um objeto a qual possuímos íntima e contínua relação, nos causou um certo desconforto, pois nos encontramos na condição de sujeito ativo e partícipe do momento histórico proposto à investigação.

Quando decidimos descrever e analisar sobre o percurso histórico da produção de um currículo que tem como perspectiva a Pedagogia Histórico-Crítica e algumas das ações que a SEMED de Cascavel realizou para a implementação do mesmo, tínhamos consciência dos limites que encontraríamos, pois, há o risco de ignorar, no sentido de desconhecer ou não encontrar, fontes, produções e documentos desse período (2005 a 2015).

No decorrer do trabalho, fundamentados em Saviani, afirmamos que uma das características fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica é seu caráter contra hegemônico e de posicionamento “a favor dos interesses da classe trabalhadora” (SAVIANI, 2014, p. 12) e que a “educação é um ato político” que, por fazer parte da sociedade, que é dividida em classes, serve aos “interesses de uma ou de outra das classes” (SAVIANI, 2014, p. 12).

Realizar o trabalho educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica implica dominar os “instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social” (SAVIANI, 2014 p. 31), por isso um currículo pensado e gestado com base na Pedagogia Histórico-Crítica exige organização, direção, intencionalidade da/na ação pedagógica. De acordo com Malanchen (2016)

[...] um dos desafios a serem enfrentados pela pedagogia histórico-crítica na atualidade é a de propor currículos escolares que expressem de maneira mais consciente e sistematizada possível aquilo que estava contido de modo limitado e contraditório no currículo da escola elementar tradicional, ou seja, a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo de transformação da realidade objetiva (MALANCHEN, 2016, p. 208).

Cascavel, vem enfrentado esse desafio, desde o final do ano de 2004, quando

iniciou as primeiras reuniões e estudos sobre a possibilidade da produção de uma proposta pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Após pesquisa e análise, consideramos que a produção do Currículo de Cascavel (2005 a 2007) e as ações realizadas nesse período, não foram para a sua implementação, haja vista os avanços e retrocessos que permearam essa produção. Outrossim, é que de acordo com Balzan (2014) o processo de construção de um Currículo próprio, poderia gerar, nos professores, além de expectativas “dúvidas, apreensões e ilusões [...] alimentando a esperança sobre a possibilidade de solucionar os problemas educacionais e superar as dificuldades encontradas no trabalho educativo” (BALZAN, 2014, p. 145).

Ao analisarmos, tanto o período da produção, quanto o de implementação do Currículo, verificamos que para muitos, apesar de todos os limites e obstáculos, a rede assumiu a Pedagogia Histórico-Crítica como base para o trabalho educativo, somente no discurso. Todavia, de certa forma, os professores compreendem que sua ação pedagógica deve ser direcionada na perspectiva para a transformação social.

Constatamos que o período correspondente aos anos de 2005 a 2008 foi caracterizado pela preocupação com a sistematização do Currículo. Apesar das trocas na gestão e de equipes da SEMED, o foco se manteve na condução e conclusão da produção do Currículo.

No período de 2008 a 2010, as principais ações para a implementação do Currículo, ficaram centradas na formação continuada. Pensar a formação do professor, foi/é uma importante estratégia, quando a meta é a efetivação de uma concepção de educação emancipadora e, para isso, essa formação deve vir ao encontro dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. De 2011 até 2015, a luta ficou limitada a garantir que o Currículo fosse citado em algumas das legislações municipais, porém não foram percebidas ações mais efetivas da SEMED para sua implementação.

A fim de que o Currículo de Cascavel fosse realmente efetivado foi/é preciso dominar os conceitos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Saviani isso implica na

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2005, p. 9).

