



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA/PR: LUTAS E DISPUTAS**

VERIELI DELLA JUSTINA

CASCATEL - PR
2021



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA/PR: LUTAS E DISPUTAS**

VERIELI DELLA JUSTINA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Educação, nível de Mestrado - área de concentração Sociedade, Estado e Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientador:
Professor Dr. Paulino José Orso

CASCADEL - PR
2021

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

Della Justina, Verieli
A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA/PR: LUTAS E DISPUTAS
/ Verieli Della Justina; orientador Paulino José Orso. --
Cascavel, 2021.
121 p.

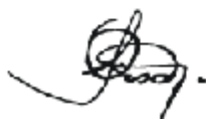
Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Educação Pública. 3.
História da Educação. 4. Araucária. I. Orso, Paulino José,
orient. II. Título.

VERIELI DELLA JUSTINA

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA/PR E A
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LUTAS E DISPUTAS**

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, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) - Paulino José Orso

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



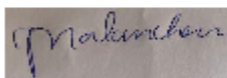
Wilson Aparecido da Mata

Universidade Federal do Paraná (UFPR)



Sebastião Rodrigues Gonçalves
Unioeste - Foz do Iguaçu

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Cascavel, 28 de abril de 2021

Aos meus professores.
Aos trabalhadores da educação de
Araucária que lutaram e lutam por uma
educação pública de qualidade.
Aos meus filhos Neto, Max e Luísa.
Ao meu companheiro Luís.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Paulino José Orso, por sua generosidade e compromisso com a educação dos filhos dos trabalhadores, grupo no qual me incluo.

Aos companheiros de estudos do NupeMarx, que também me orientaram, em especial os professores Dr. Vilson da Mata e Dra. Graziela Lucchesi.

Ao Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (SISMMAR), pelo apoio e oportunidades de formação.

Aos colegas trabalhadores da educação do município de Araucária, que me apoiaram na pesquisa comprometida com a qualidade da educação pública, em especial à Pedagoga Ana Lúcia Ribeiro dos Santos.

À minha família, por toda a compreensão, ajuda e discussões.

E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educaís vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuraram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante (MARX; ENGELS, 2010, p. 55).

DELLA JUSTINA, Verieli. **A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA/PR: LUTAS E DISPUTAS**. 2021 Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Cascavel, 2021.

Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso.
Defesa: 28/04/2021.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado trata da trajetória da educação e da experiência de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública municipal de Araucária/PR. Apresentamos, no primeiro capítulo, as teorias pedagógicas dominantes na história da educação no Brasil, as chamadas teorias pedagógicas burguesas, as teorias crítico-reprodutivistas e o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa teórica na disputa pela transformação da realidade. Analisando os documentos elaborados para a educação pública do município, sua trajetória e as contradições presentes nesse processo, no segundo capítulo, abordamos a Pedagogia Histórico-Crítica inserida na história da educação de Araucária, as Diretrizes Municipais elaboradas a partir de 1992, publicadas em 2004 e 2012, e os Planos Municipais de Educação de 2008 e 2015. No mesmo capítulo também abordamos o momento de implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como projeto nacional de desmonte da educação pública e seu impacto no trabalho dos educadores. No terceiro capítulo, buscamos identificar movimentos organizados pelos trabalhadores da educação do município, como a formação do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária, do Fórum em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Universal e de Qualidade Social e dos Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, apontando elementos presentes na luta realizada por trabalhadores da educação do município, em defesa da qualidade para a escola pública para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pública. Pedagogia Histórico-Crítica. Município de Araucária/PR.

DELLA JUSTINA, Verieli. **The trajectory of education and the historic-critical pedagogy in the public municipal web of Araucária/PR: fights and disputes. 2021.** 122 f. Dissertation of (Master in Educacion). Graduate Program in Education. Concentration Area: Society, Education, State. Research Line: Educacion History. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso.
Defesa: 28/04/2021.

ABSTRACT

This masters research on Education develops itself around the experience in institutionalization of the Historical-Critical Pedagogy (HCP) in the city of Araucaria-PR, having the intention of analyzing the documents elaborated for the city's public education, its trajectory and the contradictions around that attempt. Presenting, on the first chapter, the main pedagogic theories throughout Brazil's history of education, the critic-reproductive theories and the appearance of Historical-Critical Pedagogy as an alternative theory in the quarrel for transformation of reality. In the second chapter, we approach Historical-Critical Pedagogy in the city of Araucaria, Municipal Guidelines elaborated from 1992, published between 2004 and 2012, and the Municipal Plans of Education from 2008 and 2015. On that same chapter, we also approach the moment of enactment of the National Curriculum Common Base (NCCB) as a national project of dismantlement of the public education and its impact in the teachers' work. On the third chapter we look for identifying the movements organized by the education workers of the city, as of the formation of the Syndicate of Municipal Teachers from Araucaria and the Forum in Defense of Public Schools, and the thinking about the consequences of those movements, pointing to elements of experimentation on the institutionalization of the Historical-Critical Pedagogy in the city, to identify progress and challenges, approximations and distancing, in defense of formal education of quality to the children of the working class.

KEY WORDS: Education. Historical-Critical Pedagogy. School Education. City of Araucaria-PR.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPF Associação de Pais, Professores e Funcionários
APP Associação dos Professores do Paraná
BM Banco Mundial
BNCC Base Nacional Curricular Comum
CBA Ciclo Básico de Alfabetização
CBEP-PR Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
CEB Câmara de Educação Básica
CNE Conselho Nacional de Educação
CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT Central Única dos Trabalhadores
DMEs Diretrizes Municipais de Educação
FMI Fundo Monetário Internacional
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HISTEDBR História, Sociedade e Educação no Brasil
HISTEDOPR História, Sociedade e Educação - GT Oeste do Paraná
IES Instituições de Ensino Superior
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE Núcleo Regional de Educação
NUPEMARX Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo da Universidade Federal do Paraná
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS Partido Democrático Social
PDT Partido Democrático Trabalhista
PFL Partido da Frente Liberal
PHC Pedagogia Histórico-Crítica
PME Plano Municipal de Educação
PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
PQE Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná
PRN Partido da Reconstrução Nacional
PSC Partido Social Cristão
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira
PUC-PR Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED Secretaria de Estado da Educação
SMED Secretaria Municipal de Educação
UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. AS TEORIAS NÃO CRÍTICAS, AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	16
1.1 Pedagogia Tradicional: a pedagogia do aprender.....	19
1.2 Pedagogia Nova: a pedagogia do aprender a aprender.....	24
1.3 Pedagogia Tecnicista: a pedagogia do aprender a fazer.....	33
1.4 As teorias crítico-reprodutivistas e a ausência de propostas.....	40
1.5 Pedagogia Histórico-Crítica: a pedagogia da transformação.....	43
2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.....	50
2.1 O município de Araucária: mudanças sociais e educacionais.....	53
2.2 Diretrizes Municipais de Educação de Araucária de 2004.....	55
2.3 Plano Municipal de Educação de Araucária de 2008.....	63
2.4 Diretrizes Municipais de Educação de Araucária de 2012.....	77
2.5 Plano Municipal de Educação de 2015.....	96
2.6 Base Nacional Comum Curricular em Araucária em 2019.....	98
3. MOVIMENTOS INDEPENDENTES DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA.....	101
3.1 Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade Social de Araucária.....	102
3.2 Sindicato do Magistério Municipal de Araucária – SISMMAR.....	103
3.3 Grupos de Estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.....	107
CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

Ingressei na rede municipal de educação de Araucária depois de me graduar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), em 2009. Nos primeiros anos em sala de aula, trabalhando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciei inúmeras dificuldades sem compreender quais eram as causas geradoras dessas limitações.

Em 2013, uma greve dos servidores públicos municipais me aproximou do sindicato dos professores da rede, no qual ingressei como dirigente na eleição seguinte.

Por indicação de colegas do sindicato, participei de formações que abordavam o funcionamento da sociedade com o método do materialismo histórico dialético, no Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, no Estado de São Paulo (NEP 13 de MAIO, 2014). Percebendo a necessidade de realizar mais leituras, ingressei no Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo da Universidade Federal do Paraná (NUPEMARX, 2016).

Com a análise de obras marxianas feitas pelo grupo do NupeMarx, surgiram reflexões sobre as relações entre a prática pedagógica, a atuação sindical e a estrutura social capitalista. No sindicato, passei a direcionar meu trabalho para a formação dos professores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, por ser esta a concepção pedagógica oficial do município. Ao perceber com mais clareza essa teoria pedagógica como aliada de nossos interesses, na condição de trabalhadores da educação, e o distanciamento que tínhamos dela, passei a procurar formações mais específicas.

Em 2017, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), lançou uma proposta de formação de grupos de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, ofertando material de apoio, plano de estudos que abrangia o período de 2017 a 2023, certificação e acompanhamento para estudos mais aprofundados. Em 2018, a direção do sindicato decidiu organizar os grupos e mediar a relação com a universidade. Para a abertura dos trabalhos, o Professor Dr. Paulino José Orso, coordenador do programa na Unioeste, realizou palestra para 125 professores e pedagogos, com a temática “Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a escola contemporânea” na Câmara Municipal de Araucária.

Com os grupos em funcionamento surgiram muitas dúvidas e encontramos importantes distanciamentos entre a compreensão apresentada pelos professores e os

pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente a forte presença das teorias crítico-reprodutivistas e o ecletismo de teorias. Assim, percebemos a necessidade de ampliar nossa compreensão sobre a referida teoria e estudar a forma como se deu seu processo de institucionalização no município, objetivos que se colocam como principais para este trabalho, com o propósito de identificar quais avanços foram possíveis.

A Pedagogia Histórico-Crítica emerge como teoria pedagógica contra-hegemônica a partir do final da década de 1970, resultado do trabalho intelectual de educadores sobre a conjuntura política do Brasil naquele momento. Formulada inicialmente e principalmente pelo filósofo e pedagogo Dermeval Saviani, a teoria se contrapunha ao movimento político que o país vivia após o golpe civil-militar, em 1º de abril de 1964.

Saviani, após analisar as concepções pedagógicas predominantes na história da educação brasileira, classificadas por ele como *não-críticas*, e as teorias sobre educação formuladas principalmente na França na década de 1970, as quais o autor denomina como *crítico-reprodutivistas*, aponta para o fato de que nenhuma delas atendia às necessidades contidas na educação da classe que tem seu trabalho explorado e expropriado pela classe dominante. Era necessário, portanto, construir uma nova teoria pedagógica.

Com o intuito de estender à classe trabalhadora o conhecimento a que somente a burguesia tinha acesso, a Pedagogia Histórico-Crítica atendia a um anseio de parte dos trabalhadores da educação brasileira, que percebia a necessidade da instrumentalização da classe dominada para superar a luta de classes no Brasil. Assim, como um espaço na conjuntura social, política e econômica gerada pelas contradições do regime autoritário, a Pedagogia Histórico-Crítica é elaborada com a proposta da defesa da educação formal como possibilidade de disputa dentro dessa conjuntura, sem deixar de observar os limites, evitando, assim, uma postura idealista.

Saviani reúne, em uma teoria social de educação, um método pedagógico e a análise social necessária para tal. Em 42 anos¹ (2021) de elaboração coletiva, a Pedagogia Histórico-Crítica se tornou uma teoria pedagógica com uma proposta que objetiva o acesso, pelos filhos da classe trabalhadora, ao conhecimento social e historicamente mais desenvolvido, tendo em vista a emancipação humana. Portanto, além de um método pedagógico, a compreensão das engrenagens sociais que estruturam as relações de

¹ O ano de 1979 é considerado por Saviani um marco na elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica. (SAVIANI, 2013b).

trabalho produtoras da sociedade atual, que compõe a Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita uma atuação crítica e transformadora da realidade.

Aliada a esses dois pilares da nova teoria pedagógica (método e análise social) está a Psicologia Histórico-Cultural, formulada a partir da escola de Vigotski, para o embasamento sobre os processos de aprendizagem, uma vez que, para ensinar, além de dominar os conteúdos, o professor deve conhecer o processo pelo qual se dá a formação humana.

Ambas, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico Cultural, são fundamentadas na teoria marxista. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica se torna uma teoria completa, no sentido de abordar todos os aspectos necessários para atender àquilo que é de interesse da humanidade: a distribuição justa e igualitária dos bens produzidos, de forma a superar o sistema capitalista, sistema este que é baseado na desigualdade e na violência.

Pelos elementos expostos acima, entendemos como fundamental o conhecimento e a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica pelos trabalhadores da educação nas redes públicas de ensino, pois é na escola pública que se encontra a maior parcela dos estudantes, sobretudo oriundos da classe trabalhadora. Vale ressaltar, aqui, que uma parcela da rede particular já estrutura sua ação na transmissão do conhecimento científico mais elaborado e, comumente, esse percentual tem relação estreita com os valores financeiros cobrados por essas escolas.

Várias tentativas de institucionalizar a Pedagogia Histórico-Crítica foram realizadas no estado do Paraná. Entre essas experiências e trabalhos de análise², destacamos os registros feitos sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBEP-PR) realizados por: Alexandra Vanessa de Moura Baczinski: “A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições” (2007); Sandra Tonidandel: “Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1980-1994)” (2014); Luci Mara Mirandola: “Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010” (2014); Heloysa Braguetto Moreira: “A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)” (2016); e Kassia Camila Gonçalves: “A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo de Roberto Requião (1991-1994)” (2019).

² Todos esses trabalhos, com exceção do realizado por Alexandra Vanessa de Moura Baczinski, foram orientados pelo Professor Dr. Paulino José Orso.

Alguns municípios paranaenses também tiveram suas experiências registradas e analisadas, como nos trabalhos de Celso Sidinei Balzan, “Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia - Paraná” (2014), Eliane Viana, “A Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)” (2017) e de Leonete Dalla Vecchia, “A construção e implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)” (2018).

No sentido de ampliar essa compreensão, foi observada a necessidade de pesquisar a rede municipal de Araucária, uma vez que o município acompanhou os movimentos do estado na década de 1990, com a implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP-PR) e, pela proximidade geográfica com a capital, contou com períodos de formação sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, realizada por professores da Universidade Federal do Paraná. Compreender e apontar os alcances e as limitações da institucionalização dessa Pedagogia em Araucária motivaram esta pesquisa, a fim de contribuir com as pesquisas mencionadas, mas, ainda mais, com a atuação dos trabalhadores da educação no município.

No primeiro capítulo, apresentamos as teorias pedagógicas dominantes na história da educação do Brasil e o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa teórica na disputa pela transformação da realidade, abordando seu surgimento como o de uma teoria pedagógica coletiva e pautada na defesa da educação formal da classe trabalhadora. Nesse momento, apresentamos elementos de sua elaboração inicial, como a análise das tendências pedagógicas não-críticas e das crítico-reprodutivistas e a necessidade de nos apropriarmos, como classe, do conhecimento acumulado pela humanidade (SAVIANI, 2018).

No segundo capítulo, consultamos as recentes pesquisas elaboradas sobre o contexto do estado do Paraná no momento da implantação do CBEP-PR, na tentativa de observar consequências, limitações e desvios teóricos decorrentes da impossibilidade de seu aprofundamento, por se tratar de uma teoria contra-hegemônica. Logo após, discorreremos sobre o município de Araucária e analisamos a elaboração de seus documentos para a educação pública entre 2004 e 2012, buscando identificar aproximações e distanciamentos com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. São analisadas as Diretrizes Municipais de Educação de 2004, o Plano Municipal de Educação de 2008 e as Diretrizes Municipais de Educação de 2012. Ainda nesse capítulo

abordamos o Plano Municipal de Educação efetivado como lei em 2015 e o momento de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2019.

No terceiro capítulo, procuramos por avanços alcançados pelos trabalhadores da educação em Araucária sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Buscamos refletir sobre os movimentos realizados em defesa dessa teoria, de forma paralela à Secretaria Municipal de Educação, organizados por meio do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade Social de Araucária, do Sindicato do Magistério Municipal (SISMMAR) e dos Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de identificar progressos e desafios na defesa da escola pública de qualidade.

1. AS TEORIAS NÃO CRÍTICAS, AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A história da educação brasileira está fortemente vinculada às relações de poder que permearam a disputa pelas riquezas encontradas e produzidas no país desde o século XVI, com a colonização portuguesa. À medida que os interesses referentes ao modo de produção dessas riquezas foram se alterando, as demandas do campo educacional os acompanharam, por força da disputa, formando novos modelos de homem. Nesse sentido, de acordo com Orso, pode-se dizer que “a educação é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela mesma” (2008, p. 50).

Isso também significa que a sociedade exerce influência sobre o trabalho que se realiza na escola e que esta, por ser integrante da sociedade, também exerce influência sobre aquela. Noutras palavras, significa que a educação acompanha o processo de desenvolvimento da sociedade. Por isso, “quem acredita na educação luta ao mesmo tempo para transformar a sociedade” (ORSO, 2002, p.101).

Para o autor, a educação, em um sentido amplo, pode ser compreendida entre educação formal e educação informal, sendo a primeira organizada de forma sistematizada, e a segunda estar contida nos aspectos culturais da vida fora das instituições. Na história da educação brasileira, três teorias são predominantes na educação formal.

Dermeval Saviani, idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, realiza estudos no sentido de apresentar, organizar, analisar e instrumentalizar os educadores brasileiros sobre os principais aspectos e movimentos dessas correntes pedagógicas.

Na obra *Escola e democracia*, Saviani (2018) nos apresenta, no primeiro capítulo, intitulado *As teorias da educação e o problema da marginalidade*, as três correntes pedagógicas dominantes na história da educação no Brasil, sendo elas: a Pedagogia Tradicional (1549 até 1932), cuja centralidade está no professor e no “aprender”; a que ficou conhecida como Escolanovista (1932 até 1961)³, cuja centralidade está no aluno e no “aprender a aprender” e a Pedagogia Tecnicista, que possui a centralidade no processo e no “aprender a fazer”.

³ As indicações sobre os períodos tratam da predominância dessas pedagogias, uma vez que elas coexistem, a partir do surgimento da Escola Nova e da Tecnicista, com maior ou menor presença de cada uma.

Preocupado com a educação da classe trabalhadora, Saviani avalia o saldo dessas teorias pedagógicas para a educação pública e demonstra, no capítulo mencionado, um caráter revolucionário da Pedagogia Tradicional, pela presença do conhecimento científico: a pedagogia da essência, contrapondo-se a um caráter reacionário da Pedagogia Nova, pelo esvaziamento de conhecimento científico: a pedagogia da existência.

O cenário de transição entre a predominância da Pedagogia Tradicional para a Escola Nova se torna complexo e deixa um saldo negativo para a educação dos filhos dos trabalhadores. O movimento Escolanovista se fortalece, e, com isso, desqualifica as diretrizes do método tradicional. Saviani chama a atenção para o fato de a Escola Nova desempenhar “a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 2018, p. 42).

No momento histórico em que tudo que se referia à Escola Tradicional era demonizado, e tudo que se referia à Escola Nova era santificado, Saviani (2018) aponta as contradições e afirma, no segundo capítulo da mesma obra, *A teoria da curvatura da vara*, a necessidade de termos uma teoria pedagógica que superasse a ambas, negando ou conservando características de acordo com os interesses da classe dominada.

Sobre a Pedagogia Tecnicista, Saviani aponta para as semelhanças entre o modo de produção fabril e o trabalho realizado pelos professores nas escolas, e como estas acompanham o momento histórico direcionado ao aumento da produção de bens materiais, ou seja, a maior produção de bens de consumo, mercadorias, a partir da teoria do capital humano⁴.

Na década de 1970, no auge da ditadura civil-militar no Brasil, a burocratização e a especialização trazidas pelo tecnicismo se encontram com as condições da escola tradicional e a influência da escola nova, aumentando “o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2018, p. 12).

A cada teoria pedagógica analisada por Saviani (2018) é possível perceber sua relação com o movimento histórico do período e com o fato de essas correntes pedagógicas serem usadas para a confirmação da burguesia no poder, em um país que teve uma fase importante do capitalismo, a industrialização, instalada de modo tardio.

⁴ A “teoria do capital humano” foi apresentada por Theodore Schultz na década de 1970 nos Estados Unidos e se baseia nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Em suma, indica a possibilidade de aumento da exploração do trabalho, com a produção de mais-valor. Schultz ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 1979.

Essas três teorias pedagógicas são classificadas por Saviani (2018) como teorias não-críticas. O ponto comum entre elas é a defesa de que, caso todas as pessoas conseguissem passar pela escola com êxito, ninguém seria excluído socialmente. Ignoram, contudo, as reais condições a que está sujeita a maioria dos filhos dos trabalhadores: insegurança alimentar, escassez de materiais, moradias precárias, desconhecimento da produção cultural, etc.

Nenhuma dessas teorias pedagógicas analisa criticamente a estrutura social, política e econômica como a causa da marginalidade. Dito de outro modo, para essas concepções, a ausência da classe trabalhadora nas decisões sociais é decorrente apenas de sua incapacidade. Sob essa análise realizada por Saviani (2018), podemos afirmar que essas pedagogias não são críticas do sistema capitalista, mas o integram, reafirmando a promessa da participação social por meio da escola, apoiadas na sentença declarada pela revolução burguesa, na lógica formal de pensamento, no individualismo, na competição e na meritocracia.

Do lado oposto ao das teorias *não críticas*, estão as teorias *crítico-reprodutivistas*, elaboradas na década de 1970, principalmente na França. Apesar de realizarem a necessária crítica à sociedade capitalista e apontar para a dependência da escola em relação à sociedade, identificam a escola apenas como ferramenta de reprodução das desigualdades sociais. As teorias da escola dualista, da escola como Aparelho Ideológico do Estado e do sistema de ensino como violência simbólica, segundo Saviani, “não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (SAVIANI, 2018, p. 24).

A década de 1970 marca, portanto, o contexto histórico determinante para a formulação de uma nova teoria pedagógica fundamentada nos pressupostos elaborados por Marx e Engels, que demonstram como se organizam as regras do sistema político e econômico capitalista, no trabalho realizado por Vigotski sobre a formação humana e na análise gramsciana da hegemonia cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Na sequência, porém, antes de discorrer sobre a PHC, nos ocupamos de cada uma dessas tendências pedagógicas para compreender melhor suas especificidades. Depois verificamos como a Pedagogia Histórico-Crítica, ao mesmo tempo em que se apropria de alguns elementos por incorporação, as supera com uma proposta pedagógica transformadora.

1.1 Pedagogia Tradicional: a pedagogia do aprender

No primeiro período da Pedagogia Tradicional no Brasil (1549 a 1759), ou seja, da chegada dos portugueses até a expulsão dos jesuítas, o colonialismo escravocrata português justificava uma escola católica para somente os homens livres.

Um documento lançado pelos jesuítas em 1599, a *Ratio Studiorum*, pautava o conjunto de regras e ações para a condução do ensino no Brasil. Esse conjunto funcionava “de forma aproximada (...) a um sistema educacional propriamente dito” (SAVIANI, 2013, p. 56). Trata-se de um período marcado pelo domínio da igreja católica e pela severa limitação na escolha de quem teria direito a uma educação formal e sistematizada.

A um quadro econômico que dava vantagens aos jesuítas e prejudicava os empreendedores seculares, “pois além de contar com frequentes doações, com os favores reais e isenção de tarifas, desfrutavam da mão-de-obra gratuita dos índios” (SAVIANI, 2013, p. 69), somou-se a questão política determinada pela união das Coroas espanhola e portuguesa, em 1729. Com isso “estando contra os termos do Tratado de Madri, os jesuítas indispuseram-se com as duas Coroas” (SAVIANI, 2013, p. 69).

Nesse cenário, em 1759, os jesuítas foram expulsos pela Coroa portuguesa e tiveram de abandonar no país toda a organização que haviam realizado por cerca de duzentos anos. Essa ação integrava um conjunto de reformas realizadas pelo Ministro Marquês de Pombal, as chamadas reformas pombalinas⁵, que tinham como objetivo fortalecer o Estado e a figura do rei. Para isso, era necessário o enfraquecimento da nobreza e do clero. Para Ribeiro (1998, p. 30), o então ministro “orientava-se no sentido de recuperar a economia por intermédio de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa”. Pombal havia morado na Inglaterra e em Viena e continha em sua formação o ideal iluminista. Para Ribeiro.

As 'reformas pombalinas' visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. (1998, p. 35).

⁵ Segundo Santos (2019), “por reformas pombalinas da instrução pública entendemos o conjunto de ações coordenadas por Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal), ministro de D. José I, no século XVIII, com o objetivo de centralizar a educação sob a égide do Estado, após a completa expulsão dos Jesuítas”.

Essa nova ordem de organização social exigia que um novo modelo de homem fosse formado pela educação. Na disputa entre os religiosos e os defensores do ensino leigo, as reformas pombalinas propugnavam pelo atendimento das necessidades do Estado. Os aspectos qualitativos se sobressaiam aos quantitativos, ou seja, “tratava-se de instituir umas poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos, antes que multiplicar o seu número” (SAVIANI, 2013, p. 107). Essa educação minimalista, ao menos quanto à sua abrangência e extensão, perdurou praticamente até o início do século XX. Durante o reinado de D. Maria, os religiosos voltaram ao magistério, isto é, não houve uma ruptura completa com a expulsão dos jesuítas.

A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, por intermédio dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado. (BOTO, 1996, p. 21).

Porém, o contexto na colônia não era idêntico ao da metrópole: as consequências do fim do período jesuítico, sem a implantação de medidas que o substituíssem, expressavam a intenção de manutenção do controle por parte de Portugal (ALMEIDA, 2000). No Brasil, as reformas pombalinas tiveram um lento desenvolvimento, “pelas resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros” (SAVIANI, 2013, p. 107), porém, entre os motivos pelos quais as alterações na educação formuladas por Pombal não se efetivaram no Brasil estava o receio de que as ideias liberais europeias levassem a colônia a ter movimentos que objetivassem sua emancipação.

No segundo período, compreendido entre 1759 e 1932, ou seja, ainda em parte do período escravocrata (1759 a 1888), predominou a disputa entre as vertentes religiosa e leiga⁶.

No interior da concepção tradicional distinguem-se duas vertentes: a **religiosa** que provém da Idade Média e se expressa nas correntes do tomismo e do neotomismo; e a **laica**, centrada na ideia de “natureza humana” e elaborada pelos pensadores modernos como expressão da ascensão da burguesia. É essa vertente que inspirou a construção dos “sistemas públicos de ensino” com as características de universalidade,

⁶ Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* 4ª ed. 2013, Saviani utiliza o termo “leigo” para se referir ao período pós-medieval, atualmente o autor utiliza o termo “laico”, como sinônimo mais aproximado de “não clerical”, como é possível notar na citação seguinte.

laicidade, obrigatoriedade e gratuidade⁷. (SAVIANI, 2021. Grifos e aspas do autor).

A burguesia, na Europa, avançava com êxito sobre os privilégios da nobreza e do clero. Inglaterra e França concluíam a vitória burguesa nas revoluções dos séculos XVII e XVIII. A educação fora levada a um novo plano, pois, para a participação dos sujeitos como cidadãos, era necessário o domínio da cultura letrada: “não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória” (SAVIANI, 2020, p. 12).

Portugal, para não perder suas colônias, viu-se obrigado a formar uma aliança com uma grande nação e o fez com a Inglaterra, tendo somente os ingleses, todavia, se beneficiado dessa união. A consequência na colônia incluiu a ocorrência de revoltas e manifestações contrárias de vários grupos, culminando na Independência, em 1822.

Da Mata (2019) reafirma a tarefa recebida pela educação: de instrumentalizar uma nova classe produtora:

Em seu nascedouro, a educação/instrução pública burguesa visa municiar o indivíduo com conhecimentos fundamentais e com as habilidades e destrezas necessárias à formação de força de trabalho qualificada para as necessidades do capital. (p. 108).

Com a revolução burguesa se alteram as condições do modo de produção da vida, a cidade passa a subordinar o campo, a indústria a subordinar a agricultura, o direito positivo a subordinar o direito natural, o conhecimento metódico e o domínio da natureza a subordinar o trabalho de cultivo da terra. Da Mata (2019), demonstra como as transformações sociais impactaram a formação do pensamento individual:

A passagem da sociedade medieval para a modernidade exprime como a nova era necessitava negar, criticar e destruir a velha ordem feudal, monárquica, absolutista, dando corpo e sustentação às aspirações de uma nova sociedade mais racional e, por isso, necessitando formar pessoas com nova lógica de pensamento; mais livre e, por isso, precisando formar pessoas emancipadas do jugo feudal; mais produtiva e, por isso, demandando indivíduos mais criativos e engenhosos. (p. 101).

⁷ HISTEDBR, **Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora**: aula 1. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V4Eb79BjKjLGGRgVyRjME8_ZhqBs6eL/view. Acesso em 15/01/2021.

Se, na Idade Média, a principal modalidade de educação era o próprio trabalho, na Idade Moderna (ou burguesa) o acesso ao conhecimento precisava ser ampliado:

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se dadas as condições de vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. (SAVIANI, 2013b, p. 83).

Porém, a demanda que surge da organização moderna leva a um impasse para a classe dominante: se a defesa de universalização de acesso ao conhecimento interessa à expansão do capitalismo, esse mesmo acesso significa a socialização das informações que instrumentalizam a classe trabalhadora no sentido da socialização dos meios de produção:

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica na superação da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2013 b, p. 85).

Durante todo o século XIX, muitos projetos foram propostos, porém, diferentemente de outros países, não chegou a se organizar no Brasil um sistema nacional de ensino. As propostas foram marcadas, na fase republicana, pelo laicismo e pelo positivismo, mas só na década de 1920 a escola teve uma distribuição mais ampla.

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento da participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. (SAVIANI, 2013, p. 177).

Há, portanto, no início do século XX, uma importante articulação dos educadores brasileiros para ampliação e universalização da educação pública, mas o movimento se

baseou na crítica da Pedagogia Tradicional, gerando uma espécie de “proibicionismo” de seus métodos.

Na Pedagogia Tradicional, o excluído é entendido como aquele que ignora o conhecimento, ou seja, o ignorante. O professor deve deter o conhecimento, sendo sua formação de fundamental importância para o êxito do ensino, o qual pressupõe a transmissão do conhecimento. “A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos” (SAVIANI, 2018, p. 6). O aluno é então responsabilizado, em grande parte, pelos resultados de sua educação, e seu sucesso determinará sua possibilidade de participação na sociedade.

Sobre o que resulta para a educação da classe trabalhadora, Saviani (2018) aponta para um caráter revolucionário da Pedagogia Tradicional e para um caráter reacionário da Pedagogia Nova, pois, na Tradicional, o conhecimento científico é posto como objetivo a ser alcançado, com disciplina e rigor. O método de ensino contempla uma sequência didática direcionada pela verificação inicial, mediação realizada pelo professor e verificação final de aprendizagem.

Em relação às críticas direcionadas ao ensino tradicional, Duarte (2016) afirma que:

Essa mecanicidade do estudo da gramática foi um dos aspectos mais criticados da escola tradicional. Mas esse estudo era apenas parte de algo maior, uma perspectiva cultural humanista (...) o objetivo maior era formar a personalidade do indivíduo em sintonia com essa cultura humanista. (DUARTE, 2016, p. 60).

É válido destacar que o movimento de “abandono” da Pedagogia Tradicional é parte de um movimento maior. A concepção humanista, que pressupõe uma essência humana a ser produzida em cada indivíduo por meio da transmissão do conhecimento acumulado pela sociedade, é substituída por uma concepção nova. Segundo Martins,

Destacar como figura central do cenário educacional a pessoa do professor e sua formação pessoal particular pode ter duas consequências nefastas. A primeira delas representa deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, fato já experienciado com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade do ensino, decorrente da despreocupação para a transmissão do saber historicamente sistematizado. (MARTINS, 2015, p. 20).

Portanto, é necessário avaliar o período de transição da escola tradicional para a escola nova como uma articulação que pretendia limitar o avanço que resultaria da socialização dos conhecimentos proclamada na revolução burguesa. Segundo Duarte:

A educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de 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; em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação. (DUARTE, 2016, p. 46).

A concepção tradicional de educação, dividida nos momentos religioso e laico, é fundamentada na ideia de que o homem precisa receber os ensinamentos que o conduzirão à condição cultural humana. A horizontalização do acesso ao conhecimento evidenciava “o caráter revolucionário da pedagogia da essência (que) centra-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens (...) tal posição tinha um caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora” (SAVIANI, 2018, p. 51).

No Brasil, a Pedagogia Tradicional predominou por quatro séculos e, apesar de ter como lema do segundo momento a ampliação da educação formal, apenas um pequeno percentual da população teve acesso a essa formação. Tal ampliação só ocorreu, de fato, após o movimento que negou sua base na essência humana: a Pedagogia Nova, da qual nos ocuparemos na sequência.

1.2 Pedagogia Nova: a pedagogia do aprender a aprender

No final do século XIX, aparecem na Europa críticas à Pedagogia Tradicional, uma vez que, se era a escola o espaço responsável por formar cidadãos que pudessem participar da vida nas cidades, tirando-os da marginalidade que resultava da ignorância, ela havia falhado. O movimento de crítica aos métodos tradicionais defende a ideia de que a educação, apesar de ter passado pela Revolução Industrial, havia ficado presa à época medieval, sendo pré-científica. Os escolanovistas afirmam, portanto, a necessidade de uma nova pedagogia. Contudo, há que se observar que “o método tradicional foi

constituído após a Revolução Industrial”, ou seja, “a burguesia constrói argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência” (SAVIANI, 2018, p. 35).

A Pedagogia Nova, resultado desse movimento de crítica à escola tradicional, conservou o pensamento de que a escola é o espaço de solução para a marginalidade social. “Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a Escola Tradicional - se revelara inadequado” (SAVIANI, 2018, p. 6).

No Brasil, a composição social da década de 1920 foi complexificada com o ciclo econômico da cafeicultura, que ampliou a urbanização e a industrialização. Nesse contexto, emergiu a disputa travada por duas forças: a impulsionada pela modernidade e a Igreja Católica, “concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial” (SAVIANI, 2013 A, p. 193). Acompanhando a direção da chamada Revolução de 1930, consolida-se, no Brasil, o movimento que ficou conhecido como escolanovista.

Em 1924 foi criada, por Heitor Lira, a Associação Brasileira de Educação, com o propósito de agregar todos aqueles que defendiam a educação. Nesse movimento se encontraram pessoas reunidas em torno das novas ideias pedagógicas. Em 1927 aconteceu a I Conferência Nacional de Educação (COSTA, 2006).

A igreja católica reagiu de forma bastante organizada, pois considerava a educação um espaço importante de atuação. Essa resistência é chamada por Saviani (2013) de “resistência ativa”, pois não se limitava a manifestações de contrariedade às novas ideias, e sim da exigência de que as manifestações se dessem por meio das organizações coletivas e da formulação de alternativas.

No contexto histórico do Escolanovismo, o país atravessava um momento de mudanças significativas no modo de produção. A economia cafeeira foi a base da industrialização e da urbanização, com a construção das estradas de ferro. A exportação do café propiciou crescimento econômico, resultando em um processo de complexificação social (SAVIANI, 2018).

Pulando etapas pelas quais passaram outros países, “a burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica” (SAVIANI, 2013, p. 190). Essa condição exigia que a formação da classe trabalhadora se adequasse às novas necessidades da indústria.

Outros setores da economia, impulsionados pelos acúmulos gerados pela cafeicultura, formam a expansão da “classe média”, que, por sua vez, encontra no tenentismo sua expressão. Com o declínio da oligarquia cafeeira e o apoio das forças armadas e dos trabalhadores, uma aliança liberal se une e vence uma revolução em 1930 (SAVIANI, 2013).

Entre os anos de 1932 e 1947, portanto dentro do governo de Getúlio Vargas, há um equilíbrio entre as pedagogias Tradicional e Nova. Nesse intervalo, a Escola Nova se constrói com os trabalhos dos seus três principais pensadores: Lourenço Filho, com as bases da psicologia, Fernando de Azevedo, com as bases sociológicas e as reformas do ensino, e Anísio Teixeira, com as bases filosóficas e políticas (SAVIANI, 2013).

Em 1932, um manifesto marca a história da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A ABE, que surgiu em 1924, tem, em sua IV Conferência, realizada em dezembro de 1931, uma abertura do Estado de Vargas para consolidar sua hegemonia na educação, ao passo em que o MEC buscava a legitimação de sua política educacional (SAVIANI, 2013).

Vinte e seis pessoas assinaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, foram eles: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. De Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes⁸.

O Manifesto é apresentado por seu idealizador Fernando de Azevedo, e seus signatários, em uma introdução, quatro momentos e uma conclusão. A educação nacional é tratada como o problema mais importante da nação, sobre a qual se faz necessária uma grande reestruturação. Uma crítica é então apresentada, pelos escolanovistas, sobre o período da república, em que não se efetivou um sistema de educação, “ao longo de 43 anos do regime republicano no Brasil, sempre estiveram dissociadas as reformas econômicas e as educacionais. Com isso não se conseguiu instituir um sistema escolar” (SAVIANI, 2013, p. 242).

⁸ O Manifesto dos Pioneiros está disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> . Acesso em 12/02/21.

Na Escola Nova, as diferenças cognitivas entre os alunos são as novas direcionadoras do processo de ensino. O indivíduo excluído é o rejeitado, aquele que não se sente acolhido ou que não tem sua diferença cognitiva diagnosticada e medicada. Para o escolanovismo também são necessários recursos mais volumosos, o que dificultava sua implementação de fato para a classe trabalhadora (SAVIANI, 2018).

Em casos pontuais a Escola Nova é testada e desenvolvida, e acaba por instrumentalizar a burguesia ao aperfeiçoar seu método de ensino, que mantém fundamentos da escola tradicional e “adiciona” aspectos da Escola Nova. Para a classe trabalhadora, ela chega de forma mais ampla ao ideário dos professores, que acabam por negar todos os princípios da tradicional (SAVIANI, 2018).

A Escola Tradicional é tratada pelos escolanovistas como um processo de educação antigo, que precisa ser superado e sobre o qual é preciso ocorrer uma grande modernização. Trata-se de um rompimento “com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo” (SAVIANI, 2013, p. 248).

Com esse entendimento, o texto passa a considerar que a Educação Nova se constitui como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO, 1984 p. 411). Em lugar dessa concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito. (SAVIANI, 2013, p. 244).

O Manifesto da Escola Nova reafirma a educação como o dever mais importante da sociedade, devendo o Estado assumir o papel de formar o futuro do país. Tem coerência ao longo do texto ao defender uma *reconstrução* e organiza uma nova estrutura do sistema educacional.

Esboçado o plano geral, delinea-se a estrutura do sistema educacional, com a hierarquia de suas instituições: escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos); escola primária (7 a 12 anos); escola secundária (12 a 18 anos); e escola superior ou universitária, correspondendo, esses quatro graus, aos quatro grandes períodos do desenvolvimento natural do ser humano. (SAVIANI, 2013, p. 248).

Sobre os professores, o Manifesto defende a formação em nível superior para todos os graus de ensino, devendo a remuneração acompanhar o nível de formação, para garantir a dignidade e o prestígio que lhe é inerente (SAVIANI, 2013).

Na conclusão, o tema da democracia e dos desafios da implantação da reestruturação educacional é abordado, tendo reafirmado o compromisso do grupo que dele lança mão. Empenhados em construir o chamado caminho democrático, os proponentes do Manifesto da Escola Nova são originais ao objetivar na educação pública as conquistas que pretendiam naquele momento. Esse movimento não aconteceu de forma isolada no Brasil, tendo ocorrido o mesmo em vários países pelo mundo. No entanto, na Europa se efetivou de forma mais ampla na rede privada.

Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. (...) Com efeito, na Europa (o caso dos Estados Unidos deve ser considerado à parte) as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, se deram no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino. (SAVIANI, 2013, p. 253).

Sobre as linhas pedagógicas, filosóficas e sociológicas apresentadas no Manifesto dos Pioneiros, Saviani (2013) destaca a existência de um ecletismo que, apesar de ter na figura de Fernando de Azevedo o registro da autoria, parece ser fruto de uma produção coletiva. Muitas vezes contraditórias e heterogêneas, as ideias incluem referências da escola socialista. Porém, as influências predominantes são aquelas vindas de Durkheim e Pareto. De Durkheim, “reteve a dupla função social dos sistemas de ensino: a função homogeneizadora dos indivíduos; e a função diferenciadora de acordo com as aptidões dos indivíduos” e, de Pareto, “a mobilidade ascendente e descendente dos indivíduos nas diferentes classes na composição das elites” como sistema de manutenção da democracia (SAVIANI, 2013, p. 253).

Sob o ponto da disputa política, o Manifesto dos Pioneiros objetivava a afirmação daquele grupo na hegemonia das ações do Estado. Entre seus interesses estavam os cargos nas direções das instituições da educação pública.

O “Manifesto” apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. (SAVIANI, 2013, p. 254).

Para seu lançamento, a ação foi articulada em diversos estados, para que a apresentação simultânea causasse o maior impacto possível. Alguns jornais publicaram o documento na íntegra, e vários parcialmente. No entanto, a recepção foi muito diversa, pois a Igreja Católica contava com seus representantes intelectuais para rebater os argumentos dos escolanovistas (SAVIANI, 2013).

Os pioneiros defendiam a escola pública e a centralidade do Estado brasileiro na educação. Essa postura, no entanto, feria os interesses da Igreja Católica que, desde sua chegada ao Brasil, atuava na instrução de seus adeptos. Por isso, a resposta indicava um caráter “autoritário” do movimento ao tentar diminuir, ou retirar, esse campo de atuação da Igreja Católica. Como consequência, o grupo católico se retira da ABE, ainda em 1932 (SAVIANI, 2013).

Em 15 de março de 1941 foram inaugurados oito cursos superiores organizados pela Igreja Católica: era o núcleo formativo da Pontifícia Universidade Católica. A necessidade era uma tendência em outros países, mas, no Brasil, havia nesse movimento uma espécie de resistência às ideias comunistas existentes em universidades públicas (SAVIANI, 2013).

Apesar desse cenário, o novo governo e a Igreja mantinham estreita relação na condução das políticas públicas de educação. Em uma trindade católica, Alceu de Amoroso Lima, o cardeal Leme e o padre Leonel Franca faziam as ordens. Na trindade governamental, Getúlio Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema coordenavam, com a aprovação da igreja (SAVIANI, 2013).

Não se pode dizer que o movimento dos escolanovistas foi vitorioso nesse primeiro momento. No período “compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas pelo equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a Pedagogia Nova” (SAVIANI, 2013, p. 271).

Há no Brasil, nesse momento, um cenário de consolidação das leis trabalhistas e o desejo social por mudanças progressistas. Passado um período de ebulição de greves e movimentos mais coordenados por parte dos trabalhadores (em 1917 ocorre a primeira grande greve no país), a década de 1930 oportuniza um cenário de transformações.

O governo Vargas termina em 1945 e, em 1946, o PCB tem seu maior crescimento, chegando a ter 200 mil militantes. A eleição de vereadores, deputados e de Luiz Carlos Prestes como senador também marcam conquistas dos operários que se organizavam. Porém, com o clima criado pela chamada Guerra Fria, os comunistas brasileiros tiveram seus mandatos cassados e o partido caiu na clandestinidade. Nesse

contexto, a defesa da escola pública, feita por escolanovistas como Anísio Teixeira, era tachada de comunista. Anísio “recrudescou o conflito escola particular versus escola pública nos anos finais da década de 1950” (SAVIANI, 2013, p. 281). Essa posição lhe rendeu uma perseguição da Igreja Católica, que pedia seu afastamento.

O que estava em causa era o que ele representava, e que estava resumido no título de sua conferência: a luta pela implantação e consolidação da escola pública, universal e gratuita. E a Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população. (SAVIANI, 2013, p. 288).

Na continuação desse conflito, em 1958, Carlos Lacerda apresenta uma proposta que contempla todos os interesses das escolas particulares. Assim, a Igreja se une aos donos das escolas particulares para somar forças nesse sentido, enquanto do lado da escola pública muitos intelectuais se manifestam, divididos em três correntes de pensamento: a liberal-idealista, a liberal pragmatista e a socialista.