Com base nisso, o trabalho a ser realizado com o professor vai além de proporcionar ao mesmo momentos estanques de formação continuada. Além do mais, a formação ofertada, assim como os formadores devem estar em consonância com a proposta pedagógica. Portanto não basta ofertar um número x de horas de formação. É preciso dar condições, instrumentalizar coerentemente esse profissional, para que se perceba parte do processo e compreenda que no ato educativo, não há neutralidade. Não basta saber identificar o conteúdo que será ensinado ao aluno, e preciso compreender em que medida esse conteúdo auxiliará no desenvolvimento intelectual desse indivíduo e provocará no mesmo as transformações necessárias, para que conscientemente interfira na realidade.

Para Orso (2017c, p. 137), “o momento atual [...] revela a necessidade de maior aprofundamento teórico e crítico”, e que, mais do que nunca, é preciso “proporcionar uma sólida formação teórica, metodológica e prática” aos professores. Porém, sabemos que essa formação não será ofertada de bom grado pelo governo e essa será mais uma luta a ser travada, luta por uma formação continuada de qualidade.

O contexto sócio-econômico-político local, interferiu consubstancialmente no processo de produção e implementação do Currículo, pois, ao mesmo tempo em que se almejava uma educação propulsora para a transformação da sociedade, o período era/é delicado para a classe trabalhadora, em que o capital ataca de todos os lados, impiedosamente, com base na exploração e na manutenção do mercado.

Dentre as dificuldades, que precisaram ser superadas pela rede nestes 10 anos, destacamos a constante troca de pessoas nas equipes da SEMED e a descontinuidade nas ações de implementação iniciadas nos anos de 2008 e 2009. Como já citamos anteriormente, o problema da descontinuidade é discutido por Saviani (2005, p. 127), que mesmo considerando-a “característica própria da educação”, interfere e impede que os avanços ocorram, principalmente no desenvolvimento da “materialidade da ação educativa” (SAVIANI, 2008, p. 128).

Mesmo com todas as alterações políticas ocorridas nesse período, os obstáculos

que foram encontrados e os limites que tiveram que ser superados, o Currículo continua sendo o documento referência no trabalho educativo nas escolas de Cascavel. A ausência de formação continuada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não foi o fator que levou o professor a se acomodar. As escolas continuaram a reformular seus Projetos Políticos Pedagógicos, realizar seus planejamentos e planos de ação com base nos pressupostos do Currículo. Isso demonstra persistência, resistência, garra e força na luta contra o capital, na luta pela educação que impulse à transformação do indivíduo e da sociedade e na defesa da Pedagogia Histórico-Crítica.

Contrapondo aos documentos e orientações oficiais a nível nacional, além de Cascavel, outros municípios também vêm realizando tentativas de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica e, neste trabalho, citamos Sarandi, Itaipulândia, Cambé, Maringá, Araucária e os municípios da região Oeste do Paraná que fazem parte da AMOP. Mesmo assim, ainda são ações isoladas, individuais.

As ações realizadas por estes municípios, apesar de todos os limites e embates, demonstram que há possibilidade da classe trabalhadora pensar numa educação voltada aos seus interesses. Mas, o caminho a trilhar não é linear, nem mesmo floreado. É marcado por muita luta entre as classes e, as estratégias devem se pautar pelo conhecimento, consciência e coletividade.

Contrariando as forças das pedagogias burguesas propostas pelo capital, podemos afirmar que, o Currículo para a Rede pública Municipal de Cascavel está fundamentado no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica; defende que a educação escolar, organizada intencional e deliberadamente, é uma das possibilidades de instrumentalizar a classe trabalhadora rumo a sua emancipação humana. Porém, é preciso conscientemente dominar as leis de funcionamento da realidade, o que somente ocorrerá com a apropriação do conhecimento.

Apesar da descontinuidade de algumas ações realizadas no município, da troca constante de direção da SEMED, de lutas pela melhoria do salário e da qualidade de trabalho, houveram em momentos pontuais, avanços significativos na compreensão dos objetivos que se almeja para a educação deste município<sup>88</sup>, e que esses somente

---

<sup>88</sup> O sindicato dos professores municipais e o Conselho Municipal de Educação de Cascavel foram extremamente importantes nesse processo de luta na defesa do Currículo de Cascavel.



serão conquistados na luta coletiva.