A primeira corrente, representada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, dirigido por Júlio de Mesquita Filho e por professores da USP como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos, via na educação a formação moral do homem, com base kantiana, onde a igualdade não era desejada. Para esse grupo, segundo Saviani (2013, p. 289), “a tarefa da educação consiste, pois, em converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade”.

No segundo grupo estão os liberais-pragmatistas, onde se encontram os educadores do movimento dos Pioneiros de 1932, que observam nas necessidades práticas a finalidade da educação e, nas concepções de John Dewey, orientador de Anísio Teixeira, um grande peso. Este grupo lança, 27 anos depois do primeiro, um novo manifesto: “Mais uma vez convocados”, assinado por 190 “dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época” (SAVIANI, 2013, p. 293).

Florestan Fernandes lidera a terceira corrente, a socialista. Grande defensor da escola pública, considerada por ele um fator de transformação, Florestan tem uma importante produção, reconhecida por contribuir com a participação das massas e de sindicatos operários sobre a LDB (SAVIANI, 2013a).

A partir de 1947, a teoria da Escola Nova passa a predominar na educação brasileira. A Igreja Católica reconhece pontos de convergência com os novos métodos de ensino, e os escolanovistas ganham espaços na burocracia educacional. Esse movimento

resulta, também, em uma renovação da prática educacional católica, pois as famílias que se utilizavam do ensino particular buscavam pelas tendências mais modernas.

No início da década de 1960, os movimentos populares ganham proeminência, com destaque para duas organizações: o Movimento de Educação de Base, da Igreja, e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Segundo Saviani, é possível afirmar que surgiu uma espécie de “Escola Nova Popular” (SAVIANI, 2013, p. 303).

A década foi de grande experimentação na educação, ainda com predominância do movimento escolanovista. Em 1968 diversos movimentos sociais ocorridos na França impactaram nas escolas superiores do Brasil, e o “advento da ‘teologia da libertação’” (SAVIANI, 2013, p. 338), influenciou a atuação de grupos católicos, com a posição de luta pelos pobres.

Esse movimento de radicalização das ideias renovadoras no campo pedagógico manifestou-se num triplo desdobramento: pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação (...); pelo centro desembocou nas pedagogias não diretivas que se expressaram na divulgação de ideias de Karl Rogers, de A. S. Neill com a escola de Summerhill e de alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, por inspiração de Lobrot e Oury; pela direita, será articulada a Pedagogia Tecnicista. (SAVIANI, 2013, p. 339).

A busca por contextualizar historicamente o período de maior predominância da Escola Nova no Brasil foi no intuito de encontrar as condições de sua implantação. Contudo, tratamos, também, dos seus impactos no tocante às alterações no campo pedagógico, pois, se para a Escola Tradicional importava “aprender”, para a Escola Nova, o importante era “aprender a aprender”.

A Escola Nova, portanto, tem um papel ambíguo na educação pública brasileira. Se, por um lado, os pioneiros de 1932 lutaram pela ampliação da educação pública, gratuita, universal e laica, preceitos que ainda estão presentes nas reivindicações atuais dos educadores, o método de ensino também causou impactos significativos na formação dos alunos. Saviani (2018), aponta para o saldo negativo desse processo:

Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. (...) Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo

pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares. (SAVIANI, 2018, p. 9).

Sobre a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, Martins (2015) alerta para o fato de que os discursos sedutores do novo ideário, apoiados nas ideias de valorização da pessoa e das experiências imediatas, esvaziam o ato educativo:

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptarão a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando é o atendimento à palavra de ordem: “aprender a aprender”. (MARTINS, 2015, p. 23).

Para Duarte (2013), a análise crítica das pedagogias hegemônicas e de seus impactos no campo político educacional é fundamental para a formação dos educadores que atuarão com os filhos da classe trabalhadora, uma vez que a ausência dessa análise contribui com a manutenção da sociedade burguesa.

Essas mediações teóricas são igualmente decisivas para uma análise crítica das pedagogias ideologicamente vinculadas - tenham ou não seus defensores consciência desse fato - à manutenção da sociedade burguesa; como é o caso do que tenho chamado “pedagogias do aprender a aprender”: o escolanovismo, o tecnicismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo e o multiculturalismo, para mencionar apenas as principais. (DUARTE, 2013, p. 4).

Para Marsiglia (2011), o deslocamento da objetividade para a subjetividade, ou seja, do trabalho com o conhecimento socialmente acumulado para o trabalho com as experiências imediatas do indivíduo particular, ocasionam “o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação social e historicamente construída (p. 7).

Saviani, desde 1983, já denominava o escolanovismo de pedagogia do “aprender a aprender” (2018, p. 8). Destacamos o trecho do prefácio, escrito em março de 1996, da 20ª edição do livro *Escola e democracia*:

Se na polêmica avulta a questão da Escola Nova, isso não deve induzir a equívocos. Este não é um livro contra a Escola Nova enquanto tal. É, antes, um livro contra a pedagogia liberal burguesa. Por isso, enganam-se aqueles que imaginam que, por efetuar a crítica à Escola Nova, o autor desta obra estaria de algum modo reabilitando a pedagogia burguesa. Ora, não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional. Aliás, isso está formalmente explícito no terceiro texto. Entretanto, enquanto proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses. (SAVIANI, 1999, p. 8).

Nesse prefácio, assim como em todo o texto de *Escola e democracia*, o autor chama a atenção para o contexto em que realiza a crítica à Escola Nova, pois havia, por parte dos educadores brasileiros - tanto aqueles que trabalhavam em escolas de ensino fundamental quanto os que trabalhavam com a formação desses educadores - um acompanhamento pouco crítico ao novo ideário pedagógico. Era necessário, portanto, pender a vara para o lado oposto.

1.3 Pedagogia Tecnicista: a pedagogia do aprender a fazer

Três décadas depois do Manifesto dos Pioneiros, a Pedagogia Nova dá sinais de exaustão, pois não atende às expectativas que nela foram lançadas: “na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade”. Em seu lugar, dois movimentos se colocam: as pedagogias novas populares, como as pedagogias de Freinet e Paulo Freire, e a radicalização com a preocupação com os métodos pedagógicos “que acaba por desembocar na eficiência instrumental” (SAVIANI, 2018, p. 10).

Articula-se então um novo momento da educação no Brasil: a Pedagogia Tecnicista. Nela, a lógica fabril é trazida para o interior da escola. O excluído passa a ser entendido como aquele que é incapaz, aquele que não consegue produzir para contribuir com a geração de mais riqueza: a chamada otimização da produção, imposta pela teoria do capital humano⁹. A centralidade da ação educativa passa para o processo, professor e

⁹ Segundo Freitag (1979, p. 127): As intenções claramente explícitas tanto na legislação como no planejamento educacional se expressam na ênfase dada à educação como *human capital* que promovem o desenvolvimento. Com o investimento em educação se quer obter crescimento econômico. A política e a teoria educacional que focalizam a educação desta perspectiva omitem que essa utilização da educação como reprodutora da força de trabalho não gera crescimento econômico em geral, nem se reverte em taxa de retorno individual, mas provoca uma dinamização das relações de trabalho, que garante maior taxa de mais-valia, apropriada por uma minoria. Ver também nota 2.

aluno são facilmente substituídos, e o que importa, nesse momento, é o “aprender a fazer” (SAVIANI, 2018).

Com a Pedagogia Tecnicista se aprofunda a ausência de uma compreensão mais global do processo educativo. A objetivação do trabalho pedagógico, assentado na neutralidade científica, na mecanização e na especialização dos trabalhadores, passa a aumentar o estranhamento. Segundo Saviani (2018),

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (...) O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, 2018, p. 10).

A burocracia tecnicista é outra artimanha que ocupa um tempo precioso dentro da escola, uma grande quantidade de fichas e relatórios se sobrepõem ao trabalho com os conteúdos, e sobre o próprio objetivo central da atividade educativa, que pressupõe a transmissão dos conhecimentos socialmente acumulados às novas gerações. O que importa é apenas o processo, direcionado pelo menor investimento possível. Assim, o desenvolvimento de materiais didáticos e o alcance de resultados são os aspectos mais buscados.

O declínio da Escola Nova não configura o único motivo pelo qual se articulou um novo movimento na educação, a necessidade de uma nova corrente pedagógica se dá pela fase de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, articulada pelo golpe civil-militar de 1964. Segundo Freitag (1979), foram elaborados quatro planos globais para os governos anteriores, “mas somente a partir do governo militar de 64 a técnica do planejamento vai ser utilizada em larga escala, procurando dar à política estatal um cunho ‘científico-tecnocrático’” (FREITAG, 1979, p. 97).

A educação acompanha, assim como em outros períodos da história, as necessidades impostas pelo modo de produção. Saviani (2013c), ao abordar as leis 5.540/1968 e 5.692/1971, enfatiza a preocupação dessas leis com o aprimoramento técnico e observa: “Note-se que isso está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder em 1964, dado que este é composto por militares e tecnocratas” (p. 193).

Dos trabalhadores da educação passa-se a cobrar uma ação mais especializada e mecânica, acreditando-se que a planificação no seguimento de minuciosas instruções racionalizaria o processo. A soma dessas novas imposições, com as condições da escola

tradicional e a influência da escola nova, acabou por “aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2018, p. 12).

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2018, p. 12).

A década de 1960 teve intensa presença de movimentos sociais que defendiam a ampliação da educação para a classe trabalhadora. Movimentos como o da pedagogia libertária, de Paulo Freire, e demais movimentos ligados à parcela da igreja católica, que assumia um caráter progressista, ou mesmo revolucionário, foram perseguidos e massacrados pela organização da burguesia em torno da manutenção do sistema socioeconômico.

Orso, sobre esse período, sintetiza:

No Brasil, por exemplo, tivemos a experiência realizada por Paulo Freire, em que o aluno, ao mesmo tempo que aprendia a ler e escrever, também era levado a ler, compreender e interpretar o mundo e a sociedade em que vivia. Todavia, a ditadura militar se encarregou de esmagar a experiência e exilar seu idealizador. Em substituição a esse método, implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, que visava eliminar um determinado conteúdo político e ideológico e substituí-lo por outro, por uma educação moral e cívica, adequada ao militarismo desenvolvimentista da época. (2008, p. 52).

Ou seja, em vez de democratizar o consumo com a inclusão de uma parcela mais ampla da população, “a burguesia nacional preferiu divorciar-se dos seus perigosos aliados da véspera e aliar-se, como sócio menor, ao capital monopolista internacional” (FREITAG, 1979, p. 73).

Para compreender melhor esse período, encontramos em Freitag a análise do cenário político e econômico decorrente das “substituições de importações iniciada em 1930 e fortalecida pela conjuntura internacional decorrente da II Guerra Mundial” (1979, p. 52). Se, antes, o mercado brasileiro dependia da produção externa, com a política desenvolvimentista a produção interna passou a satisfazer essa demanda. As necessidades bélicas ocuparam a produção mundial, e isso abriu possibilidades para a burguesia nacional se expandir, mas como sócio menor da burguesia internacional na formação do

capitalismo de dependência que caracteriza o modo de produção no Brasil (FREITAG, 1979).

Os militares se apoiaram, mais uma vez, na suposta ameaça comunista para justificar uma intervenção liberal na economia e governaram por 21 anos, reforçando as condições que permitiam o acúmulo de riquezas da burguesia e a situação de miserabilidade e exploração da classe trabalhadora. Ou seja, ao contrário do que se afirma como Revolução de 64, o movimento foi de ruptura política para se preservar a ordem socioeconômica (SAVIANI, 2013c).

Para sua manutenção no governo, os militares lançam atos institucionais para controlar e punir as oposições ao regime. Entre abril de 1964 e dezembro de 1968, cinco atos institucionais fortaleceram o executivo, caçaram direitos políticos, aboliram partidos e controlaram a escolha de governadores e prefeitos das capitais (SAVIANI, 2013a).

Para o campo ideológico, a mídia propagandeava o milagre econômico, o incentivo ao nacionalismo - o sentimento de amor à pátria, os jogos da seleção brasileira de futebol e o desenvolvimento urbano e industrial, fomentado pela fase do modo de produção, cumprindo um importante papel na duração do regime.

A educação passa a ter, pela reivindicação do empresariado brasileiro - que até então, em grande medida, formava sua própria *mão-de-obra*, um caráter mais abrangente, uma vez que a política de valorização justificava a ação do estado de uma forma mais controladora e objetiva, ou seja, a burguesia reivindicou a formação da classe trabalhadora, para com isso aumentar seus ganhos na exploração do trabalho, agora mais qualificado e rentável, sem arcar com esse investimento.

Para a grande maioria da população, o dito “milagre econômico”, traduzido pelo desenvolvimento estrutural e econômico conquistado pela burguesia nacional e estrangeira, não refletiu em melhores condições de vida. A educação, mesmo que tendo aumentada sua oferta, atendia aos interesses dos dominantes. Para Freitag, a valorização da educação que ocorreu na década de 1970 escondia seu aspecto fundamental, o da geração e concentração de riqueza, sem distribuição.

A política e a teoria educacional que focalizam a educação desta perspectiva omitem que essa utilização da educação como reprodutora da força de trabalho não gera crescimento econômico em geral, nem se reverte em taxa de retorno individual, mas provoca uma dinamização das relações de trabalho, que garante maior taxa de mais-valia, apropriada por uma minoria. As intenções implícitas da política educacional brasileira da última década, deduzíveis das explícitas,

consistem em assegurar, mediante maiores investimentos estatais em educação, taxas de lucro cada vez maiores para esta minoria, constituída das classes dominante e média alta. (FREITAG, 1979, p. 127).

No campo econômico o governo criou grandes estatais, que passaram a concorrer com o setor privado, e fundos financeiros com recursos oriundos da arrecadação direta dos salários dos trabalhadores, aumentando com isso o controle estatal e a insatisfação dos grandes empresários.

Para acompanhar essa organização social, era necessária uma educação que conformasse os indivíduos a um perfil voltado para o aumento da produção. Ganhou força então a teoria pedagógica que centrava o processo como protagonista, a Pedagogia Tecnicista. No modelo não havia espaço para a análise crítica, para o pensamento sobre a ordem social; era sim, direcionado à técnica, à produção e à padronização dos comportamentos, protegendo a acumulação e a propriedade privada dos meios de produção. Segundo Mirandola,

Em síntese, o regime militar ampliou a oferta de vagas na educação básica, porém, não contribuiu com a formação humana dos cidadãos brasileiros. Apesar da expansão nas vagas que promoveu, formou para atender aos interesses mercadológicos. Neste caso, tornava-se imprescindível ao Estado assumir, de modo efetivo, a educação escolar, uma vez que ela estava inserida na grande meta de segurança e desenvolvimento, cumprindo o papel de difundir entre a população a preocupação do governo com as classes populares. (MIRANDOLA, 2014, p. 32-33).

Durante a ditadura civil-militar, o MEC firmou convênios com a USAID, permitindo a interferência direta dos EUA sobre a educação brasileira. Uma “comissão constituída de cinco americanos e dois brasileiros” (FREITAG, 1979, p. 81) formulou as orientações aprovadas em forma de lei pela Câmara e pelo Senado para o ensino superior. Para Freitag,

A combinação do jargão tecnocrático dos economistas da educação e o liberal dos adeptos de um ideal de democracia se fundem na nova lei para atingirem um objetivo: diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo dos candidatos ao vestibular (democratização) e discipliná-los posteriormente, alegando medidas de *racionalização* dos recursos. (FREITAG, 1979, p. 82).

De forma unilateral e a portas fechadas, a reforma do ensino superior¹⁰ naquele momento seguiu o modelo estadunidense, consolidando o “ensino básico e profissional com dois níveis de pós-graduação - mestrado e doutorado - (Art. 17, b); adota o sistema de créditos, ou seja, de matrícula por matéria, e propõe a avaliação em vez de notas por menções” (FREITAG, 1979, p. 82-83).

A política educacional que se exprime tanto no histórico como nos conteúdos da lei precisa ser analisada em toda a sua estrutura contraditória. Propomos, além das dimensões contenção-liberação, introduzidas inteligentemente por Rodrigues da Cunha, considerar a reforma ainda sob o aspecto racionalidade-irracionalidade (eficácia-desperdício) e autoritarismo e democratização. (FREITAG, 1979, p. 83).

Tendo cumprido sua função de fornecer ao empresariado as ferramentas de produção e controle dos bens e desenvolvido em seu limite a estrutura básica de escoamento, o regime militar encontra no fim da década de 1970 as correlações de forças que apontam para seu encerramento, porém, o período que é conhecido como uma transição lenta e gradual da ditadura para a abertura democrática não enfrentou propriamente um acerto de contas com os movimentos sociais (SAVIANI, 2013a).

Diferentemente de outros países da América Latina que também passaram por golpes militares, o Brasil anistiou crimes cometidos contra a humanidade em nome dos novos tempos. José Sarney¹¹, que assumiu o primeiro governo da nova república, seguiu à risca as determinações edificadas como sequência das ações dos militares (SAVIANI, 2013a).

A partir do Golpe civil-militar de 1º de abril de 1964, várias reformas são realizadas na educação para atender ao interesse burguês de controlar o processo reformista. “Para que o processo de acumulação pudesse prosseguir, no ritmo de expansão desejado, era necessário assegurar um crescimento dinâmico da demanda” (FREITAG, 1979, p. 83). Assim como é possível perceber que a escola acompanha, por força, esse momento, também é possível perceber as adaptações que ocorrem em paralelo, por parte da classe dominante, na produção fabril.

¹⁰ Para aprofundar o tema da educação no período militar, especialmente, sobre o Ensino Superior, consultar a tese de doutorado (Vol. II) do professor Paulino José Orso, intitulada: “Liberalismo, Neoliberalismo e Educação. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira”, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 2003.

¹¹ José Sarney era presidente da ARENA e, num acordo entre as classes que representavam interesses do capital, ele abandonou a ARENA e entrou no PMDB para ser candidato a vice de Tancredo Neves.

O cenário político-econômico brasileiro desse período é bastante complexo: o país atravessa uma fase de implantação industrial mais ampla com a ocorrência da ideologia nacional desenvolvimentista. Porém, os investimentos necessários para esse estágio eram grandes demais para a burguesia nacional, abrindo espaço, assim, para as empresas estrangeiras dominarem o mercado. Essa contradição gerou a crise que é definida por Saviani como “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista” (SAVIANI, 2013a, p. 352).

A ditadura civil-militar de 1964, realizada para assegurar a continuidade do sistema socioeconômico, ao contrário do que manifestavam os discursos, como explica Saviani (2013a), leva a um aprofundamento das relações de produção do modo capitalista. Para compreender essa determinação, é importante destacarmos o que apregoava a teoria do capital humano de Theodore Schultz, que publicara o livro *O valor econômico da educação* em 1963: “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (SAVIANI, 2013a, p. 365). Uma grande quantidade de livros e documentos é lançada na sequência, acompanhando as ideias de eficiência, racionalidade, menor custo possível e produtividade.

Com a aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da Pedagogia Tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. (SAVIANI, 2013a, p. 365).

Para a Pedagogia Tecnicista, o trabalhador passa para o posto de peça do sistema de produção. Se, anteriormente, professor e aluno protagonizavam o processo de ensino e aprendizagem, guiados pelos objetivos do conhecimento e do interesse do aluno, agora, no tecnicismo, ambos devem se adaptar a um modo semelhante ao da produção fabril. É possível, assim, destacar um aumento da condição de estranhamento, onde os sujeitos não se identificam com os resultados.

A escola passa a ser vista como elemento necessário para o equilíbrio do sistema, uma vez que tem a função de realizar um bom treinamento, para que os trabalhadores desempenhem suas funções de modo a contribuir com o coletivo. Segundo Saviani (2013), a Pedagogia Tradicional tinha como ponto central o *aprender*; a Pedagogia Nova

o *aprender a aprender*; já, para a Pedagogia Tecnicista, o que importava naquele momento era o *aprender a fazer* (SAVIANI, 2018, p. 12).

A Pedagogia Tecnicista, ao levar para a escola uma lógica desumanizante e mais alienadora, contribuiu enormemente para o fracasso da função da escola na sociedade, ainda que se observem sem críticas os pressupostos da revolução burguesa. Ou seja, dizendo acompanhar os ideais de extensão do acesso ao ensino para todos, de usar a educação como meio de alavancar a produção de bens, e do discurso de “otimização” do processo de ensino e aprendizagem, com menores recursos e maiores resultados, de fato, essa concepção burocratizou a escola, fragmentou a atuação do professor e afastou toda uma classe social do conhecimento socialmente produzido (SAVIANI, 2013a).

Concomitantemente ao desenvolvimento e aplicação da teoria que embasava a Pedagogia Tecnicista, ou seja, a teoria do capital humano, também eram formuladas teorias, principalmente na França, que denunciavam o caráter reprodutor, realizado pela educação formal, das relações de trabalho que caracterizavam a exploração dos trabalhadores.

Formuladas na década de 1970, essas concepções cumpriram a importante função de refletir sobre o papel social da escola, porém, apesar de tratar da contradição na sociedade capitalista, não encontraram a mesma categoria no interior da escola.

1.4 As teorias crítico-reprodutivistas e a ausência de propostas

No final da década de 1960, surgiram na França teorias que foram classificadas por Saviani (2018) como *crítico-reprodutivistas*. Essas teorias identificaram o caráter reprodutivista da escola e cumpriram a importante tarefa de realizar a crítica sobre o ensino no sistema capitalista. No Brasil, ajudaram a impulsionar a resistência ao regime militar e à pedagogia tecnicista. Contudo, limitaram sua análise na ausência de uma proposta de intervenção, pois a constatação era de que a escola não era um campo em disputa.

Althusser, na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (s.d.), apontava para o caráter reprodutivista da escola pública na França, onde ela seria unicamente um aparelho ideológico do Estado Burguês, uma ferramenta de formação voltada para atender aos interesses da classe dominante, formando constantemente novos trabalhadores a serem explorados pelo sistema.

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que ... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras”. (ALTHUSSER, s.d., p. 67).

Sobre a atuação de professores comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora, o autor afirma:

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se, inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos. (ALTHUSSER, s.d., p. 67-68).

Segundo Saviani (2018), as teorias *não-críticas* representam a ação ingênua ao colocar na escola a responsabilidade de resolver o problema da marginalidade do sistema capitalista, porém, as teorias *crítico-reprodutivistas* fixam a escola no lugar da impotência:

A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. (SAVIANI, 2018, p. 23).