Ficou evidente, que o Currículo, por si só não provoca no professor a volição em ensinar sob uma determinada perspectiva de ensino, pressupõe um conjunto de ações planejadas e realizadas, desde, proporcionar aos professores leituras coerentes, formação continuada consistente e condições dignas de trabalho, entre outros, que permitem que a perspectiva de ensino proposta seja materializada em aula.

Isto posto, procuramos mapear o processo de produção e implementação do Currículo de Cascavel e demonstrar que independente dos limites e obstáculos impostos pela burguesia, é possível pensarmos em alternativas de educação que conduza a classe trabalhadora à superação de sua condição de alienação e a vislumbrar uma sociedade justa, socialista.

## REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

ARAUCÁRIA. **Diretrizes Municipais de Educação**. Araucária, PR: Prefeitura do município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação. Araucária, 2010.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às Diretrizes Curriculares**. Curitiba: SEED, 2004.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradição**. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. **A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradição**. Campinas: SP. Autores Associados, 2011.

BAGIO, Viviane Aparecida. **Da escrita à implementação das DCE/PR de matemática: um retrato feito a cinco vozes e milhares de mãos**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná Curitiba: UFPR, 2014.

\_\_\_\_\_. **O processo de escrita das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná**. BoEM (Boletim online de Educação Matemática), Joinville, v.4. n.6, p.86-104, jan./jul. 2016.

BALZAN, Celso Sidinei. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

BALZAN, Celso Sidinei; ORSO, Paulino José. **Os desafios da institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia-PR**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 159-174, 2013.

BARRETO. Alba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2ª edição. Campinas: SP. Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BIAVATTI, Sandra Macanhão; WIELEWSKI, Jaqueline Miliavaca. O ensino da arte na educação básica e a pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de, (Orgs.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 139-160.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<[www.movimentopelabase.org.br](http://www.movimentopelabase.org.br)>. Acesso em 14 de abril de 2017.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf)>. Acesso em 19 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferenci a.pdf>>. Acesso em 31/08/2016>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDBEN e institui a Política de Fomenta à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD. s/d.

CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**. Cambé: A Secretaria, 2016.

CASCAVEL. **Lei nº 3.886, de 16 de julho de 2004**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Cascavel para o período de 2004 a 2014. Secretaria Municipal de Educação. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental–anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.944 de 28 de julho de 2009**. Institui a Licença Qualificação profissional da educação a servidores. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.694 de 22/12/2010**. Organiza o sistema Municipal de Ensino SME, e cria o Conselho Municipal de Educação de Cascavel-CME. Disponível em: <<https://camaracascavel.pr.gov.br/leis/Main.php?idlei=6009>>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.950 de 30 de maio de 2011**. Altera o Decreto n 8.944/2009. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 10.020 de 19/07/2011**. Aprova o regimento interno do Conselho Municipal de Educação do Município e Cascavel/PR. Publicado em Órgão

Oficial Eletrônico, edição 358-11. pág. 03 de 20/07/2011b. Disponível em <<http://www.cascavel.pr.gov.br/anexos/20110719170610.pdf>>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 6.445 de 29/12/2014**. Dispõe sobre a reestruturação e gestão do plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino do município de Cascavel.