Apesar de ter influenciado fortemente a perspectiva dos educadores, especialmente na América Latina, no sentido de gerar desânimo quanto à escola ser um espaço importante na luta de classes, as teorias críticas desempenharam um importante papel ao apontar para o uso da educação a favor da reprodução.

O problema permanece, pois, em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos de escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítica crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que sofre a sociedade. (SAVIANI, 1999, p. 41).

Freitag (1979) destaca a mudança de *status* da educação, que ganhava maior valorização ao ser considerada “fator estratégico de desenvolvimento” (p. 123). Ao abordar os autores que faziam a crítica sobre esse processo, aponta:

Nessa visão crítica, os autores não só revelaram a multifuncionalidade da educação, mas com a sua teoria dos AIE demonstraram que o fator educacional, outrora periférico para a teoria que procurava explicar a estrutura e o funcionamento das modernas formações sociais capitalistas, hoje se tornou um elemento central e indispensável para compreender a dinâmica da produção e reprodução dessas formações. (FREITAG, 1979, P. 124).

Apesar da inspiração marxista e de apontar para as contradições da sociedade capitalista, Althusser não vê na escola um espaço de formação da classe trabalhadora para alterar a balança da disputa entre as classes, ou seja, apesar de identificar a contradição na sociedade e ver a escola como sua reprodutora, não reconhece a contradição na própria escola.

Numa linha bastante semelhante também escreveram Bourdieu e Passeron, com a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida no livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975), e Baudelot e Establet, com o tema exposto na obra *L'École Capitaliste en France* (1971), sua teoria é conhecida como “teoria da escola dualista”, por estes terem sido os termos usados por Saviani (2018, p. 20).

Saviani aponta que, para estes autores, a escola também não se caracteriza como espaço de disputa, assim como não oferece interferência na possibilidade de transformação social, mas sim um espaço exclusivamente utilizado pela burguesia para sua manutenção no poder, ou seja, não reconhecem na escola um caráter contraditório e, muito menos, revolucionário. “A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 1999, p. 31).

Os alunos que alcançam maior compreensão do conhecimento socialmente produzido, segundo essas teorias, serão unicamente defensores da manutenção das regras sociais, e ainda contribuirão para a opressão e maior exploração daqueles que obtiverem menor rendimento escolar. Segundo Baudelot e Establet, “como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos exteriores à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins)” (1971, p. 280).

Assim, as teorias *crítico-reprodutivistas* desempenham um papel fundamental ao apontar o uso da escola como espaço de reprodução das condições de desigualdade, sendo necessário que se observe esse caráter na tentativa de superá-lo, mas concluem suas abordagens pelo limite da atuação da escola, sem apontar suas possibilidades e fatores decorrentes de uma análise dialética.

Chegamos assim à Pedagogia Histórico-Crítica, em que veremos quais elementos ela incorpora das teorias anteriores e em que se caracteriza enquanto uma pedagogia superadora e transformadora.

1.5 Pedagogia Histórico-Crítica: a pedagogia da transformação

O ano de 1979 é considerado por Saviani (2013b) um marco para a Pedagogia Histórico-Crítica. A primeira turma de doutorado em educação na PUC/SP, coordenada por ele, passa a colaborar com o trabalho de ampliar as pesquisas sobre a superação do crítico-reprodutivismo. “A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica” (SAVIANI, 2013b, p. 63). Em 1983, Saviani publica a primeira edição do livro *Escola e democracia*¹².

Sobre a necessidade daquele momento, de se tratar da prática dos professores, “ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo, que se empenha em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida concepção, por ele denominada ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’” (SAVIANI, 2013b, p. 62).

Após realizar a análise sobre as pedagogias predominantes na história da educação brasileira e as teorias críticas, em um momento histórico que expressava anseio popular

¹² Lançado pela primeira vez em setembro de 1983, o livro *Escola e democracia*, de Dermeval Saviani, teve, em 2018, sua 43ª edição. A obra é uma espécie de “manifesto” da Pedagogia Histórico-Crítica.

por maior participação das camadas populares nas decisões políticas do país, Saviani (2013b) aponta para a emergência de uma concepção pedagógica que explorasse as possibilidades existentes dentro da educação formal. “A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade” (SAVIANI, 2013b, p. 84).

A denominação *pedagogia dialética* foi uma das possibilidades avistadas por Saviani para identificar a nova teoria, porém, pela falta de clareza que expressava, foi evitada:

A partir de 1984 dei preferência à denominação pedagogia histórico-crítica, pois o outro termo - *pedagogia dialética* - vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações. (...) Além disso, a nomenclatura histórico-crítica, por não ser muito corrente, provoca a curiosidade dos ouvintes, criando a oportunidade de se explicar o seu significado. (SAVIANI, 2013b, p. 76).

Após refletir sobre as possíveis nomenclaturas para a nova teoria pedagógica, Saviani define a nomenclatura “Pedagogia Histórico-Crítica”:

Na busca pela terminologia adequada, concluí que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente e suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. (SAVIANI, 2013b, p. 119).

Na realização dessa concepção pedagógica, superam-se os objetivos de apenas melhorar a sociedade em alguns de seus aspectos, ou seja, trata-se de uma teoria contra-hegemônica dentro do sistema capitalista, pois aponta para o direito de cada sujeito acessar aquilo que de mais elaborado e sofisticado foi produzido pelos seus antecedentes, de maneira crítica e problematizadora.

Essa condição representa um obstáculo para a burguesia, pois, com a afirmação de que a escola e o conhecimento precisam ser acessados por todos, o limite é a socialização dos meios de produção. Por isso, segundo Saviani, a escola foi secundarizada, “esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (2013b, p. 85).

Como síntese dos pressupostos que baseiam a Pedagogia Histórico-Crítica, explica Saviani:

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. **A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.** Em outros termos, isso significa que a **educação é entendida como mediação no seio da prática social global.** A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2013b, p. 26, grifos nossos).

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional abrangente. Seu desenvolvimento foi realizado de forma coletiva nos últimos 42 anos (1979-2021). Uma concepção pedagógica com leitura social e mapeamento da forma com que a sociedade capitalista se organiza, tendo em vista a categoria da totalidade de Marx e os estudos sobre educação feitos por Gramsci (SAVIANI, 2013b). Sua didática possui um método pedagógico que se dispõe a pensar no processo de transmissão do conhecimento.

Para sua formulação, Saviani (2018) aponta a necessidade de passar seus estudos por três fases: a do conhecimento do objeto educação, a análise dialética desse objeto e a síntese resultante da avaliação do que é necessário conservar, com a identificação daquilo que deve ser superado, tendo em vista os interesses da classe trabalhadora e, portanto, os interesses da própria humanidade.

Para Orso (2001, p. 100),

(...) é preciso lutar pela educação, mas não podemos esquecer que o tipo de educação corresponde a um determinado modo de organização da sociedade. Portanto, lutar por outro tipo de educação exige a luta pela superação da sociedade em que vivemos. Uma vez que a educação é a forma como a sociedade prepara os indivíduos para viverem nela mesma, só com outro tipo de sociedade, sem classe, é possível termos outro tipo de educação e outro tipo de relação social.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, forma e conteúdo importam. Se os conteúdos constituem uma base que nos permite conhecer a realidade, fruir da produção artística e possibilitar novas combinações para a formação de uma nova sociedade, as formas pelas quais os sujeitos os aprendem também devem ser conhecidas e dominadas pelos professores. Dessa forma, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural são de grande valor para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2019) destaca a categoria da mediação para tratar do papel da psicologia, afirmando-a como central na dialética “em articulação com a “ação recíproca”, compondo, com a “totalidade” e a “contradição¹³”, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento” (p. 167).

No artigo intitulado *Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural*, a professora Lígia Marcia Martins realça a posição das duas teorias em unidade teórico-metodológica, tributárias do materialismo histórico dialético, e situa a escola como espaço de humanização: “a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, dado que reitera o papel da escola como *locus* privilegiado para requalificar seu curso e conferir-lhe direção” (MARTINS, 2013, p. 130).

A defesa do ensino sistemático baseado nos conceitos científicos (não cotidianos), assim como é apontado pela Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Martins (2013, p. 131), “radica a defesa de uma das condições mais decisivas para o desenvolvimento do psiquismo humano; identificado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos”.

Martins apresenta, nesse artigo, cinco teses para demonstrar tal unidade teórico metodológica, das quais destacamos os seguintes pontos: na primeira, *Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos*, apresenta-se a formação humana como produto sócio-histórico. Na segunda, *A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores*, estão as contradições presentes entre os processos cultural e biológico. Na terceira, *A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar*, a autora trata da necessidade de forma e conteúdo exigirem e possibilitarem, por

¹³ “Mediação”, “totalidade” e “contradição” são categorias do método histórico dialético, desenvolvido por Marx e Engels.

meio das atividades, o desenvolvimento das funções complexas. Na quarta, *A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza*, assim como na Pedagogia Histórico-Crítica, advoga-se pela transmissão dos conceitos científicos. O processo pelo qual a formação dos conceitos ocorre é abordado, expresso “nas três fases do desenvolvimento do pensamento, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato” (MARTINS, 2013, p. 138). Na quinta tese, *Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos*, aborda-se a diferença na formação dos conceitos espontâneos e a formação de conceitos científicos.

A respeito do método da Pedagogia Histórico-Crítica, existem cinco momentos previstos por Saviani (2018). O autor usa esses momentos em referência aos passos propostos por Herbart na Pedagogia Tradicional e Dewey na Pedagogia Nova. A troca do termo, explica o autor, tem a intenção de evitar a ideia de mecanicismo: “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2018, p. 60).

O primeiro momento é a prática social, vivida por professor e alunos, que se encontram, porém, em momentos diferentes: o professor tem uma visão sintética (pois já passou pela síncrese¹⁴ e pela análise), e o aluno possui uma visão sincrética (caótica). Essa prática, enfatiza Saviani, “trata-se da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea” (2019, p. 178) e a compreensão do professor acerca dos conhecimentos dos alunos não pode se dar “senão de forma precária.” (2018, p. 57).

O segundo momento é a problematização, “o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social” (SAVIANI, 2019, p. 179). Trata-se de identificar qual conhecimento é preciso dominar para se resolver a questão posta pela prática social.

No terceiro momento, a instrumentalização, segue-se a apropriação dos instrumentos teóricos, do levantamento dos dados sobre a questão da prática social. Aqui,

¹⁴ A palavra *síncrese* é um neologismo, segundo Saviani (2018, p. 59) significa “a visão caótica do todo”, pois só há registro em dicionário da palavra *síncrese*, que significa: substantivo feminino O mesmo que antítese. Reunião de duas vogais em um ditongo. Ou seja, não tem relação com o método da Pedagogia Histórico-Crítica. Disponível em <https://www.dicio.com.br/sincrise/#:~:text=Significado%20de%20Sincrise,de%20dois%201%C3%ADquidos%20em%20mistura>. Acesso em 21/01/2021.

indica Saviani (2018), o professor pode tanto transmitir o conhecimento de forma direta quanto fornecer aos alunos os caminhos para que a transmissão ocorra.

A catarse, no quarto momento, se refere à “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2018, p. 57). Ou seja, a ascensão a uma nova compreensão da prática social.

O ponto de chegada é a própria prática social, visto que não se saiu dela, mas não mais compreendida de forma sincrética por parte dos alunos. Depois da realização da aula, o aluno acessa a visão sintética que tinha o professor no início, e o professor reduz a precariedade de sua síntese. Desse modo, explica Saviani, “é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente” (SAVIANI, 2019, p. 181).

Há que se evitar, no entanto, uma compreensão engessada desses momentos, visto que, dependendo do conteúdo e da compreensão dos alunos sobre ele, os momentos podem ser postos conforme a necessidade.

Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2019, p. 181-182).

Seguir de forma disciplinada e metódica os cinco passos elaborados por Saviani (2018) pode não aproximar o professor e os alunos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal afirmação, em um primeiro momento, parece contradizer a prática pretendida, porém o que se busca é alertar para a ampliação de conhecimentos sobre a sociedade, tão necessária à realização dessa teoria pedagógica.

A elaboração de um plano de aula tendo em vista os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica exige do professor um conjunto de conhecimentos que extrapolam em muito os passos organizados. Para chegar a eles, o professor precisa ter cumprido as tarefas que lhe permitirão dominar o conteúdo, as formas e os processos pelos quais seus alunos se apropriarão do conteúdo e, ainda, as relações daquele conhecimento com as regras de funcionamento da sociedade capitalista.

Na corrente do pensamento Marxista, o comportamento humano é influenciado pelas condições dadas em suas vivências. Assim, a escola seria formadora, no sentido mais amplo, de agentes reprodutores das regras, mas em um movimento dialético, ou seja,

ao mesmo tempo em que os agentes são formados, também são formadores dessas condições e, portanto, seus possíveis transformadores.

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

A lógica dialética, apesar de já aparecer com os gregos e existir correspondendo ao modo como a realidade se desenvolve (SAVIANI, 2019), é sistematizada pela primeira vez por Hegel, “com a incorporação da contradição como categoria de pensamento” (p.167). Até então, a lógica formal “vigorava exclusivamente (...) baseada no princípio de identidade que excluía a contradição. Esta era sinônimo de inverdade, sinalizando erro ou uma falha no modo de pensar, um raciocínio equivocado” (SAVIANI, 2019 p. 168).

Lembramos que, ainda hoje, a lógica formal está presente no ensino e nas avaliações aplicadas na escola com questionamentos que exigem posicionamento entre certo e errado, falso e verdadeiro, respostas positivas ou negativas, includentes ou excludentes. Durante as aulas são comuns competições por respostas corretas e, na análise de textos, dificilmente são abordados diferentes aspectos ou alguma contradição. Se nosso pensamento é formado a partir das relações que temos com o mundo, é natural que encontremos, após uma formação escolar com essa característica, uma grande dificuldade ao nos depararmos com a realidade, mais complexa e exigente.

Em outra obra que discute a formação humana sob a ótica da razão, Marx amplia o conceito da emancipação humana como sinônimo da própria possibilidade humana:

A nossa parte nisso tudo é trazer o velho mundo inteiramente à luz do dia e dar uma conformação positiva ao novo mundo. Quanto mais os eventos derem tempo à humanidade pensante para se concentrar e à humanidade sofredora para juntar forças, tanto mais bem-formado chegará ao mundo o produto que o presente carrega no seu ventre. (MARX, 2010, p. 69-70).

Gramsci (1987), para quem o conceito de práxis se mostra essencial para o materialismo histórico dialético, traz essas constatações e sustenta que o sujeito humano é definido como a síntese de suas relações materiais e socio-históricas, de forma concreta, repleto de possibilidades oferecidas pelos outros homens e pelas condições materiais da sociedade. Em suma, o conceito de práxis se evidencia como um eixo central no

materialismo histórico, sendo a partir dela, com todos seus componentes essenciais que a caracterizam, que a atividade prática humana é compreendida e as unidades subjetividade e objetividade encontram seus nexos com a histórica como produção humana.

Nesse sentido, a Educação se apresenta objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Em síntese, Saviani afirma que:

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem. (SAVIANI, 2016, p. 88).

Com o reconhecimento de que é necessário produzir no homem sua humanidade, a Pedagogia Histórico-Crítica advoga pelo conceito da transmissão dos conhecimentos, sendo estes elencados como aqueles que representam o que há de mais elaborado pelo conjunto da humanidade. Essa teoria pedagógica teve, no estado do Paraná, uma importante inserção na formação de professores e em documentos oficiais de políticas públicas.

2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

Algumas pesquisas recentes se debruçaram sobre a problemática da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná no período que abrange o declínio da ditadura militar e coincide com a própria elaboração da teoria: final da década de 1970 até o segundo governo de Roberto Requião, já na primeira década do século XXI. Em seus trabalhos, as autoras Sandra Tonidandel, Luci Mara Mirandola, Helloysa Braguetto Moreira e Kassia Camila Gonçalves, orientadas pelo Professor Dr Paulino José Orso, buscaram analisar os limites e as consequências acerca das tentativas de se implementar a PHC no Paraná.

Essas pesquisas demonstram que, ao mesmo tempo em que ela sofreu um desvio ideológico para a *Pedagogia Cidadã*¹⁵, também direcionou a pesquisa e a prática dos educadores que lutavam pela defesa da real socialização do saber, a fim de enfrentar a

¹⁵ Sobre essa questão, verificar a dissertação de mestrado de Kassia Camila Gonçalves, intitulada “A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo de Roberto Requião” (1991-1994).

escola pública como espaço de disputa social para a superação do sistema capitalista, tendo em vista sua característica de contradição.

No texto *Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010*, de Luci Mara Mirandola, a autora identifica nas tentativas de João Goulart a reação organizada pela classe dominante, “Contra as frágeis experiências populares e democráticas apoiadas por esse governo, instaurou-se uma ditadura civil-militar, conduzida pela elite, pela Igreja e pela embaixada de Washington” (MIRANDOLA, 2014, p. 22). Compondo a reação, o sistema educacional foi reformulado para atender os interesses da classe dominante.

No Paraná, desde os anos anteriores ao golpe de 1964, havia, por parte dos governantes e da elite econômica, o apoio às ações que derrubaram João Goulart e mantiveram as estratégias para o fortalecimento da burguesia.

A aliança de Aminthas¹⁶ com a ditadura é comprovada por meio do convite que lhe foi feito para ocupar o cargo de ministro da agricultura na gestão do presidente militar Humberto de Alencar Castelo Branco (1964). Posteriormente, Ney Braga ocupou o cargo de ministro da educação no governo do General Ernesto Geisel, evidenciando, assim, as relações amigáveis existentes. (MIRANDOLA, 2014, p.38).

Paulo da Cruz Pimentel (31 de janeiro de 1966 a 15 de março de 1971), Haroldo Perez (15 de março a 23 de novembro de 1971), Parigot de Souza (23 de novembro de 1971 a 11 de julho de 1973), João Mansur (11 de julho de 1973 a 11 de agosto de 1973), Emilio Gomes (11 de agosto de 1973 a 15 de março de 1975) e Jaime Canet Junior (15 de março de 1975 a 15 de março de 1979), ocuparam o cargo de governador do Paraná. Nenhum desses nomes se destacou por descontinuar as gestões anteriores. Reforçaram o discurso da tecnocracia¹⁷ no estado, com a racionalização dos recursos e a confirmação das crenças cristãs.

Em 1979 Ney Braga retornou ao cargo, ocupando então os primeiros e os últimos anos do regime militar como governador do Paraná. “Percebe-se, neste movimento

¹⁶ Ney Aminthas de Barros Braga.

¹⁷ Refere-se ao tecnicismo utilizado pelos militares. Segundo Freitag (1979), “A economia da educação lhe fornece o embasamento teórico e, portanto, a justificativa tecnocrática para tal. (...) Como o *investimento* é feito em nome do desenvolvimento da nação, produzindo uma taxa de crescimento que *beneficia* a todos (...) Numa análise ideológico-crítica a taxa de retorno se desmascara como a taxa de mais-valia que em verdade não beneficia o trabalhador que a produz nem uma entidade abstrata como a *nação*, representada pelo Estado, mas sim o empresário capitalista, que empregou a força de trabalho. (p. 25-26).

sucessório, a articulação política e a afinidade dos governos paranaenses em consonância com o governo militar” (MIRANDOLA, 2014, p. 38).

As ações antidemocráticas que eram práticas do governo federal se repetiam no Paraná, assim como os currículos impostos sem discussão com os professores e a falta de investimentos. Em 1981, uma greve dos professores paranaenses demonstrou a insatisfação com aquele contexto. O movimento acompanhava outras expressões de descontentamento dos trabalhadores, que já se organizavam no ABC Paulista em 1978 (MIRANDOLA, 2014).

No âmbito nacional, em 1982 elegeram-se vários representantes do PMDB, partido que fazia, junto ao PDT, oposição ao regime militar. No Paraná foi eleito José Richa, que governou o estado de 1983 a 1986.

A gestão de Richa foi marcada por buscar uma educação democrática, oportunizando ensino público gratuito para a população, melhores condições de trabalho para professores e participação popular na escola. Nesse governo, foram propostas orientações para a educação fundamentada na concepção homem, sociedade e educação. Para chegar a tais objetivos, a SEED organizou cursos de capacitação de professores, produção de materiais didáticos, estudos dos fundamentos teóricos-metodológicos da PHC, assim como investiu em construção de novos prédios escolares. (GONÇALVES, 2017, p. 24).

Nesse momento da educação no Paraná mesclam-se a abertura para a superação do tecnicismo utilizado pelos militares e a confusão pelo ecletismo de teorias, na busca por uma organização do currículo que contemplasse o anseio dos professores que lutavam pela escola pública de qualidade.

(...) apesar do esforço dos educadores em buscar alternativa para a educação, os estudos proporcionados fundamentados em teorias nem sempre eram congruentes com a PHC; muitas vezes, apareciam textos católicos e espiritualistas, sem compromissos com os conteúdos clássicos, defendendo ideias ligadas ao multiculturalismo. Já em outros momentos, orientava-se o estudo de textos em defesa dos conteúdos clássicos, compreendendo a educação como uma questão social, política e econômica, orientado pelos textos de Dermeval Saviani. Compreendia-se uma visão contraditória da própria Secretaria Estadual de Educação. (GONÇALVES, 2017, p. 27).

Ou seja, apesar de tratar-se de uma abertura para novas concepções de educação, mais progressistas, a prática dos professores em sala de aula ainda era baseada em antagonismos e incoerências resultantes das políticas educacionais antecedentes. Nesse

processo, a Pedagogia Histórico-Crítica começava a ganhar contornos mais definidos (GONÇALVES, 2017).

Em 1986, estando Curitiba sob a gestão de Roberto Requião, em um momento de acúmulo das forças dos trabalhadores da educação com a saída da ditadura civil-militar que durou 21 anos (1964 a 1985), a Pedagogia Histórico-Crítica compôs a concepção pedagógica das Diretrizes Municipais de Educação. Em 1990, sob a gestão do mesmo governo de Requião, é lançado o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, que, apesar de não conter explicitamente a teoria como concepção pedagógica, impulsiona, por suas construções e referências, os professores do município de Araucária a estudar autores críticos à distribuição do saber socialmente acumulado¹⁸.