Disponível em:

<[https://camaracascavel.pr.gov.br/images/stories/leis/files/6\\_445.pdf](https://camaracascavel.pr.gov.br/images/stories/leis/files/6_445.pdf)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 6.496 de 24/06/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel/PR para a vigência 2015/2025. Disponível em:

<[https://camaracascavel.pr.gov.br/images/stories/leis/files/6\\_496.pdf](https://camaracascavel.pr.gov.br/images/stories/leis/files/6_496.pdf)>. Publicado em órgão oficial eletrônico. Edição N°1329, págs. 1 a 16, em 25/06/2015. Acesso em 19 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatística**. Disponível em:

<[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/21112017\\_estatistica\\_\\_\\_outubro\\_\\_\\_novembro\\_\\_\\_2017.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/21112017_estatistica___outubro___novembro___2017.pdf)>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Notícia: **Reunião pedagógica discute currículo escolar**. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=9777>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Notícia: **Educação lança currículo da rede municipal de ensino na quarta (11)**. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13788>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Notícia: **Currículo é considerado um marco para a educação municipal**. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13811>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Notícia: **SEMEC-cultura recebe volumes do novo currículo de Cascavel**. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=13815>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação N° 003 de 17/09/2013**. Normas complementares para o Ensino fundamental – anos Iniciais e suas modalidades do sistema Municipal de ensino de Cascavel/PR. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18112013\\_deliberacao\\_003-2013\\_-\\_normatizacao\\_do\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18112013_deliberacao_003-2013_-_normatizacao_do_ensino_fundamental.pdf)>. Acesso em 19 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação N° 004 de 16/10/2013**. Normas Complementares para a Educação Infantil do sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR. Disponível em <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18112013\\_deliberacao\\_004-2013\\_-\\_normatizacao\\_da\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18112013_deliberacao_004-2013_-_normatizacao_da_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em 19 de janeiro de 2017.

COUTINHO Luciana Cristina Salvatto; LOMBARDI, José Claudinei. **Notas introdutórias sobre gestão na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**.

Revista HISTEDBR On-line Campinas, Sp, v.16, n. 68, p. 224-238, out. 2016.  
Disponível em:  
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8647422>>.  
Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: SP. Autores Associados, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FANK, Elisane. **A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo**. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

FRANCISCHETT, M. N., et al, **Análise do processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia do PR**. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em:<<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da Educação básica”**. Campinas: SP, 2001.

GALERA, Joscely Maria Bassetto **A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: a experiência na região sudoeste do Paraná, sul do Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

GIARETTON, Francielly Lamboia; MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; OTANI Santa. **A pedagogia histórico-crítica e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Congresso de pedagogia histórico-crítica; educação e desenvolvimento humano. Bauru: Unesp. 2015.

\_\_\_\_\_. **O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica**. In: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de, (orgs.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p.263-296.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em

<<http://www.hlage.com.br/E-Books-Livros-PPS/Comunismo-NazismoEtc/Antonio%20Gramsci%20-%20Cadernos%20do%20c%C3%A1rcere%20-20vol%20II.pdf>>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Dados. Disponível em: <[www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

IPARDES. **População estimada 2016**. Dados disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=164&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=164&btOk=ok)>. Acesso em 14 de maio de 2017.

JUNIOR, Silvio Borges da Silva. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos de 2011/2012 (governo Beto Richa)**. Dissertação de mestrado. Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. 2016.

KRUPSKAYA, Nadeshda. **La educació de la juventude. Nuestra cultura**. Madrid, 1978. Disponível em <<https://elsudamericano.files.wordpress.com/2012/11/kruskaya-la-educacic3b3n-de-la-juventud.pdf>>. Acesso em 06 de janeiro de 2018.

KUIAVA, José. **Os bárbaros estão chegando- o processo de democratização do governo Richa no Paraná**. Dissertação de mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1993.

LEFEBVRE Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. tradução de Maria Esther Benitez Eiroa. Siglo XXI de Espanã Editores S. A. Madrid, 1970.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALHÃES Carlos Henrique Ferreira. **Limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar**. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2010.

MALACHEN, Julia. **Alguns elementos para compreender os principais fundamentos do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel e o processo de formação continuada**. 1º simpósio nacional de educação XX semana de pedagogia. Unioeste, Cascavel, 2008.