2.1 O município de Araucária: mudanças sociais e educacionais

Araucária é um município da região metropolitana da capital paranaense que teve sua emancipação política em 11 de fevereiro de 1890. Inicialmente uma vila formada entre os municípios de Curitiba e da Lapa, era ocupada por portugueses, espanhóis e africanos escravizados. A região era até então habitada pelos indígenas da tribo dos Tinguis (PME, ARAUCÁRIA, 2008, p. 31).

Em 1876, imigrantes poloneses ocuparam a terra com a fundação da colônia denominada Thomaz Coelho, com a posterior chegada de outros imigrantes. Teve sua economia baseada na produção de alimentos até a década de 1970. Segundo o Plano Municipal de Educação de Araucária, de 2008:

Atraídos pelo decreto de Dom João VI da primeira metade do século XIX, imigrantes de todos os continentes vieram para o Brasil em busca de terra para o cultivo. Em Araucária, a partir de 1876, imigrantes estrangeiros somaram-se aos primeiros colonizadores portugueses e espanhóis, mais os africanos e os indígenas nativos. Naquele ano, a fundação da colônia de imigrantes poloneses Thomaz Coelho aumentou em mais de mil pessoas a população. Havia grande produção de centeio, milho, feijão e batata, além de frutas e verduras. A presença dos imigrantes, principalmente poloneses, seguidos por alemães, italianos e ucranianos, modificou a paisagem da região, com grande desenvolvimento da agricultura. Eles trouxeram instrumentos agrícolas como o arado, a grade e a carroça. (PME, ARAUCÁRIA, 2008, p. 31).

¹⁸ O contexto de surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica também pode ser encontrado nos trabalhos “A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002) de Luci Mara Mirandola (2014) e “A Pedagogia Histórico-Crítica durante o primeiro governo Requião” de Kassia Camila Gonçalves (2017).

Um elemento importante para a composição desse cenário é a construção, na década de 1970, da refinaria de petróleo Presidente Getúlio Vargas. A instalação dessa unidade da Petrobras alterou a configuração do município, que era majoritariamente agrícola.

Assim como ocorreu em grande parte dos municípios brasileiros, a população de Araucária se alterou de uma maioria de moradores do campo, até a década de 1970, para mais de 90% da população morando na área urbana, já nos anos 2000.

Em 1972, com a instalação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas, e, em 1973, com a criação do Centro Industrial de Araucária (CIAR) para abrigar um complexo de indústrias, ocorreu um crescimento acentuado e uma inversão no quadro populacional, econômico e social do Município. A população urbana superou a rural com a vinda de migrantes procedentes de diversas regiões do País. A economia, antes baseada na agropecuária, passou a ser predominantemente industrial e urbana. (PME, ARAUCÁRIA, 2008, p. 32).

A partir do ano de 1974 o município passou a integrar a RMC (Região Metropolitana de Curitiba). Essas alterações, que previam outra concentração de moradia e condições de vida dos trabalhadores, acabaram por alterar também o caráter da educação, pois novas exigências foram impostas. Os conhecimentos para o trabalho com a terra, no campo, já não contemplavam as necessidades do trabalho com as máquinas, na cidade.

Devido ao aumento da população que resultou do processo de industrialização¹⁹, ocorreu a ampliação do quadro de trabalhadores da educação de Araucária. Essa ampliação possibilitou o surgimento do Sistema Municipal de Educação:

No ano de 2006, através da Lei nº 1827/05 e Lei nº 1828/05, o Município estabelece o Conselho Municipal de Educação e o Sistema Municipal de Ensino. Este órgão, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, já deliberou, entre outras resoluções, a que se refere à implantação do Sistema de Ensino Fundamental de Nove Anos, vigorando desde o início do ano de 2007. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 67)

¹⁹ A população total de Araucária passou de menos de 20 000 habitantes na década de 1970, para quase 120 000 habitantes em 2005. Fonte: IBGE/ VERTRAG 2005.

Muitos foram os movimentos realizados pelos trabalhadores da educação municipal na defesa da escola pública e do direito de acesso ao conhecimento pelos filhos da classe trabalhadora. Como exemplos, podemos citar a criação, em setembro de 1989, do SISMMAR - Sindicato do Magistério Municipal de Araucária, a criação do Fórum Municipal de Educação em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade, em 1993 (de 1993 a 2020, foram realizadas 22 sessões). Momentos de formação, paralelos aos organizados pela Secretaria Municipal de Educação e voltados aos professores para a construção de uma educação progressista, são incontáveis ao longo dessas três décadas. Apontamos, ainda, os momentos de formação organizados pelos professores atuantes na Secretaria Municipal de Educação.

Documentos para a educação pública municipal produzidos com a participação coletiva dos professores, com destaque para as Diretrizes Municipais de Educação de 2004, o Plano Municipal de Educação de 2008, as Diretrizes Municipais de 2012 e as numerosas sessões ordinárias e extraordinárias do Fórum em Defesa da Escola Pública demonstram empenho em torno da Pedagogia Histórico-Crítica.

Mais recentemente, o Plano Municipal de Educação aprovado em 2015, e a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), iniciada em 2019, testam os alcances desses movimentos em defesa da PHC como concepção de educação da rede municipal de ensino de Araucária.

Com a implantação da BNCC como política pública federal de educação e a imediata adesão a ela do município de Araucária, trabalhadores da educação municipal que tiveram uma relação mais estreita com a PHC passaram a apontar incoerências na coexistência das duas concepções no município. A implantação da BNCC foi recebida com resistência por parte dos trabalhadores, principalmente nos momentos de formação ofertados pela Secretaria de Educação.

2.2 Diretrizes Municipais de Educação de Araucária de 2004

Desde o lançamento do CBEP-PR em 1990, professores do município de Araucária organizaram discussões sobre uma teoria pedagógica que atendesse aos anseios de mudança pelas quais passavam a sociedade e, por consequência, a educação.

Em 1991, profissionais de Pré a 8ª séries do Município de Araucária estruturaram um plano curricular para a rede municipal de ensino, que culminou na Proposta Curricular de 1992 para todas as séries e

disciplinas do Ensino Fundamental, já fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. (CME, ARAUCÁRIA, 2019, p. 1).

Por conta da localização de Araucária, situada na Região Metropolitana de Curitiba, muitos professores dividiam sua jornada de trabalho entre os dois municípios. Esse trânsito de trabalhadores fazia também transitar conhecimentos e pesquisas sobre uma pedagogia progressista, voltada para os interesses da classe trabalhadora. Com essas condições ocorreram, na década de 1990, estudos sobre a PHC no município de Araucária, com a participação da Secretaria Municipal de Educação e de professores convidados da Universidade Federal do Paraná.

No ano de 2000, a partir de estudos da nova legislação educacional, com a instituição da Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e de discussões de novas tendências curriculares, foi sistematizado um documento preliminar do currículo para a Rede Municipal de Ensino. (CME, ARAUCÁRIA, 2019, p. 2).

Desse movimento resultaram, em 2004, as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária. Na estrutura do documento encontramos: apresentação, agradecimentos, princípios, caracterização da rede municipal, histórico das diretrizes municipais, concepção, histórico dos núcleos regionais, gestão democrática, currículo, avaliação, educação infantil, ensino fundamental (subdividido nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação artística, educação física e língua inglesa), educação de jovens e adultos e a educação especial. Ao final de cada tópico encontra-se a bibliografia consultada. Ao final do documento, 999 professores e pedagogos assinam as diretrizes.

Na apresentação, a primeira afirmativa é a de que “estas diretrizes apresentam o resultado do trabalho dos profissionais de Educação no Município de Araucária, no decorrer das duas últimas décadas” (SMED, DME, 2004, pg. 1). Ressalta-se também um caráter democrático, decorrente da construção coletiva, e um compromisso para que sua aplicação se desse da mesma forma: “espera-se que essas Diretrizes passem por intensas discussões no interior das unidades, que não sejam entendidas como algo cristalizado, mas que se apresentem abertas às propostas de superações” (SMED, DME, 2004, p.1). O agradecimento é dirigido ao conjunto dos trabalhadores que se dispuseram a contribuir com sua elaboração.

A gestão da Secretaria Municipal de Educação, pela qual as diretrizes de 2004 foram lançadas, de 2001 a 2004, se apresentava com os seguintes princípios: 1. Gestão Democrática; 2. Apropriação do Conhecimento com a Transformação Social; 3. Prática

Educativa Dialógica; e 4. Educação como Processo de Formação Permanente de Sujeitos Autores da História (SMED, DME, 2004, p. 3).

Na caracterização da rede municipal de ensino, destaca-se que os profissionais eram concursados e estavam distribuídos entre professores, pedagogos, babás, serventes, cozinheiras, assistentes administrativos e guardiões, atendendo os níveis de Educação Infantil (zero a seis anos), com 27 unidades - organizando-se em berçário, maternal, Pré I, Pré II e Pré III; Ensino Fundamental - de Pré a oitava série, com 37 escolas, sendo 30 urbanas e sete rurais, Educação de Jovens e Adultos, com 40 turmas distribuídas em 26 escolas, e Educação Especial, com três escolas especiais, dois centros especializados, 20 classes especiais, 36 salas de recursos, um serviço de avaliação psicoeducacional e um serviço de apoio à inclusão no trabalho. As escolas eram administradas por diretores e diretores auxiliares e os CMEIs por coordenadores (SMED, DME, 2004).

No histórico das Diretrizes, relata-se a forma gradativa com que foram elaboradas:

Em 1991, iniciaram-se discussões com os professores, pedagogos e diretores, que se constituiu, em 1992, numa Proposta Curricular para todas as disciplinas e séries. Em 1994 aconteceram discussões também para a Educação Especial, culminando numa Proposta Curricular para esta modalidade. (SMED, DME, 2004, p. 5).

Em 1996, uma nova Proposta Curricular foi formulada, superando o documento de 1992 e incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Em 2000 foram realizados novos estudos, com base na Lei de Diretrizes de Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), que culminaram em uma nova Proposta Curricular. Em paralelo a essa preliminar do currículo foi elaborada proposta para um plano municipal de educação²⁰ objetivando atender o princípio da gestão democrática. Entre 2000 e 2002 foram elaboradas pelas unidades as Propostas Pedagógicas e os Regimentos Escolares. Nesse processo, ficou evidente a necessidade de uma diretriz que norteasse esses trabalhos.

É importante ressaltar que, o ponto de partida para a elaboração da presente Diretriz, foi a recorrência aos documentos preliminares produzidos anteriormente neste município, bem como a legislação vigente, dentre elas: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN n 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

²⁰ O referido Plano Municipal de Educação foi concluído em 2008 e sua análise também compõe esse trabalho.

Básica (2001); Parecer da Câmara de Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos (2000); Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Educação (2001) e Deliberações Nacionais e Estaduais específicas para os níveis e modalidades de ensino. (SMED, DME, 2004, p. 5).

No tópico que trata da concepção de educação da rede de ensino de Araucária, a Pedagogia Histórico-Crítica é destacada como fundamentação teórica adotada pelo conjunto de professores:

Optou-se no Município por desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica buscando a clareza dos determinantes sociais, compreendendo o grau em que as contradições da sociedade marcam a educação, posicionando-se diante destas contradições e decidindo coletivamente qual a direção dos encaminhamentos educacionais. (SMED, DME, 2004, p. 7).

Para a apresentação e a compreensão da teoria, a referência escolhida expressa um compromisso com a educação no município atrelada à realidade e à necessidade de transformação social:

Para Saviani a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar é 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 transformações; conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares, provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem os saberes objetivos enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como, as tendências de sua transformação. (SMED, DME, 2004, p. 7).

Para a utilização da PHC, é mencionada a necessidade de se conhecer o processo pelo qual o ser humano se desenvolve no que tange a formação de sua consciência e aprendizado do mundo, incluindo cultura e conhecimentos científicos. Para atender à essa necessidade, a concepção sócio-histórica foi escolhida, apontando para a consulta sobre a produção de Vigotski, Leontiev, Luria e Wallon. Nessa justificativa, a argumentação foi de que “estes teóricos buscam compreender o sujeito em sua totalidade apresentando uma visão integrada do aluno” (SMED, DME, 2004, p. 8).

Em seguida, são apresentadas algumas ideias desses autores, com a conclusão de que o objetivo da escola não está em permanecer na análise do cotidiano do aluno, mas superá-la, com criticidade e compromisso com o real, sem a ilusão da neutralidade. “Elaborar Diretrizes, nesta concepção compreende uma visão de educação pautada em

conhecimentos centrada na visão de historicidade envolvendo-os em uma dimensão crítica-social” (SMED, DME, 2004, p. 12).

Como forma de organização e acompanhamento da produção, foram criados núcleos regionais com a intenção de aproximar escolas e CMEIs. Entre os objetivos dessa ação estavam a articulação das escolas próximas, diagnóstico das principais necessidades e carências por região, socialização do conhecimento produzido pelos educadores e divulgação das produções que contribuíssem com uma perspectiva transformadora. Foram criadas nove regionais urbanas e uma grande regional rural²¹.

Sobre a Gestão Democrática, os conceitos de *tolerância* e *resgate de valores* aparecem com um discurso pautado no respeito às diferenças e na participação de toda a comunidade nas decisões que se referem à educação. Como ações democráticas, foram elencados: eleição de diretores, representatividade de pais, alunos, funcionários e professores, conselhos de classe participativos, seminários, grupos de estudos, formação continuada, autonomia sobre as verbas regionais, elaboração e execução da proposta pedagógica, hora atividade na escola e coletivas, conferências, discussões nas regionais, escrita das DME e o Conselho Escolar. “Este conjunto de ações (...) vêm efetivando a Gestão Democrática nas Escolas e CMEIs como espaço de inclusão, de aprendizado da cidadania, de participação, de formação e desenvolvimento humano para tornar possível a escola que queremos” (SMED, DME, 2004, p. 19).

Na continuidade do documento, encontra-se o tópico sobre o currículo, compreendido como um “processo dinâmico, passível de análise e transformação à medida em que vai sendo praticado, mediado pela reflexão cotidiana das ações decorrentes deste processo, envolvendo um conjunto de elementos” (SMED, DME, 2004, p. 20). O currículo, de forma geral, sofre alterações em cada tendência pedagógica. Segundo Saviani (1997), “o saber pedagógico, entendido como o conhecimento sobre as teorias da educação, se revela importante para o professor” (SAVIANI, 1997, p. 135). Observamos no tratamento desse elemento um movimento que tentava se aproximar de uma pedagogia progressista, porém, a presença de um discurso de flexibilidade não posiciona firmemente o currículo em nenhuma tendência.

Sobre o currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica, Malanchen (2016) destaca, em uma obra lançada 12 anos após a publicação dessas diretrizes, que ele precisa ter a

²¹ Na área rural de Araucária, que possui 376,85km² (81,77% da área do município) residem aproximadamente 9% da população total do município. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, e Prefeitura Municipal de Araucária.

característica da teleologia, ou seja, precisa ser intencional, “centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado.” (MALANCHEN, 2016, p. 214). A autora destaca, ainda, que até 2016 não encontrou “um trabalho específico sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e teorias curriculares” (MALANCHEN, p. 153). Nesse sentido, apontamos para as dificuldades encontradas na elaboração das Diretrizes.

Nas DME são apresentados elementos que estruturam o que se entende por currículo: a cultura, os conteúdos, o planejamento, a avaliação, a mediação do professor, a apropriação e a intervenção do aluno. Após afirmar que a formulação do currículo deve ser feita com a participação da comunidade, para possibilitar “o conhecimento do contexto sócio-cultural interagindo com o currículo escolar, tornando-o significativo” (DME, ARAUCÁRIA, 2004 p. 21), o texto se volta à defesa da Pedagogia Histórico-Crítica com o objetivo de reafirmar a postura progressista daquele momento.

Pensar em currículo progressista é acreditar que no espaço da educação é possível construir novas consciências, compreendendo as relações entre a escola e a sociedade. Trabalhando com conhecimentos que permitam esclarecer e romper com a escola do mercado a serviço do capital. (...) Nesta perspectiva, o currículo proposto pela rede busca uma proposta política progressista, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Sócio-Histórica que considera a diversidade de culturas, valores e classes sociais. (...) enfatizando que o método dialético deve permear todo o processo de ensino buscando sempre a coerência entre a teoria e a prática social mediatizada pelo conhecimento por meio de **atividades interdisciplinares**. (DME, ARAUCÁRIA, 2004, p. 21, grifos nossos).

Sobre as atividades interdisciplinares, o documento aponta que trata de evitar a fragmentação:

Entende-se nesta concepção, que há a compreensão da totalidade e não a visão fragmentada dos conhecimentos, a organização do currículo de forma global permitindo o ingresso, a permanência e o acesso às atividades nucleares desenvolvidas pela escola, o conhecimento científico sistematizado, de forma significativa, que possibilite uma prática transformadora da realidade. (DME, ARAUCÁRIA, 2004, p. 21).

A presença de diferentes pressupostos no texto faz transparecer um ecletismo, que é discutido por Martins e Duarte, sobre o tema dos conteúdos significativos, do cotidiano como formador de currículo, e a base das atividades interdisciplinares. Sobre as consequências dessa abordagem, os autores levantam diversos questionamentos:

Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 36-37).

Apontam, ainda, para a interpretação do relativismo, que coloca todos os tipos de conhecimento em um mesmo nível, tornando o conhecimento científico deslocado e, muitas vezes, tratado como “inútil” para a vida cotidiana e, portanto, dispensável no currículo.

O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. Diante dessa indefinição, não é de estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 37).

A avaliação é analisada como um processo histórico de exclusão e classificação, com uma base positivista de sucesso ou fracasso, na qual o aluno é levado a ser o único responsável pelos seus resultados²². Os autores apontam para a necessidade de se refletir sobre esse processo, com uma postura “de compromisso político em transformar essa realidade” (DME, ARAUCÁRIA, 2004, p. 23). Nesse caminho, apontam os autores, os professores devem buscar procedimentos que auxiliem o aluno a refletir sobre suas ações, ao mesmo tempo em que refletem sobre sua prática de ensino. “Nesta perspectiva, a avaliação está fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Sócio-histórica, entendendo-a como diagnóstica, contínua e mediadora nas diferentes disciplinas” (DME, ARAUCÁRIA, 2004, p. 23). Na conclusão desse tópico, a avaliação

²² Esta crítica ao processo avaliativo está relacionada ao movimento de negação da Pedagogia Tradicional.

é elevada a ferramenta de análise de toda a prática educativa, sendo necessária como reflexão de todos os envolvidos.

Para a Educação Infantil, verifica-se a ausência de bases teóricas que subsidiem os autores na formulação de propostas para a faixa etária de zero a seis anos. Assume-se a necessidade de retomar a temática, e se decide por incluir o Pré III ao Ensino Fundamental, considerando este momento como elo e continuidade com os próximos anos escolares.

Em 2021, ano em que essa dissertação é concluída, contamos com uma profícua produção sobre a Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, como é o caso da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Bauru/SP, e o Currículo para a Educação Infantil aprovado para o município de Cambé/PR, assim como diversos outros materiais, como livros, dissertações e teses, que os autores dessas Diretrizes não podiam acessar à época de sua formulação.

Há, portanto, uma tentativa inicial de se abordar a primeira infância, a integração dos conceitos de cuidado e educação na Educação Infantil e a importância da ludicidade para essa fase. São mencionadas também algumas contribuições de áreas como a filosofia, a sociologia e psicologia.

Quanto à psicologia consultada para a educação infantil, Vigotski é uma importante referência. Sendo assim, o processo de ensino “precisa ser realizado tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e é na Zona de Desenvolvimento Proximal que a intervenção do mediador é a mais transformadora, tendo sempre como objetivo a Zona de Desenvolvimento Potencial”. Ou, ainda, “segundo Vigotski, brincadeira e jogo são imaginação em ação” (DME, ARAUCÁRIA, 2004, p. 30).

Na sequência, são apresentados os conteúdos relacionados desde o Pré III da Educação Infantil até a então oitava série. Neste conjunto estão contidas também as modalidades da EJA e da Educação Especial. Após a relação comentada dos conteúdos de cada disciplina, foram organizados quadros distributivos tendo em vista os objetivos para as séries iniciais, assim esquematizados: prática inicial, intensificar e apropriar-se. Para as séries finais (à época quinto, sexto, sétimo e oitavo) os quadros apontavam os conteúdos a serem trabalhados, de forma específica.

Para a EJA, há também uma relação de conteúdos específicos a serem trabalhados, organizados em dois momentos: unidade curricular I e II e unidade curricular III e IV. A

dificuldade de organizar um currículo para as turmas de EJA é anunciada, e as principais referências são retiradas da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

Para a Educação Especial, são apontadas ações necessárias para qualificar o atendimento no município, como a formação continuada, o aumento de recursos financeiros e a conscientização da comunidade escolar sobre as especificidades da EE. Sobre o planejamento para esta modalidade, os autores indicam que:

Nas unidades educacionais de Educação Especial do município de Araucária as disciplinas curriculares se inter-relacionam, para tanto o planejamento da ação pedagógica de cada unidade educacional considera a estruturação do currículo em áreas do desenvolvimento e as disciplinas do conhecimento. (...) No processo ensino aprendizagem é de fundamental importância o professor, como mediador, fazer essa intervenção aluno-conhecimento-realidade, desenvolvendo um planejamento individualizado e organizado a partir da avaliação diagnóstica, prognóstica e investigativa. (DME, ARAUCÁRIA, 2004, p. 196).

Observamos, portanto, que, apesar de conter importantes elementos que não se vinculam aos pressupostos de uma educação fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, as DME de Araucária, publicadas em 2004, refletem um esforço dos trabalhadores da educação nesse sentido. Preocupados em acompanhar o movimento que percebiam como coerente na defesa da qualidade na escola pública, os professores produziram um documento que levantava questões cruciais para a compreensão do papel da escola na formação da classe trabalhadora.

2.3 Plano Municipal de Educação de Araucária de 2008

Entre 2005 e 2008, foram criadas comissões temáticas do Plano Municipal de Educação de Araucária. Como objetivo desse processo estava a formulação de um plano que elevasse a escolaridade da população; melhorasse a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzisse as desigualdades sociais e democratizasse a gestão do ensino público no município (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 26).

As comissões eram formadas por representantes de diferentes segmentos: professores, pedagogos, pais, alunos, diretores, funcionários da Secretaria de Educação de Araucária, funcionários das unidades educacionais, conselhos municipais, sindicato do magistério, sindicato dos demais servidores da prefeitura, demais Secretarias Municipais e uma faculdade particular.

Como temas, havia comissões organizadas para debater sobre o diagnóstico-histórico, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, tecnologia educacional, educação especial, formação continuada, gestão democrática, inclusão social, educação do campo, financiamento, sistematização e consolidação, acompanhamento e avaliação. O documento contou com a assessoria de Lucy Moreira Machado²³ e a consultoria do Professor Rubens Barbosa de Camargo - pesquisador da área de financiamento para educação da USP.

Em sua estrutura, o Plano apresentado em 2008 estava organizado em introdução, apresentação, diagnóstico histórico, níveis de ensino (educação básica, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior), modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, tecnologia educacional, educação especial e educação do campo), formação continuada, financiamento e gestão (financiamento da educação e gestão democrática), inclusão social, acompanhamento e avaliação do plano.

Com o *Plano Municipal de Educação: Araucária Construindo uma Educação com Qualidade Social* (2008), os autores intencionavam a aprovação do documento como lei, pois estavam preocupados com a continuidade da política pública:

A elaboração do Plano Municipal de Educação significa grande avanço, para o município, principalmente por se tratar de um plano de Estado e não somente de um plano de governo. A sua aprovação pelo Poder Legislativo, transformando-o em lei municipal, sancionada pelo chefe do Executivo, confere-lhe o poder de ultrapassar diferentes gestões. Neste sentido, traz a superação de uma prática tão comum na Educação brasileira: a descontinuidade. Assim, um Plano com força de lei, será respeitado por todos os dirigentes municipais e, com isso, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 25).

Como mencionado anteriormente, as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária, lançadas em 2004, estavam pautadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, a construção do Plano acompanhava essa linha progressista.

Na elaboração do Plano Municipal de Educação, foi considerada a Educação a partir da concepção de totalidade da realidade municipal a ser transformada. Um dos elementos fundamentais das discussões foi a opção de lutar coletivamente para assegurar o acesso ao conhecimento

²³ Lucy Moreira Machado foi pedagoga da rede municipal de educação de Araucária de 1990 a 2010. Fez mestrado na Universidade Tuiuti do Paraná sob orientação da professora Naura Syria Carapeto Ferreira com o título “Formação continuada e gestão da educação: por uma política de qualificação”. Desempenhou um importante papel no direcionamento dos trabalhos a favor da Pedagogia Histórico-Crítica em Araucária.

socialmente elaborado. Destacou-se, ainda, a importância do processo decisório por meio da participação de todos os segmentos envolvidos. A linha de condução dos trabalhos foi direcionada para pensar metas que permitissem criar condições para que a escola efetivamente se universalize e se estabeleça qualidade social na educação. (PME, Araucária, 2008, p. 26).

O documento foi elaborado de forma coletiva, com a participação de mais de cem pessoas. Conta com 511 páginas e realiza uma complexa compilação dos dados que compunham o município de Araucária até aquele momento. Nas primeiras 129 páginas são expostos dados históricos, geográficos, sociais e econômicos de Araucária. Por eles, é possível perceber as carências da população e as situações geradas pelo desenvolvimento não planejado decorrente da instalação da refinaria de petróleo Getúlio Vargas, no final da década de 1970²⁴.

A educação infantil do município é analisada e descrita nas próximas 26 páginas, contando com 26 metas e objetivos. Na abordagem inicial, são citados trechos das DME Araucária de 2004. Das metas e objetivos, destacamos a necessidade de ampliação da oferta de vagas por meio da construção de novas unidades e realização de concurso público, de padrões mínimos para a estrutura física das unidades, informatização, aumento da formação inicial para os trabalhadores, formação continuada direcionada para a educação infantil e a aprovação de políticas de financiamento. Cada meta possui um prazo previsto de implantação.

O ensino fundamental tem seu diagnóstico realizado entre as páginas 155 e 201. Inicialmente, aponta-se para a totalidade da educação no país, assumindo os limites de atuação de uma Secretaria de Educação: “é preciso considerar a política educacional, que precisa adquirir caráter global, de um plano de atuação numa totalidade e não apenas de uma Secretaria de Educação” (IDEM, p. 170). Ou seja, os autores, além de conhecerem os limites locais, tendo em vista que se tratava de um grupo político que não contrariava a ordem vigente, também precisava localizar seus esforços no contexto nacional.

Em seguida, Saviani é citado acerca do caráter desejado para a educação, o não assistencialista.

Não basta retirar as crianças da rua e colocá-las num ambiente supervisionado, num ambiente, até certo ponto, controlado. É necessário que este tempo em que se estende a permanência da criança nas escolas seja organizado, de modo a se possibilitar que o objetivo de

²⁴ Esses dados foram abordados no item 2.1 deste trabalho.

desenvolvimento intelectual dessas crianças venha a ser atingido. (SAVIANI, 1987, p. 02 apud PME Araucária, p. 171).

É possível destacar, no texto, um tom crítico e coerente com as DME de 2004: “(...) sendo a educação uma prática social, a qualificação humana não pode ser usada como forma de dominação para as leis de mercado” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 175).

A Revolução Industrial do século XVIII acentuou a divisão de classes e segregou os espaços destinados às crianças. Indústrias e escolas tornaram-se espaços de vigilância e disciplina. Aos filhos da elite destinou-se a escola que os preparou para dominar os meios de produção. Aos filhos dos operários, o ensino profissionalizante e o trabalho nas fábricas, o qual competia apenas conhecer e executar os mecanismos da produção. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 178).

É recorrente no texto a preocupação em se manter os princípios da PHC, ao aliar a perspectiva sociológica com os anseios presentes no plano. Para isso, apontamentos sobre as estruturas que formam a sociedade são utilizados. “Desta forma, a infância não é contemplada nem para os filhos da classe dominante e nem para os da classe popular. O objetivo maior é torná-los cidadãos úteis e produtivos de uma sociedade capitalista” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 178-179).

Sobre as teorias de desenvolvimento humano, os autores indicam os estudos de Vigotski como aqueles que superam a produção de Jean Piaget: “Piaget, então, firma sua tese no desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança, que precisam ser extintos para que surjam os científicos” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 179). Enquanto a realidade impõe a necessidade da formação dos conceitos científicos, “os estudos de Vigotski propõem a superação (...) fundamentando-se no desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na criança em idade escolar” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 179).

Em outro trecho, é possível encontrar como referências sobre a formação humana: “A fundamentação teórica centralizou-se nos autores Vygotsky, Luria e Leontiev. A escolha desses autores foi pautada nos seus estudos e pesquisas” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 184). Esse entendimento encontra na escola uma possibilidade de transformação na formação dos alunos: “(...) valoriza-se o ensino e se reconhece a responsabilidade da Educação escolar na apropriação dos conceitos científicos” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 184).

Entre as metas e os objetivos do plano, pode-se fazer uma leitura das condições materiais de que os trabalhadores da educação do município dispunham em 2008. Os pontos elencados solicitam universalização da oferta de vagas, ampliação, reforma e construção de unidades educacionais, ampliação do acesso à tecnologia educacional, realização de concurso público para contratação de novos professores, garantia de formação continuada para todas as modalidades de ensino e acerca das DME, aquisição de materiais pedagógicos, manutenção de programas como o Clube de Ciências e a Oficina de Artes e implementação e aprimoramento de políticas de gestão democrática nas unidades.

Um Plano Municipal de Educação pretende abordar toda a educação de um município, portanto, mesmo as esferas que não competem à prefeitura, como o ensino médio e o ensino superior, são temas do documento.

Para as questões afetas ao ensino médio, é mencionada a necessidade, pelo fato de a maioria dos jovens brasileiros não concluir o ensino médio pela urgência de contribuir financeiramente com suas famílias, de se possibilitar uma formação que contemple a qualidade da educação básica aliada a uma formação profissional, para a inclusão do jovem no mundo do trabalho. A apropriação do conhecimento científico também é citada como fundamental. Apoiados em Gramsci, os autores abordam a divisão social e técnica do trabalho.

A identidade do Ensino Médio é marcada historicamente por dois focos: um, que privilegia a formação do aluno para o mercado de trabalho, e outro voltado para a continuidade dos estudos. Essas duas possibilidades determinavam, para os diferentes indivíduos, a posição a eles reservada na divisão social e técnica do trabalho. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 231).

Vinte e sete objetivos e metas foram elaborados, e entre eles, destacam-se as solicitações por edificações e melhorias na infraestrutura, com adaptações para os alunos com necessidades especiais; estabelecimento de convênios com representantes da indústria, do comércio e do serviço público para estágios; formação continuada e contratação de professores via concurso público; e a criação de comissões permanentes para elaborar propostas para a educação do campo no ensino médio.

A introdução do capítulo que trata do ensino superior em Araucária aponta essa etapa como indicadora do grau de democracia de uma sociedade, ou seja, sendo a educação superior a etapa “no centro da economia do saber e da globalização” (PME

ARAUCÁRIA, 2008, p. 262), o acesso a ela indica a possibilidade de participar das transformações políticas e econômicas. O ensino superior no Brasil experimentou um significativo crescimento no final do século XIX, mas a maioria das vagas foi criada no setor privado, limitando, assim, o acesso das camadas com uma situação financeira mais restrita.

A educação superior em Araucária conta com duas faculdades privadas: a Faculdade Educacional de Araucária, instalada em 2001, que oferece 17 cursos, e a Faculdade Nacional de Educação e Ensino Superior do Paraná, instalada em 2007, que oferece Administração, Direito e Pedagogia - também ofertados pela primeira. Na modalidade de educação à distância havia, na época da elaboração do PME, uma unidade da Universidade Luterana do Brasil, oferecendo o curso de Pedagogia.

São apresentados oito objetivos e metas para a educação superior, no sentido de aumentar o acesso dos municípios: estimular a implantação de campus das Universidades Federais presentes em Curitiba, negociar a diminuição das mensalidades e bolsas de estudo nos cursos privados, estimular a pós-graduação nas IES e integrar a formação de professores com a rede municipal de ensino.

O PME de 2008 resgata o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, tema sensível para o município, que, mesmo com a alta arrecadação de impostos advindos da refinaria de petróleo nele instalada, ainda possuía um alto índice de adultos analfabetos. Apesar de esforços da Secretaria Municipal de Educação, o número de atendimentos ainda era muito inferior ao necessário: “no ano de 2006, foram atendidos 615 alunos, distribuídos em 33 turmas, em 24 Unidades Educacionais e no Centro de Convivência Dr. Ulisses Guimarães” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 302). Assim como nos outros tópicos, nas Diretrizes é possível encontrar o vínculo que se pretende manter com a PHC:

Essa mediação deve acontecer de forma intencional, planejada de maneira que possibilite ao educando o exercício da cidadania por meio da consciência crítica de si e de seu mundo, levando-o a partir de sua prática social, a refletir sobre questões presentes nesta prática (problematização), disponibilizando para este os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização), viabilizando sua incorporação como elemento integrante de sua própria vida (catarse). (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 302-303).

Foram elencados 32 metas e objetivos para a EJA, entre eles: ampliação da oferta, financiamento pelo orçamento municipal, redução do índice de analfabetismo de 5,2%

para 2,5% até 2010, articulação com as políticas públicas de acesso ao trabalho, inclusão de critérios no Sistema Municipal de Educação, oferta para as comunidades do campo e atendimento das especificidades dos alunos com necessidades especiais.

No diagnóstico sobre a tecnologia educacional um novo resgate histórico é apresentado, com a distinção do que se entende por tecnologia: “é importante contemplar nas discussões a conceituação de tecnologia não sendo concebida apenas como informática, mas ampliá-la nos diversos setores educacionais: bibliotecas, laboratórios, controles administrativos” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 311).

Em 2004 foi instituído um “Projeto de Tecnologia Educacional voltado para atender toda a rede pública com 03 linhas de ação diferenciadas, democratizando, assim, o acesso à tecnologia e à informação” (PME ARAUCÁRIA, 2008. P. 314). Uma linha foi direcionada à implantação de laboratórios nas escolas com os maiores números de alunos, outra se concretizou na criação de um laboratório itinerante, para atender com uma visita semestral as escolas em que não foram montados laboratórios, e na terceira implantaram-se dois laboratórios na própria Secretaria de Educação, que comportavam um total de 72 alunos e eram direcionados à fase de alfabetização: “cada mesa pedagógica é composta de computador, softwares pedagógicos e um teclado gigante de cubos eletrônicos” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 317).

Trinta metas e objetivos foram pensados para a tecnologia educacional, dos quais destacamos: formação específica para professores, pedagogos e demais profissionais da educação nos moldes da EAD; garantia de recursos financeiros; incorporação, em cinco anos, da tecnologia educacional nos Projetos Político-Pedagógicos das unidades; contratação de monitores para suporte técnico; implantação de um Portal Educacional para interação dos professores; acesso aos laboratórios para a comunidade; e financiamento para ampliação dos recursos em todas as unidades educacionais.

No diagnóstico sobre a Educação Especial, o contexto histórico de exclusão é relacionado com as condições possibilitadas pela organização social.

Sendo a sociedade regida por esse regime capitalista, no qual o lucro de grandes empreendimentos tem primazia sobre as necessidades individuais e de grupos menos favorecidos, ela é excludente com todos aqueles que não lhe parecem úteis social e economicamente de forma imediata. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 331).

No resgate histórico, são apresentadas as dificuldades e os avanços vivenciados pelos trabalhadores da educação especial de Araucária até a efetivação dos aparelhos

municipais para atendimento aos alunos com necessidades especiais. São apresentados, também, os dados referentes aos atendimentos em 2006, quando a população do município era de aproximadamente 94.000 habitantes²⁵.

No ano de 2006, na rede pública municipal foram atendidos pelo Departamento de Educação Especial: 374 alunos nas 3 escolas especiais; 317 alunos em 21 Classes Especiais; 393 alunos em 23 Salas de Recursos (Dificuldade de Aprendizagem) e em 3 Sala de Recursos de Condutas Típicas. Prestou-se o atendimento na área visual a 98 alunos no Centro de Atendimento Especializado, e na área auditiva o atendimento a 26 alunos, e mais 232 alunos incluídos no sistema regular de ensino. No que tange ao serviço de Avaliação Psicoeducacional, foram avaliados, no ano de 2006, 282 alunos. No que se refere ao Serviço Educacional de Apoio à inclusão no Trabalho, este direcionou ações e mediações educacionais envolvendo o acesso, a permanência e a promoção do trabalho para um total de 379 pessoas envolvendo as diferentes áreas da deficiência. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 346).

Como principal fundamentação teórica, são consultados os estudos de Vigotski, citados ao longo de todo o texto da Educação Especial. Na formulação das metas e objetivos, repetem-se as evidências das carências nas solicitações, somadas às especificidades da Educação Especial, organizados em 34 pontos, dos quais destacamos: levantamento e acompanhamento das informações sobre a população com necessidades especiais; criação de um conselho; manutenção e ampliação da estrutura física; ações de identificação precoce, prevenção e reabilitação; construção de prédios com as adaptações necessárias; formação continuada para qualificação do atendimento; articulação com as demais secretarias para atendimento especializado; orientação para a inserção ao trabalho; aquisição de recursos físicos, materiais, pedagógicos e humanos; e valorização dos trabalhadores que atuam na Educação Especial.

A Educação no Campo (EC) é analisada sob o viés da migração pela qual passou o Brasil dos anos 1970, quando o número de pessoas nas cidades superou o número de pessoas no campo.

Na década de 1990 (...) não havia mais do que 25% de pessoas vivendo no campo, demonstrando que historicamente ocorreu uma inversão no modo de produção e nas formas de organização da vida, ocasionado pelo modelo excludente do processo de industrialização do país, que enfatizava a valorização do espaço urbano. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 368-369).

²⁵ No ano de 2021, a população de Araucária é de 146.000, segundo o IBGE.

Conforme demonstra o PME de 2008, a Educação do Campo é resultado dos movimentos sociais “que trouxeram reflexões e propostas de um novo paradigma” (IDEM, p. 369). Na história do município de Araucária, dois grandes momentos mudaram a ordem econômica e social. No primeiro, na década de 1870, imigrantes, em sua maioria poloneses, chegam à região onde seria fundado o município. No segundo, nos anos de 1970, ocorre a migração para a área urbana, com a construção da refinaria Getúlio Vargas e outras indústrias.

Segundo o documento, 32% da população era urbana em 1970, tendo aumentado para 91% em apenas 10 anos (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 371). Ou seja, houve um rápido esvaziamento da população do campo em busca de trabalho, diante da promessa de melhores condições de vida e da pressão exercida pelo agronegócio para a saída das famílias agricultoras do campo.

Esse movimento populacional exigiu uma reorganização da oferta da educação no município, e 22 escolas do campo foram agrupadas em apenas seis unidades. Devido à extensão geográfica da área rural do município, que possui 41 localidades, essa configuração se tornou um dificultador para os moradores do campo, que passaram a precisar percorrer distâncias maiores para ter acesso à educação e, muitas vezes, ao único local de encontro com a possibilidade de promoção cultural para a comunidade. Para efeitos de comparação, destacamos que a área urbana representa menos de 10% da área rural do município.

A preocupação com o acesso dos moradores do campo ao saber é evidenciada no PME de 2008, que sinaliza para a necessidade de se superar a desigualdade:

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação procura superar os limites das Políticas Públicas que tradicionalmente inferiorizam o campo negando aos seus sujeitos os direitos que um outro cidadão que reside no espaço urbano possui. Para tanto, inicia-se um processo de reivindicação quanto à ampliação da oferta de Educação Infantil através de CMEIs no campo, pois hoje há apenas um, no Guajuvira. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 379).

Nas Diretrizes sobre a Educação do Campo, são mantidos os fundamentos anteriores: “considerando-se que a opção teórico-metodológica do Município de Araucária se fundamenta no marxismo, é primordial compreender o homem, a sociedade e a educação dialeticamente” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 396). Sobre a sociedade, o PME indica que o campo é visto unicamente como espaço de produção dos interesses

capitalistas, a partir dos quais o agricultor executa apenas um trabalho material. Os estudos de Gramsci são consultados para se apontar a impossibilidade da dissociação entre trabalho material e trabalho intelectual. A formação do intelectual orgânico, compreendido na concepção gramsciana como aquele que domina a técnica e a política, é objetivo da EC, na medida em que esse sujeito contribui com a construção da humanização e a vinculação daqueles que vivem no campo.

Logo, se na escola o trabalho é realizado na perspectiva da Educação Rural, não forma os intelectuais orgânicos e acaba excluindo os que vivem do trabalho da terra, uma vez que projeta nos sujeitos um modelo que os exclui e aliena, restringindo sua existência à sobrevivência, não se preocupando em conscientizá-los da importância da sua singularidade, de seu papel social e do seu conhecimento como a principal ferramenta para o exercício da cidadania. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 398).

Ou seja, está presente na fundamentação para a Educação do Campo uma tentativa de somar a perspectiva da emancipação humana com a inclusão desses sujeitos nas normas sociais vigentes, “para o exercício da cidadania”. Observamos, assim, um retrato da dificuldade dada pelo caminho que precisa ser percorrido entre a emancipação política dos homens e a emancipação humana presente na concepção marxista.

Saviani é mencionado, nesse ponto, no que se refere à noção de politecnia: “esse conceito implica na união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 399). Aqui, a categoria marxista da totalidade é necessária para a compreensão da atuação dos sujeitos divididos em classes sociais.

Os objetivos e metas da EC foram organizados de forma diferente das demais temáticas, com o objetivo geral de “garantir a Educação do Campo, enquanto política pública, considerando sua especificidade e promovendo a participação de todos os sujeitos do Campo, buscando a superação do paradigma da Educação Rural”, e a meta geral de “implementar a Educação do Campo no prazo de 10 anos, a partir da implantação do PME” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 400).

Entre os objetivos específicos, destacamos a implementação da Educação Infantil; a viabilização da EJA; a inclusão nas discussões do Fórum Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação; a articulação com as demais secretarias; a formação continuada vinculada com universidades; a inclusão da temática nas DME; a viabilização da merenda escolar com o fornecimento feito por pequenos agricultores; a disponibilidade

de transporte aos professores; a produção de materiais didáticos para a EC e condições para que a EC se torne um centro cultural e esportivo para as comunidades.

A Formação Continuada é diagnosticada entre as páginas 406 e 435. Um minucioso estudo sobre as condições da formação dos professores de Araucária é realizado, sendo o tema reconhecido como de fundamental importância para qualquer avanço pretendido no PME de 2008.

Como objetivo maior para essa formação, está uma visão crítica que compreende a totalidade das relações sociais de produção, geradoras de desigualdades e diferenças no acesso ao conhecimento socialmente sistematizado, ou seja, uma formação que possibilite uma atuação comprometida com as transformações necessárias para superação das condições desumanizadoras e alienantes construídas pelo sistema capitalista.

A distinção entre o aluno empírico e o aluno concreto, feita por Saviani, é utilizada para se refletir a atuação nas unidades escolares: não compreender a “estreita relação entre a forma de organização da escola (...) e a formação do educador (...) e organizar o trabalho pedagógico pautando-se nas necessidades do aluno empírico significa reafirmar as políticas atuais” (IDEM, p. 409). Afirma-se também, o aligeiramento da formação inicial como um dificultador desse processo, ou seja, é necessário conhecer a realidade para atuar sobre ela.

A valorização dos profissionais da educação também é sinalizada como um dos alicerces do objetivo pela qualidade. Há, portanto, a indicação de que toda formação realizada pelos trabalhadores da educação deve se reverter em benefícios, mas também na superação das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem.