\_\_\_\_\_. **Aprofundamento da discussão sobre a implementação do currículo**. Videoconferência da Faculdade de Educação da Unicamp: FE 191 B. Aula 08. 2015a. Disponível em: <[http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/watch\\_video.php?v=WG6563OB9M31](http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/watch_video.php?v=WG6563OB9M31)>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de professores a distância o Brasil: uma análise crítica**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; DOLLA, Margarete C.; DUARTE, Neide da Silveira. **A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico-dialético.** Roteiro, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 123-142, Jul. 2007. ISSN 2177-6059. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/341>>. Acesso em: 19 Jan. 2018.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. In, MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 59-81, 2012.

MARIANAYGAM, Carla Angelica Sella. **A materialização da implementação do conteúdo de música nas escolas municipais de Cascavel-Pr.** Dissertação. Universidade do Oeste do Paraná. Cascavel, PR: Unioeste, 2013.

MARIANAYGAM, Carla Angelica Sella; VIRIATTO, Edaguimar orquizas. **A obrigatoriedade do ensino de música básica brasileira: uma análise do processo histórico-político.** Anais da XI jornada do Histedbr, Unioeste, 2014. Disponível em : <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_931\\_carlaasm@yahoo.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_931_carlaasm@yahoo.com.pdf)>. Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

MARINGÁ. Prefeitura Municipal de Maringá. Secretaria municipal de Educação. **Currículo da Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** Maringá, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Tradução: Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. Consciência de Classe, identidade política e educação. In MASCARENHAS, Angela Cristina Belém; ZANOLLA, Silvia Rosa Silva (Orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectivas marxistas e frankfurtiana.** Campinas, Sp: Editora Alínea, p. 9-24, 2011.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **Formação do e para o professor: o que se tem, o que se espera, o que é preciso?** V simpósio nacional de educação e XXVI semana de pedagogia: formação de professores para a educação básica. Unioeste: Cascavel, 2016.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. **Pedagogia histórico-crítica e o currículo de Cascavel: implantação implementação e efetivação.** XIV jornada HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da

revolução russa. Unioeste: Foz do Iguaçu, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: expressão de luta da classe trabalhadora para a superação da condição de dominação.** II seminário interinstitucional de pesquisa em educação da região sul –PPGE Unioeste – campus de Cascavel – 10 anos de história – II SIPERS. Unioeste: Cascavel, 2017b.

MENEZES, Fabiana Luzia. Identidades e memória. **A greve dos professores do Estado do Paraná de 1988.** Londrina, UEM, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. Ed. São Paulo; Boitempo 2008.

MIRANDOLA, LUCI MARA - **Educação: O Brasil e o Estado do Paraná entre os Anos de 1960 e 2010.** Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 263-290, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os parâmetros curriculares nacionais em questão.** Revista Educação e Realidade. 1996.

MOREIRA, Heloysa Braguetto: **A Pedagogia Histórico-Crítica Durante O Governo Jaime Lerner No Paraná (1995-2002).** Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2016.

NADAL, Beatriz Gomes. **A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses.** In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores, 2008. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654\\_777.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf)>. Acesso em 29 de dezembro de 2016.

NASCIMENTO, Carolina Pichetti. et al, Contribuições do ensino de educação física para a educação infantil fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de, (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, p. 229-262, 2016.

NODA, Marisa. **A elaboração das diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná – história: uma análise sobre a participação dos professores.** Tese. Universidade Estadual de Maringá, Pr, 2014.

OLIVEIRA, Thays Teixeira de. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa: Concepções, Avanços e Retrocessos.** 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/220\\_523.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/220_523.pdf)>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.



ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, Paulino José., et al, (Orgs.). **Educação, Estado e Contradições sociais**. São Paulo: Editora Outras Expressões, p. 225-246, 2011.

\_\_\_\_\_. História, instituições, arquivos e fontes de pesquisa e na história da educação. In: SILVA, João Carlos da., et al, (Orgs.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 33 a 48, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. In: BASSO; NETO; BEZERRA.(Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, p. 91-113, 2016.