Um caráter permanente é projetado para a formação continuada, prevendo-se sua efetivação por momentos planejados e organizados em: a) hora-atividade, concretizada em 20% da jornada dos professores para estudo, planejamento e reflexão da prática pedagógica; b) cursos e assessoramentos (com início em 1990, os cursos e assessoramentos eram organizados por professores e pedagogos da própria rede, ofertados nos momentos previstos para a realização da hora-atividade, e distribuídos por disciplinas e modalidades. A partir de 2004, a tecnologia educacional também passou a ser contemplada. Em 2005, a temática da Escola do Campo foi integrada e, em 2007, a história e a cultura afro-brasileira e africana, por conta da Lei nº 10639/2003. Nesse mesmo ano, os anos iniciais do Ensino Fundamental foram tema das formações, devido à implantação do ciclo de nove anos); c) Jornada Pedagógica: realizada desde 1990 e prevista no calendário escolar, convidava educadores de destaque para a condução de

discussões sobre a Educação; e d) Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, realizado anualmente desde 2006, no qual são discutidas políticas públicas de educação em sessões ordinárias e extraordinárias. Com base nas discussões, ao final de cada sessão são geradas proposições que são encaminhadas ao Executivo.

No intuito de se apropriar de mais dados da realidade, os autores do PME realizaram entrevistas com 200 trabalhadores da educação de Araucária.

A partir da análise dos gráficos apresentados, conclui-se que a Formação Continuada desenvolvida na Rede Municipal tem atendido parcialmente às expectativas dos diferentes profissionais das Unidades Educacionais, com indicações da necessidade de maior carga horária, principalmente na área da Tecnologia Educacional, modalidade bastante recente na formação dos profissionais, trazendo novas exigências de qualificação. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 423).

Entre os problemas encontrados nos retornos das entrevistas estão a não realização de hora-atividade, devido à falta de trabalhadores nas unidades educacionais, e a falta de previsão de um percentual de trabalhadores com licença para estudos. As alterações feitas por diferentes governos também estão entre os problemas apontados no tocante à formação continuada, ficando “sob responsabilidade de cada gestão municipal a decisão de como esta será organizada ou como se dará continuidade aos processos já estabelecidos” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 429). Fica, assim, evidente a necessidade de se incluir no PME um projeto de formação continuada que contemple as carências da educação municipal.

A contribuição de Saviani nos indica que as políticas educacionais precisam ser formuladas a partir de metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo, e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, não dependendo, portanto, como o próprio Saviani nos alerta, das “marcas” que projetos individuais queiram imprimir. (PME ARAUCÁRIA, 2008 p. 430).

Nas Diretrizes para a Formação Continuada, encontramos mais seis aspectos que, segundo os autores do PME, precisam ser considerados: formação inicial dos trabalhadores da educação; formação continuada; superação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas unidades; projeto político-pedagógico como norteador da formação; valorização dos trabalhadores da educação; e especificidades dos níveis e modalidades de ensino.

Vinte e nove objetivos e metas são traçados para o avanço da formação continuada, dos quais destacamos: organização de um plano municipal de formação continuada; sistematização coletiva do plano de formação, com previsão de calendário para as discussões nas unidades educacionais; avaliação permanente do plano de formação; convênios com IES; inclusão de todos os trabalhadores da educação na formação continuada (diretores, coordenadores, pedagogos, membros dos conselhos escolares etc.); promover e estabelecer grupos de estudo nas unidades com a participação da comunidade escolar; elaboração de critérios para licenças de estudo em níveis de mestrado e doutorado; construção de espaço próprio para a formação continuada; e organização de um sistema eletrônico para troca de informações e conhecimentos.

Na próxima temática é debatido o problema do financiamento da educação, uma vez que os demais pontos dependem crucialmente das condições materiais para ser concretizados. São apresentados o histórico legal das destinações de recursos para a educação e dados do município, que passou por um crescimento populacional e de receitas entre os anos de 2000 e 2006, com vigência do Fundef.

Uma emenda constitucional de dezembro de 2006 criou o Fundeb, “com o objetivo de universalizar o atendimento à Educação Básica pública com qualidade” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 447). As diferenças entre as duas formas de financiamento são comentadas pelos autores: “o Fundeb (...) inclui além dos alunos do Ensino Fundamental (9 anos), a Educação Infantil (...), o Ensino Médio, além das modalidades de EJA, Educação Indígena, Educação Profissional, Educação do Campo e Educação Especial” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 447).

Com a presença da refinaria Presidente Getúlio Vargas no município, a maior receita do Fundeb é proveniente do ICMS. Para exercer a fiscalização dos novos recursos, foi criado um Conselho de Acompanhamento e Controle Social, com representantes de vários segmentos.

São projetados pelo PME 10 objetivos e metas referentes ao financiamento, sendo eles: aprimoramento dos mecanismos de fiscalização; divulgação das despesas; garantia de prazos e condições para os repasses; descrição clara das despesas realizadas com educação; fiscalização exercida pelos conselhos e sindicatos; descentralização dos recursos; autonomia para os CMEIs; integração das ações comuns entre as Secretarias Municipais; negociação de ampliação dos recursos com a União e o governo do Estado e ampliação, de 25% para no mínimo 35%, do investimento em educação em Araucária em cinco anos.

A Gestão Democrática é abordada no ponto seguinte, entendida como parte da qualidade educacional, e aprimorada no município a partir da Lei nº 1528/2004, que institui o Sistema Municipal de Educação.

A Lei Municipal nº 005/2006 do Plano Diretor destaca, dentre os objetivos da Política da Educação do Município, ações estratégicas para o fortalecimento da gestão educacional coletiva construída democraticamente e do Conselho Municipal de Educação, bem como apresenta a necessidade da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 467).

Apesar de recente e fragilizada pela cultura de autoritarismo, a gestão democrática no município contava, naquele momento, com os seguintes elementos: conselho escolar; projeto político-pedagógico e regimento escolar; conselho de classe; Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF); assembleia escolar; eleição de diretores; e representatividade estudantil.

Dentre os 33 objetivos e metas para a gestão democrática, destacamos: orçamento participativo; consolidação do Conselho Municipal de Educação; ingresso dos trabalhadores da educação exclusivamente por concurso público; garantia da eleição direta e democrática para diretores e coordenadores das unidades educacionais em anos diferentes das eleições municipais; condições para participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico; incorporação das proposições do Fórum Municipal de Educação e incentivo à representatividade escolar para a organização dos alunos em grêmios estudantis.

Por fim, 24 metas e objetivos discutem a Inclusão Social. Nesse tópico, que encerra o documento, fica bastante evidente a influência das DMEs de 2004 e dos estudos realizados pelos professores do município acerca da Pedagogia Histórico-Crítica. Em toda a bibliografia constam as obras consultadas de Saviani, Marx, Duarte, Vigotski, Leontiev e demais autores críticos da sociedade capitalista, reconhecendo o trabalho como base social: “se o trabalho, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal, no processo de exploração do trabalho os homens tornam-se menos homens” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 500). Porém, também é possível observar momentos de reafirmação do sistema, ainda que na tentativa de agir para superá-lo.

O real acesso aos conhecimentos produzidos coletivamente procura superar as limitações e determinações da divisão social do trabalho.

Neste sentido, a Educação é um dos instrumentos que possibilita a socialização dos conhecimentos, pois quem ensina pode contribuir para a cidadania. (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 504).

Ou ainda, na discussão sobre liberdade, respeito e dignidade, em que se afirma a escola como um espaço “democrático propício ao desenvolvimento harmônico do educando” (PME ARAUCÁRIA, 2008, p. 513), e do respeito à autoridade, pois o educando precisa de regras sobre os próprios limites na convivência escolar e social.

Após a análise de dados sociais que explicam carências vividas por parte significativa dos alunos, como a desnutrição, o trabalho infantil e a reconfiguração das famílias - cada vez mais chefiadas por mulheres que residem distantes dos seus trabalhos, são apresentados 24 metas e objetivos sobre o tema da Inclusão Social. Desse trecho, podemos destacar: apoio a campanhas de divulgação do conteúdo do ECA; implementação do Conselho de Direitos das Crianças e Adolescentes e Conselhos Tutelares; levantamento de dados sobre violação de direitos de crianças e adolescentes e recursos para atendimentos nesse sentido; políticas municipais para a cultura, esporte e lazer para crianças e adolescentes; ações para o combate ao trabalho infantil; e compartilhamento de informações entre as ações de promoção da proteção integral de crianças e adolescentes.

Sobre o acompanhamento e a avaliação do plano, os autores frisam a responsabilidade tanto da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação para sua implantação, com a convocação de representantes de todos os segmentos envolvidos, quanto do Poder Executivo, responsável por prover os recursos e estrutura necessários com previsão orçamentária.

Entre as produções municipais a que se refere este trabalho, o PME/2008 tem especial importância. Apesar de não ter sido convertido em texto de lei no município, é ainda considerado um marco para os professores, por conter as expressões dos esforços em torno de uma educação comprometida com a escola pública e a socialização do conhecimento produzido pela humanidade. O primeiro Plano Municipal de Educação de Araucária foi transformado em lei somente em 2015, com um texto bastante distinto²⁶.

²⁶ O Plano Municipal de Educação de Araucária, aprovado em 2015, é analisado no item 2.6 deste trabalho.

2.4 Diretrizes Municipais de Educação de Araucária de 2012

Com a dinâmica social, as alterações políticas do período e os avanços nos estudos sobre educação, foi sinalizada a necessidade de se atualizarem as DME de Araucária. Em 2009, foram organizados, nas formações continuadas realizadas em hora-atividade, Grupos de Trabalho para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Em 2010 e 2011, foram organizados grupos por áreas/disciplinas. Nesses dois anos, a Secretaria de Educação, por meio da assessoria pedagógica, fundamentou os trabalhos coletivos com textos de embasamento teórico para “a atualização e reorganização das diretrizes curriculares no que se refere à fundamentação teórica, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 13).

Essa nova construção foi necessária para contemplar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de nove anos, e ainda as questões sobre inclusão, tecnologia educacional e as relações étnico-raciais. A disposição dos conteúdos em um novo formato interdisciplinar foi organizada para possibilitar a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de ensino por meio da relação entre as categorias dentro do objeto de estudo de cada disciplina. A sistematização das discussões foi finalizada em 2012, ocasião em que houve a publicação e a disponibilização de exemplares aos envolvidos. (CME, ARAUCÁRIA, 2019, p. 2).

Esses materiais também foram utilizados nos estudos realizados nas unidades educacionais. “O texto produzido teve acompanhamento da Comissão de Sistematização Interna da SMED, composta por pedagogos de todos os Departamentos de Ensino e um professor dos Anos Finais, bem como a assessoria da Professora Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira²⁷” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 17).

No início do documento, são transcritos dois textos da assessora pedagógica da SMED Araucária, Lucy Moreira Machado, com os temas “Diretrizes Curriculares Municipais” e “Atualização das Diretrizes Curriculares Municipais”, elaborados em 2010 para orientar os trabalhos de atualização das diretrizes. No primeiro, Machado aborda, baseada em Saviani, a crise na educação que separa a teoria da prática.

²⁷ Naura Syria Carapeto Ferreira é Pedagoga pela PUC de Pelotas (1967), mestre em Educação pela UFPR (1980) doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC de São Paulo (1992) e pós doutora pela Universidade de Goiás (2019). Autora de diversos livros sobre educação, formação de professores e gestão democrática na educação. Atualmente é professora titular da Universidade Tuiuti do Paraná.

Com essa compreensão o exame da teoria e prática segundo Saviani, é um quadrilátero, assim analisado: No interior da oposição teoria - prática insinua-se a oposição verbalismo-ativismo. O que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. De acordo com suas argumentações o ativismo é a prática com a ausência da teoria e o verbalismo é a teoria sem a prática, ou seja, o verbalismo é a palavra oca e o ativismo é a prática sem uma direção, sem objetivo. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 18).

Em defesa da superação do conteúdo retirado exclusivamente do cotidiano do aluno, a atuação do professor é valorizada para que ocorra a sistematização dos conteúdos científicos, sem desconsiderar as identidades e conhecimentos dos alunos.

Com essa fundamentação a Pedagogia Histórico-crítica considera e estimula as atividades e iniciativas dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor, que favorece o diálogo dos alunos entre si e com o professor, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Assim, considera os interesses dos alunos, o desenvolvimento individual de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico, mas sempre tem como objetivo a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para que ocorra com qualidade a transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 18).

No segundo texto, Machado enfatiza a categoria da totalidade como fundamental para a compreensão da realidade. Compreender o funcionamento da sociedade, as regras que permitem as desigualdades e as desumanidades e agir para encontrar maneiras de quebrar esses ciclos são apontadas por Machado como atribuições esperadas daqueles que trabalham na educação.

Necessário se faz propor alternativas para construir uma sociedade com fundamentos que emancipem o homem e o tornem cada vez mais humano. É preciso ainda, desvelar a essência que as caracteriza, e os impactos que diretamente ocorrem no fenômeno educativo, para situar o trabalho pedagógico no contexto das práticas sociais e encaminhar a elaboração de uma proposta curricular que contemple a totalidade do fenômeno educativo e que, efetivamente, promova emancipação humana. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 19).

Para fundamentar esse texto, Machado se apoia na obra *Dialética do concreto*, de Karel Kosik, que examina a diferença entre aparência e essência nesse sistema, para fundamentar uma análise crítica da história. Na sequência, apresenta uma lista de questionamentos sobre o currículo: qual seria a intenção ao atualizar os conteúdos elencados para a educação municipal daquele momento; quais suas consequências; como

o coletivo de trabalhadores da educação entendia o currículo; e como elencar as prioridades para os estudos e o trabalho.

Esse início contempla o primeiro ponto das diretrizes, marcado como introdução. No ponto dois, está a caracterização do município de Araucária e da rede de ensino, com a inserção de dados históricos e econômicos. O número de alunos que frequentavam as escolas de Araucária em 2011 era superior a trinta mil estudantes, com uma parcela inferior a 10% atendida pela rede privada de ensino (SMED, ARAUCÁRIA, 2012). Na terceira sessão, estão concepções, fundamentos, processos pedagógicos e administrativos da educação da rede municipal de ensino.

Sobre a educação, destaca-se o avanço obtido pela classe trabalhadora ao ter acesso ao ensino público, mas a história da educação no Brasil, observam os autores, revela a desigualdade no acesso, na possibilidade de permanência e na conclusão da escolarização. A obra de Dermeval Saviani é novamente mencionada (havia sido utilizada nas DME de 2004), e a Pedagogia Histórico-Crítica é elencada como direcionadora dos trabalhos, uma vez que representa “uma possibilidade de enfrentar e superar problemas na educação e na sociedade brasileira” (SMED, ARAUCÁRIA, 2012, p. 19). É então realizada uma contextualização histórica sobre a origem da PHC.

O documento direciona então a discussão para a tecnologia educacional, pois, naquele momento, novas tecnologias eram lançadas pelo município. O caráter histórico também é apresentado.

Atualmente o Departamento de Tecnologia Educacional conta com uma estrutura física de 39 laboratórios de informática em escolas do Ensino Fundamental, dois laboratórios de informática específicos para formação dos profissionais da educação, um laboratório itinerante (20 notebooks) que destina-se a atender os alunos do pré I e II dos CMEIs, 12 mesas pedagógicas disponibilizadas para 12 salas de recursos multifuncionais. Conta também com o projeto Um Computador por Aluno em Araucária (UCAA), planejado desde 2009, com a utilização de laptops pelos alunos de forma individualizada, adotando a modalidade chamada de 1:1 (um por um) por turno, possibilitando a mobilidade e imersão digital de alunos e professores. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 25).

Seguindo a estrutura do documento, a Gestão Educacional aparece como novo subitem. Considerada pelos autores uma ferramenta para o exercício da democracia e sendo prevista em diversas legislações, desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Orgânica do município, como uma garantia de sua efetivação, a Gestão Educacional é organizada para refazer as relações autoritárias da história recente do país.

São então listados os meios pelos quais se pretende construir uma relação de decisão coletiva e autônoma para as unidades educacionais. Sua Proposta Pedagógica está na subdivisão da Gestão Democrática, e sobre ela os autores avaliam:

A Proposta Pedagógica é um documento que constitui a identidade da Unidade Educacional, norteia e legitima todas as ações da escola, além de explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e os meios de implementação e avaliação da escola, num processo de permanente discussão, com a participação efetiva da comunidade escolar. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 31).

Tratada como ferramenta que possibilita a identidade da unidade escolar, a proposta pedagógica, segundo o documento, deve ser elaborada com a participação de toda a comunidade escolar e assegurar “uma boa formação e constante vivência de processos democráticos” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 32).

Para a Gestão Democrática, reafirma-se seu significado de luta para garantir a qualificação da formação humana, apontando a sala de aula como o espaço onde essa direção se concretiza e a necessidade de uma construção coletiva de seus princípios.

Considerada um elemento importante para a gestão democrática, a eleição de diretores, apontam os autores, passou a acontecer de forma direta em Araucária a partir de 1994, regulamentada por cinco leis, que datam de 1994 a 2009. Os diretores e diretores auxiliares, eleitos pela comunidade escolar, deviam coordenar o processo político-pedagógico e administrativo das unidades de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Para a atuação dos conselhos escolares, compostos pelos segmentos da comunidade escolar e representados de forma paritária, uma formação específica é indicada como fundamental para a efetiva participação nas decisões sobre a condução das unidades.

A atuação da APPF é compreendida como ferramenta de ampliação da gestão democrática, com a inclusão dos funcionários nas decisões. O conselho de acompanhamento do FUNDEB também é citado, com a finalidade de controlar a destinação e a aplicação dos recursos financeiros. No último item da Gestão Democrática, o Fórum Municipal de Educação, prática aplicada desde o ano de 1996, com a finalidade de se debater e propor para o executivo, políticas públicas de educação, objetiva uma educação municipal, laica, gratuita, de qualidade e universal.

O texto segue com a identificação dos alunos, compreendidos pelos autores como seres sociais em processo de formação. Nessa linha de pensamento, através da educação

se revelam aspectos da realidade para uma compreensão social mais ampla e consciente.

Baseados em Gramsci, os autores afirmam:

Conforme nos aponta Gramsci (2004) é preciso educar a partir da realidade viva, educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não uma liberdade individualista e parcial. Para isso é preciso conduzir o ensino de forma que possibilite a esses sujeitos a construção de suas vidas e da vida coletiva de forma consciente em valores humanos fundamentais para o convívio em sociedade: o respeito, a solidariedade, e a liberdade entendida como capacidade conquistada por todos esses sujeitos, para que, ao se apropriarem dos bens socialmente criados (cultura, tecnologia) potencializem as suas capacidades intelectuais, compreendam e transformem a realidade. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 36).

Sobre a atuação do professor nesse processo, faz-se a defesa de um caráter responsável e condutor com consciência e conhecimento, de intencionalidade definida, que objetiva a transformação social. A formação inicial e a formação continuada têm, nessa abordagem, fundamental importância. A atividade “confere ao sujeito professor a função de ensinar, de dirigir o processo educativo, com a finalidade de potencializar as possibilidades do aluno de forma que o desafie ao desenvolvimento máximo de suas capacidades” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 38). Destacamos os elementos apresentados nas DME de 2012 sobre a função do professor por identificar neles relações com a PHC, interesse desta pesquisa.

Nesse sentido é imprescindível que professores e atendentes infantis: - planejem intencionalmente o ato educativo, utilizando metodologia adequada de acordo com nível ou modalidade que atua, promovendo a aprendizagem dos alunos; - sejam sujeitos mediadores entre os conhecimentos científicos e os alunos, partindo de conhecimentos teóricos que fundamentam sua prática, o que exige a formação continuada, sujeitos pesquisadores que se apropriam dos conhecimentos tecnológicos a fim de dominá-los no sentido de não alienar-se contribuindo para sua formação pessoal e profissional; - ensinem os alunos, partindo do nível de desenvolvimento real, investindo em seu nível de desenvolvimento proximal, desafiando-o a alcançar seu potencial; - direcionem o ensino intencionalmente de forma que promova o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos alunos, pela apropriação do conhecimento; - dialoguem com as crianças, no sentido de compreendê-las como sujeitos ativos do processo e do princípio democrático das relações no ato de ensinar. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 38-39).

Ou seja, uma postura ética é esperada dos professores, pedagogos e diretores, assim como dos demais trabalhadores da educação, como mediadores do conhecimento

construído social e coletivamente, sendo direito dos estudantes o acesso a esse conhecimento de forma organizada e sistematizada pedagogicamente, em um ambiente seguro e condizente com as exigências inerentes do processo de ensino e aprendizagem.

Presente no momento 3.4 da organização do texto está o trecho que trata do currículo. Ponto crucial da organização e do funcionamento escolar, o currículo é visto como algo que deve ser problematizado, uma vez que não é possível tratá-lo com neutralidade. Em uma abordagem sobre a cultura e a escolha dos conteúdos que o compõem, os autores discutem a existência de múltiplas formas de elencar aquilo que será ensinado: “a seleção dos conhecimentos e valores a serem transmitidos às novas gerações também sofre e traduz uma pressão de diferentes tipos de interesses e de grupos sociais” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 41).

Essa perspectiva considera a disputa ideológica contida na formação dos filhos da classe trabalhadora, ao ver o currículo como resultado da correlação de forças, sem ingenuidade na transmissão do conhecimento: “desta forma há interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que se expressam no espaço escolar, por meio do currículo e dos artefatos a ele relacionados” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 41).

Encontramos neste tema várias referências sobre o currículo escolar, numa aparente tentativa de se conectar com uma discussão mais avançada. Porém, é possível perceber um ecletismo de conceitos que evidencia, ao longo do texto, uma desvinculação não programada da PHC.

A organização curricular destas Diretrizes focalizará uma atitude interdisciplinar que promova a integração entre prática e teoria na sala de aula. Considerando ampliar as possibilidades de entendimento das relações entre escola, currículo, professor e sociedade, contribuindo para a formação integral dos sujeitos educativos. Nesta perspectiva Moreira estabelece reflexões em torno do currículo como uma política cultural que implica diretamente no processo de formação continuada de profissionais da educação e de professores como intelectuais transformadores e pesquisadores em ação. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 43).

No item sobre metodologia retoma-se o compromisso com uma educação crítica e dialética, evidenciando o potencial transformador do currículo, com os apontamentos da assessora principal consultada para a construção das diretrizes.

O principal objetivo, quer pelo conteúdo, quer pela forma, é exercer uma função transformadora de conscientização, que atue revolucionariamente sobre o ambiente social, pois tal como

transformação da natureza, a transformação da sociedade é um ato de libertação de emancipação humana. (FERREIRA, 2003, p. 27 Apud DME ARAUCÁRIA, 2012, p. 43).