\_\_\_\_\_. Os desafios de uma educação revolucionária. In: ORSO, Paulino José, MALANCHEN, Julia, CASTANHA, André Paulo. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, p. 147-168, 2017a.

\_\_\_\_\_. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: Lucena; Previtalli e Lucena. **A crise da democracia brasileira**. Volume I: Uberlândia, Navegando Publicações, p. 233 a 260, 2017b.

\_\_\_\_\_. Reestruturação curricular no caminho inverso ao ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ LPP, p. 133-144, 2017c.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. **Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**. (X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR) Campinas, SP. 2016.

PAGNONCELLI, Claudia. **Painel sobre tentativas de implementação da pedagogia histórico-crítica**. Videoconferência da Faculdade de Educação da Unicamp: FE 192. Aula 13. 2011. Disponível em: <<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/GB9ADNHS4MU6/>>. Acesso em 24 de março de 2016.

PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de, (Orgs.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná 1990.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 07 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Semana pedagógica**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1471>>. Acesso em 07 de novembro de 2017.

PELETTI, Amilton Benedito. **O currículo do município de Cascavel e da região oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. Dissertação. Universidade Estadual do oeste do Paraná. Cascavel, 2012.

PELETTI, Amilton Benedito; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **O currículo para os anos iniciais do ensino fundamental do município de Cascavel e da região oeste do Paraná no contexto das políticas educacionais implementadas na década de 1990**. Seminário de pesquisa do PPE. Maringá: Uem, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência; problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reforma educativa e conflitos docentes na educação básica paranaense**. Tese (doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

POLINARSKI, Celso Aparecido; BRIZOLA, Angelita Machado; NICOLE, Carmem Regina. O ensino de ciências e suas contribuições para o desenvolvimento humano e formação do conceito: abordagem histórico-cultural para uma prática na pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de, (orgs.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, p. 197-228, 2016.

ROEHRIG, Silmara Alessi Guebur; CAMARGO, Sérgio. **Educação com enfoque CTS em documentos curriculares regionais: o caso das diretrizes curriculares de física do estado do Paraná**. Revista Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 4, p. 871-887, 2014.

RODRIGUES, Eliane. **A (re) invenção da educação o Paraná: apropriações do discurso democrático (1980-1990)**. Maringá: Eduem, 2012.

SAGRILO, José Cesar. **O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PCEE) como agente de inclusão educacional; uma análise de resultados (2001 -2014)**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SANTOS, André das Chagas. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teóricos-metodológicos**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR: Unioeste, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.69, pp.119-136. ISSN 0101-

7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9ª Edição. São Paulo: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. Trabalho, Educação e Saúde. Versão *on-line*. Vol.6. nº 2. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462008000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000200002)>. Acesso em 17 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 42ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos da., et al, (Orgs). **História da Educação: arquivos, instituições escolas e memória histórica**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 13-32, 2013.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe a educação escolar. In: SILVA, João Carlos da., [et al.] (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1ª ed. Curitiba, PR: CVR, p. 11-32, 2014.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHEIFELE, Alexandre. **Representações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o currículo e o ensino de ciências no município de Cascavel**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Pr: 2013.

\_\_\_\_\_. **Concepção de professores sobre o currículo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista SBEnBIO, n. 9,p. 238-247, 2016.

SCHEIFELE, Alexandre; STRIEDER, Dulce Maria. **A construção do currículo para as séries iniciais do ensino fundamental: o caso de Cascavel-Pr**. In: anais eletrônicos VII EPCC-encontro internacional de produção científica Cesumar. CESUMAR, Maringá, 2011.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais de professores sobre o currículo**. Revista Atlante; Cuadernos de Educació y desarrollo (enero 2017). Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/01/curriculo.html>>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

SCHEIFELE, Alexandre; FERRAZ, Daniela Frigo; STRIEDER, Dulce Maria. **A estruturação dos conteúdos de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: o caso de Cascavel-Pr**. V encontro regional sul de ensino de biologia (EREBIO-SUL) VI simpósio latio americano e caribenho de educação em ciências do international council of associations for Science education (ICASE). 2011.

SILVA, João Carlos da. **História e historiografia da educação: contribuições para pensar questões teórico-metodológicas**. In: Revista Teoria e Prática da Educação v. 8, n. 2, p. 159-167, maio/ago. 2005.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Trabalho docente, sindicalismo e crise do movimento sindical. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém; ZANOLLA Silvia Rosa Silva (Orgs.) **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana**. Editora Alínea. Campinas, SP, p.43-80, 2011.

SIPROVEL. Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. **Ata nº 005/2009**. Cascavel, 2009.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil**. Tese (doutorado) Unisinos. São Leopoldo, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 241-262, 2014.

STAUB, Tatiane., et al. **O currículo da Educação de jovens e Adultos e o ensino de ciências: um olhar sobre a cultura**. REICE: Revista ibero-americana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, v. 10, n.4, p. 203-219, 2012. Disponível em: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=55124841014>>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

STORI, Regina; SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre as Diretrizes curriculares estaduais do Paraná para a disciplina de arte. s/d.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994)**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

VIANA, Eliane. **A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras Escogidas III. **Problemas de desarrollo de la psique**. Visor Fotocomposición S. A. Espanã, 1983.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZOIA, Elvenice Tatiana. **Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva – limites e possibilidades**. In: Anais do Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas – SENIEE. Organização de Mafalda Nesi Francischett., et al, Francisco Beltrão-Pr: Unioeste, p. 354-360, 2007.

ZOIA, Getânia Fátima. **A reforma e suas implicações para a gestão escolar; um estudo na rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR (2004-2012).**

Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

ZUCKI, Renata. REIS, Danielle Bin dos. **Consciência fonológica e o ensino do sistema de escrita alfabética: uma análise da proposta curricular do município de Cascavel-Pr.** Revista de letras Dom Alberto v. 1, n. 5, p.212-227, jan/jul. 2014.

## REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL-SEMED

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL. **Comunicação Interna**. Cascavel, Pr, agosto de 2005a.

\_\_\_\_\_. **Sistematização das questões realizadas nos trabalhos de grupos de estudo**. Cascavel, Pr, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Encaminhamentos para o grupo de estudo do dia 16/12/05: Proposta Curricular**. Cascavel, Pr, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Orientações para o encerramento do ano letivo de 2005 e início de 2006**. Cascavel, Pr, 2005d.

\_\_\_\_\_. **Ofício circular 038/semmed/2006**. Cascavel, Pr, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Informativo**. Abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2006. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Informativo**. Fevereiro/ março/ abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2007. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2007.

\_\_\_\_\_. **Informativo**. Janeiro/ fevereiro/ março/ abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2008. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Informativo**. Fevereiro/ março/ abril/ maio/ setembro/ outubro/ novembro, 2009. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Justificativa para a contratação de profissionais para trabalhar com os professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Plano de ação do Departamento Pedagógico-2009**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Orientações para o encerramento do ano letivo de 2009 e início do ano de 2010**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2009d.

\_\_\_\_\_. **Informativo**. Março/ abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2010. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano e projeto do I Seminário da Educação em Tempo Integral, no município de Cascavel**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação do Departamento Pedagógico-2010.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Informativo.** Março/ abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2011. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2011.

\_\_\_\_\_. **Informativo.** Fevereiro/ março/ abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2012. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ofício circular N° 050/2012.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Orientações para escolas e CMEIs sobre o IV Seminário do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e II Seminário da Educação Infantil para Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Folder do IV Seminário do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e II Seminário da Educação Infantil para Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.** Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Informativo.** Fevereiro/ março/ abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2013. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2013.

\_\_\_\_\_. **Informativo.** Fevereiro/ março/ abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2014. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2014.

\_\_\_\_\_. **Informativo.** Fevereiro/ março/ abril/ maio/ junho/ julho/ agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2015. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2015.