Podemos destacar nesses dois pontos, currículo e metodologia, a ênfase da atuação do professor de forma intencional e planejada, com a distinção daquilo que é fundamental para a compreensão da realidade. E, ainda, que, mesmo que os trabalhadores da educação estejam atentos a isto, reconhece-se que o currículo elencado será uma parte do todo, ou seja, não será a representação da totalidade da cultura e do conhecimento, com o domínio da didática para o ensino, onde se conclui: “É a distinção entre o que é fundamental e essencial a ser ensinado, bem como, as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, para desenvolver o conhecimento e análise da realidade, agindo sobre ela e principalmente transformando-a” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 44).

Na análise sobre a avaliação são discutidos seus objetivos nas concepções pedagógicas, suas características e consequências. Segundo os autores das Diretrizes, na concepção que mais tempo perdurou como predominante no Brasil, a Pedagogia Tradicional, coloca-se nos resultados das avaliações toda a expectativa do ensino, tendo na memorização a principal ferramenta. “A esta escola só interessa o produto do processo educativo, isto é a reprodução dos conteúdos transmitidos como verdades prontas. Dessa forma, assegura-se a manutenção das classes sociais” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 45).

Sobre a pedagogia escolanovista, aponta que o processo é centrado no aluno, os professores deviam ter apenas um tema amplo para as aulas, que seriam baseadas no espontaneísmo e na criatividade do aluno. “No processo avaliativo surge a escala de conceitos em substituição às notas, num enfoque apenas qualitativo levando em conta as atitudes, o esforço e o êxito do educando na realização das atividades” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 45).

Segundo os autores, a Pedagogia Histórico-Crítica tem seu início em 1979²⁸ e defende uma educação alicerçada no materialismo histórico dialético.

A prática pedagógica propõe uma relação entre conteúdo e realidade concreta como produção histórica social de todos os homens visando à transformação da sociedade. A valorização da escola como espaço social responsável pela apropriação do saber universal entendendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento

²⁸ Conforme Saviani (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica começou a ser gestada em 1979 pelo grupo de doutorado da PUC-SP, porém, somente em 1984 recebeu essa nomenclatura.

de compreensão da realidade social e de atuação crítica e democrática para a transformação desta realidade, entende o professor como autoridade competente que direciona o processo pedagógico; interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento, enquanto especificidade da relação pedagógica. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 45).

Para a superação dos modelos de avaliação contidos nas três concepções pedagógicas citadas, o ato de avaliar deve ser compreendido como processual e sem viés classificatório ou meramente verificador, com critérios claros e definidos anteriormente, tendo uma dimensão transformadora e crítica da realidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, aliada à compreensão de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural, orienta a defesa dos professores, por elencar como fundamental o conhecimento da realidade, sua análise crítica e uma atuação para sua superação. Avaliar, portanto, deve ser ato contínuo e processual, direcionado à apropriação do conhecimento pelos alunos, mas também para o método de ensino, para a reflexão sobre o trabalho educativo e com um objetivo amplo envolvendo a emancipação humana para a transformação social, com o fim da desigualdade.

Nesse sentido, o documento também se refere à necessidade de se realizar avaliações institucionais, da forma mais abrangente possível, com a participação e acompanhamento de toda a comunidade escolar. Porém, não há uma clara definição do funcionamento desse mecanismo.

Ainda sobre o tema da avaliação, esclarece-se que a avaliação psicoeducacional busca, no município, uma fundamentação na Psicologia Histórico-Cultural para contribuir com a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esse encaminhamento é realizado por uma equipe multidisciplinar, que atua orientando os planejamentos das unidades escolares e indicando, conforme o caso, uma diversidade de atendimentos especializados complementares.

A Pedagogia Histórico-Crítica encontra na atuação do professor um momento crucial da formação para a emancipação humana - o domínio do professor tanto dos conteúdos que compõem seu planejamento quanto dos processos pelos quais seus alunos os aprendem tem fundamental importância. Do mesmo modo, a forma como os educadores compreendem os mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista e entendem as relações de poder e de produção interfere diretamente na qualidade do ensino pretendido.

Saviani também destaca que o conhecimento sobre a história da educação e as teorias pedagógicas que impuseram regras a cada período fazem parte de uma formação sólida para os professores:

Para o exercício pleno dessa função, é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos. Por essa via será possível não apenas o domínio de novos conhecimentos por parte dos alunos, produzindo-se neles esses conhecimentos, mas, a partir dessa base se viabilizar também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações histórico-sociais da humanidade. (SAVIANI, 1997, p. 140).

Porém, segundo os autores, a Formação Continuada “assume particular importância em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos (...) de modo a garantir a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, político e ético” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 53). Percebe-se nesse momento a ausência de uma análise mais abrangente, que aponte para as dificuldades da formação inicial, como a problemática da alternância de funções dos professores e o tempo reduzido para a formação continuada, que divide o tempo da hora-atividade em planejamento, correções, atendimentos, entre outros.

Na perspectiva de superação entre teoria e prática e transformação da realidade social, é imprescindível que esta Diretriz Municipal de Educação fundamente os processos de formação continuada realizada com os profissionais da rede municipal de Araucária, da mesma forma que possibilite uma análise criteriosa de superação do mesmo. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 54).

Compreendemos que, para um compromisso com a socialização do saber em consonância com os preceitos da PHC, há que se dedicar a um detalhado e criterioso plano de formação continuada que considere as condições materiais de atuação dos professores e as lacunas deixadas pela problemática da formação inicial, principalmente do curso de Pedagogia, que atende da Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

São então elencados, ponto a ponto, os componentes da educação no município, divididos por nível de ensino e áreas do conhecimento. Considerando a legislação, a concepção pedagógica do município e os fundamentos da PHC, a Educação Infantil é, segundo os autores, baseada no estudo das linguagens, sendo apresentada com os temas:

o compromisso com o ato de ensinar e educar cuidando; a criança de zero a três anos de idade; a criança de quatro e cinco anos de idade; o brincar na educação infantil; o trabalho pedagógico na educação infantil; linguagem, oralidade, leitura e escrita; linguagem matemática; linguagem da expressão corporal; linguagem do mundo físico, social e natural; e linguagem da arte.

Destaca-se, no início do texto, o quanto a Educação Infantil, como etapa da educação, é fundamental à formação humana e recente no Brasil. A partir de sua afirmação na Constituição Federal de 1988 novos estudos foram impulsionados e passaram a compor novas referências para os trabalhadores.

Após as legislações 8069/1990 e 9394/1996 (ECA e LDBEN, respectivamente) o município passou, a partir de 1997, a efetuar a transição da Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, que só foi concluída em 2002. Portanto, observamos que o processo de adequação pelo qual o município de Araucária passava era uma expressão daquilo que acontecia em um cenário mais amplo: o nacional.

É perceptível no texto a aproximação pretendida à PHC ao se buscar superar o trabalho baseado no cotidiano e no cuidado com higiene, alimentação e segurança, bem como uma afirmação da necessidade de se avançar nessa política pública, como fica evidenciado em trechos como o seguinte:

As Unidades Educacionais não se constituem como espaços domésticos, são os conhecimentos científicos de fundamentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, que devem alicerçar as ações de professores/atendentes infantis. Não se reproduzirão ali atitudes peculiares da cultura familiar, tanto dos familiares das crianças, como dos próprios profissionais. Por exemplo, a alimentação da criança que ingressa na Unidade Educacional, não seguirá apenas as indicações da família, a interlocução entre família e profissionais é necessária, mas, a alimentação será realizada de acordo com as orientações de nutricionistas do Departamento de Alimentação, orientações médicas e outras que se fizerem necessárias. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 55).

Baseados na Resolução nº 05, de 17/12/2009 do CNE, os autores apontaram para os trabalhadores da EI os fundamentos que deveriam nortear o trabalho com as crianças de zero a cinco anos:

a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

- b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c) Princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 55-56).

Compreender o processo pelo qual se dá a formação humana integra o conjunto de saberes necessários para o trabalho com a EI, para que o trabalho objetive um desenvolvimento das potencialidades em sua totalidade. Ou seja, mesmo reconhecendo a realidade limitadora imposta pelo sistema social, o objetivo do trabalho deve ter a direção daquilo que é ideal para a educação dos bebês e crianças que frequentam a educação pública. Assim, os apontamentos da Psicologia Histórico-Cultural são elencados como a principal referência:

Nesse sentido é importante compreender as peculiaridades do trabalho educativo com crianças de zero a três anos, e quatro a cinco anos de idade. Essa periodização, na perspectiva histórico-cultural, fundamentada pelos escritos de Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev, constitui elemento fundamental para a compreensão dos conteúdos de ensino, da organização das atividades pedagógicas e da mediação, nessa etapa da Educação Básica. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 56).

O brincar, presente amplamente nessa fase, é compreendido como o ato que objetiva o experimentar, resultado da observação feita pela criança, das situações reais e próximas de sua capacidade. Vigotski é o autor que fundamenta esse direcionamento das atividades para a EI nas diretrizes. Segundo os estudos realizados pelos autores, a brincadeira “possibilita às crianças o desenvolvimento de suas principais ações objetivas na realidade cotidiana.” Assim, a imitação tem significado diferente daquela que ocorre nas demais espécies: “Imitar, não significa copiar determinado ato, mas, sim, realizar a apropriação de certo conteúdo com vistas a entender os principais fenômenos que ocorrem à sua volta” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 59).

Nesse sentido, são considerados no documento, no que se refere à EI, os pilares da ação necessária a ser realizada pelos professores, ou seja, o conhecimento sobre os processos pelos quais se dá a aprendizagem e o desenvolvimento humano e o domínio dos conteúdos que serão sistematizados na ação pedagógica.

Sendo assim, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sob essa perspectiva, exige do profissional conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico da criança, da dinâmica do contexto social e familiar, do processo de apropriação da cultura pelos seres humanos e do planejamento de sua atividade pedagógica. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 59).

O trabalho do professor, portanto, tem nesse contexto um papel de crucial importância ao selecionar e mediar o conhecimento para a criança, em um trabalho intencional e propositivo de novas referências, para que as crianças ampliem seu acúmulo de experiências e, a partir disso, possam imaginar novas combinações e estruturar novas possibilidades.

No desenvolvimento da linguagem, são abordadas como essenciais a oralidade, a ampliação do vocabulário da criança, a interação adulto-bebê/criança e a imersão em um contexto rico em experiências com a leitura. “Tão importante interação deve ser além de afetiva, intencional, organizada e planejada” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 61). Outro ponto central no trabalho está no desenvolvimento da fala: “a oralidade, trabalhada como elemento central no processo de desenvolvimento cultural da criança, propiciará desenvolvimento com o texto escrito” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 62).

Sendo assim, o direcionamento do trabalho pedagógico relativo à área da linguagem na EI é dado pelas “práticas sociais da oralidade, leitura e escrita (...) essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças e devem permear todo o trabalho na Educação Infantil” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 62).

Para as demais linguagens mencionadas é ressaltada a importância de se superar o conhecimento vindo das atividades cotidianas, sendo necessária a inserção dos conhecimentos científicos, que devem ser mediados pelo professor e pelo atendente infantil, de forma planejada e intencional, possibilitando ao aluno a apropriação e o domínio desses saberes.

Após essas considerações são listados os conteúdos a ser trabalhados na EI, organizados pelas áreas de linguagem, tendo como título “Conhecimento de si, dos objetos e dos outros e dos elementos do mundo natural e cultural” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 78), divididos nas etapas Berçário I, Berçário II, Maternal, Pré I e Pré II. Os conteúdos são seguidos dos critérios avaliativos, que também se encontram esquematizados por essa configuração. No momento da escrita das diretrizes, o ensino fundamental já se apresentava como obrigatório para crianças e jovens de seis a 14 anos.

A seguir, as disciplinas que compunham o currículo da rede de Araucária são detalhadas e, na sequência, os autores abordam as modalidades que compõem o ensino fundamental, sendo elas a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Dessa forma o currículo do Ensino Fundamental está organizado por disciplinas acompanhando a lógica seriada por ano de escolarização, sendo constituída por oito disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, esta última contemplada apenas nos anos finais. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 90).

Nas análises sobre cada disciplina, estruturadas com a reflexão sobre o ensino, os contextos históricos, a relação com a formação continuada no município e as alterações sobre o entendimento acerca das formas mais acertadas de abordagem, encontramos momentos da relação, direta ou indireta, com a concepção que se baseia no materialismo histórico dialético. Sobre o ensino da arte, percebemos que a reflexão sobre o ensino da disciplina se funde com o entendimento pela necessidade de uma formação crítica dos alunos:

No Município de Araucária, desde 1990 realizam-se assessoramentos, reuniões e discussões envolvendo o ensino da Arte e as práticas pedagógicas na disciplina. Também é a partir deste período os estudos fundamentados no materialismo dialético, na concepção de Educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008), e nas contribuições da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991), que fundamentaram os documentos de diretrizes curriculares escritos nos anos de 1993 e 2004. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 91-92).

Encontramos apontamentos feitos por Saviani relacionados a uma formação voltada para o exercício da cidadania: “o trabalho com o conhecimento de arte na esfera pública tem ainda como função a de contribuir para o exercício da cidadania” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 92). Essa afirmação é complementada com a seguinte citação: “ou seja, possibilitar que novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2008, p. 143). Porém, importa salientar, os apontamentos feitos por Saviani não se referem à cidadania burguesa, nem visam à manutenção da distribuição realizada pelo capitalismo.

Os conteúdos de Arte para os alunos que frequentam do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental são organizados em quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais. A sistematização dos quadros de conteúdos pode ser observada na imagem a seguir:

MÚSICA – 6º ANO		
OBJETO DE ESTUDO		
SOM		
CATEGORIAS	PERIODOS E MOVIMENTOS	ELEMENTOS
CONTEXTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Antiguidade: Grega e Romana • Afro-brasileira • Indígena brasileira • Brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> - altura: grave, médio e agudo - densidade: pouco ou muitos sons - timbre: elementos geradores de som - intensidade: forte, fraco, médio ou moderado - duração: rápido, moderato, lento
APRECIÇÃO		
PRODUÇÃO	<p>Variações técnicas: Vocal, instrumental, corporal.</p> <p>Registrada: diferentes partituras e formas gráficas da representação do som</p> <p>Acompanhamento: vocal e/ou com instrumentos</p> <p>Instrumentos musicais: antigos, atuais, de diferentes culturas; sopro, corda, percussão; confecção de instrumentos musicais com materiais reciclados ou alternativos.</p> <p>Audição: diferentes padrões sonoros.</p> <p>Gêneros da música: indígena, popular, étnica, folclórica.</p> <p>Novas tecnologias: uso de softwares educativos e aplicativos para criação e edição de sons e músicas.</p>	
INDICATIVOS	<p>Neste ano, indica-se o trabalho com diferentes sons a fim de que o aluno diferencie e compare os sons naturais dos que são produzidos pelo ser humano e que identifique sua origem, em diferentes culturas e períodos históricos. Indica-se a escolha de músicas relacionadas à identidade cultural e artística do Brasil, especialmente as de origem afro-brasileira e indígena a fim de que o aluno conheça e as compare com outras produções de músicas do exterior e amplie sua identidade pessoal e cultural por meio do trabalho com o Som.</p>	

122

(SMED, ARAUCÁRIA, 2012, p. 122).

Para cada disciplina foram organizados grupos de trabalho formados por professores e pedagogos. É possível perceber, ao longo das diretrizes, diferentes posicionamentos e referências conforme se altera a área estudada. Na disciplina de Ciências, a análise se dá por seu avanço no currículo a partir de 1971, ou seja, o mesmo movimento que objetiva a formação de um trabalhador mais apto ao aumento da produção industrial é responsável por ampliar o acesso a uma disciplina que contribui para a compreensão da realidade. O grupo responsável por elaborar os direcionamentos para o trabalho com a disciplina alterna momentos de influência pela PHC com momentos em que se afirmam princípios escolanovistas, segundo os quais os alunos deveriam se portar como verdadeiros cientistas, sem que os professores fornecessem respostas prontas ou verdades absolutas.

Na contextualização histórica, que trata de um período mais recente da educação brasileira, com a introdução e a ampliação do ensino de Ciências em 1961 e 1971, respectivamente, os autores estruturam o texto de forma a confiar ao ensino da Ciência a possibilidade de avanço social e tecnológico, em uma perspectiva marcada pelo positivismo. Assim, assinalamos a ausência (apesar da citação de trechos que indicam o trabalho crítico e com objetivo de transformar a realidade dado pela Pedagogia Histórico-Crítica) de um encaminhamento verdadeiramente pautado pela concepção norteadora do documento, como é possível verificar em:

É importante entender que ensinar ciências não é repetir explicações científicas ou repassar definições para serem memorizadas. Neste contexto o aluno precisa interpretar, analisar e buscar respostas sempre com autonomia. Para uma excelente aula de ciências o processo se inicia como uma sólida formação do professor e sua sensibilização através de 5 fundamentos básicos: 1) Considerar o nível cognitivo do aluno, para distinguir o que os alunos sabem e o que pretendem aprender; 2) Relacionar as experiências vividas pelos alunos nas séries anteriores, para saber se tiveram aulas de ciências e como era o método de ensino; 3) Levantar em conta a idade do aluno, para levantar as potencialidades e limites da faixa etária; 4) Conhecer a identidade cultural e social do aluno, para diagnosticar se os materiais didáticos são construídos para um “aluno padrão” permitindo um fácil entendimento dos conteúdos; 5) Entender os diferentes significados e valores que os conteúdos de Ciências podem ter para a aprendizagem significativa permitindo que o professor desenvolva conteúdos mais elaborados. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 140-141).

Porém, também é perceptível no texto um movimento que tenciona para o papel transformador do ensino das Ciências, uma vez que pretende revelar dados e funcionamentos da realidade, fazendo com que os alunos superem as informações imediatas obtidas nas situações cotidianas.

O ensino da disciplina de Ciências deve ser entendido como uma situação planejada e organizada visando a superação do conhecimento anterior, compreendido no contexto de vida dos alunos para promover o entendimento da transformação do fato natural em fato científico. Nessa perspectiva, o ensino de Ciências, mediado pelo professor, promove o conhecimento científico como instrumento de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento crítico do aluno. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 142).

Portanto, na abordagem sobre a disciplina, verifica-se uma aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas esta não se efetiva como direcionamento do trabalho pedagógico. Vejamos, nas demais áreas, se essa disposição se repete, como tentativa não concluída de uma elaboração coesa em torno daquela pedagogia.

No histórico sobre a disciplina de Educação Física, são mencionados como momentos iniciais de rompimento com “a tradição atribuída às abordagens para a Educação Física escolar” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 172) as propostas curriculares do início dos anos 1990, elaborações que acompanhavam o CBEP e também são consultadas por essa pesquisa.

Nesse contexto, a Educação Física no município de Araucária tomou como referência dois documentos oficiais norteadores da prática pedagógica na disciplina. O primeiro deles, intitulado Plano Curricular

do Município (1993) que teve como base o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e o documento Curricular de 1992. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 172).

As discussões realizadas nesse entorno levaram à constatação da necessidade da elaboração de um currículo para a rede municipal de Araucária, o qual foi concluído em 2004. Porém, os autores indicam a ausência de referenciais sólidos e coerentes com a concepção orientadora:

A teoria da corporalidade, em sua expressão nas Diretrizes Curriculares do Município de Araucária (2004), não aponta para um projeto histórico definido. Embora uma análise crítica do discurso posto no documento possibilite compreendê-la no âmbito das teorias chamadas progressistas, permanecem as possibilidades de interpretação confusa e contraditórias à concepção geral orientadora do documento, notadamente baseada na pedagogia histórico-crítica sustentada por Saviani (2004). (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 172).

Demonstrando avanço nesse sentido, nas DME de 2012 a disciplina da Educação Física é vinculada ao conceito da Cultura Corporal e a preceitos da PHC. O direcionamento dado é pela formação humana baseada na coletividade, no lugar da individualidade, tentando-se superar, como aponta o documento, uma visão “militarista e higienista” do desenvolvimento físico.

Contudo, permanecem confusões teóricas importantes, como quanto ao objetivo da formação estar voltado para o exercício da cidadania:

Enquanto escola busca-se formar indivíduos que possam fazer interferências significativas na prática social, transformando-a conscientemente, para isso é imprescindível que o aluno se aproprie de conhecimentos que lhe possibilite agir criticamente no mundo, conhecimentos, esses que abranjam as leis da natureza e da sociedade, resultantes da produção humana enquanto totalidade, indispensável para o exercício da cidadania (...). Entendendo o processo educacional para além do ler e escrever, considerando a necessidade de se buscar efetivamente o exercício da cidadania. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 177-178).

Para a disciplina de Geografia não se constata um significativo avanço em relação às formulações de 2004, pois afirma-se pela continuidade dos encaminhamentos da diretriz anterior, pela manutenção da concepção histórico-crítica, mas também são mantidas inconsistências teóricas.

Nessa direção o ensino de Geografia no município de Araucária, já fundamentava-se na perspectiva histórico-crítica e nas contribuições específicas da geografia de Milton Santos, Armando Correa da Silva, Aziz Ab' Saber e Carlos Augusto Figueiredo Monteiro conforme aponta as Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária de 2004. Desse modo a Geografia é definida como a ciência que estuda as relações entre sociedade e natureza. Interpretando assim, o espaço geográfico é um produto histórico da atividade humana, concepção essa que se mantém neste processo de atualização. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 195).

Novamente é possível encontrar aproximações teóricas com os pressupostos da PHC, pela busca de uma educação crítica e transformadora, ao mesmo tempo que são construídas passagens de reafirmação do sistema social dominante. Exemplo dessa situação é conferida no seguinte trecho, o qual soma, de forma pouco ordenada, o trabalho com diferentes culturas aos preceitos da revolução burguesa:

Ao trabalhar os conhecimentos da Geografia e das demais ciências o que propõem as orientações para a Educação não discriminatória se fundamenta nos preceitos da lei com base no ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena que pretende discutir as práticas pedagógicas tratadas no ensino de Geografia fundamentada nos direitos humanos, alicerçada na liberdade, igualdade e fraternidade. (...) Assim o ensino da Geografia deve produzir referencialidades nos sujeitos sendo o espaço privilegiado para a construção da cidadania. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 199).

A disciplina de História tem a fundamentação mais longa dentro das diretrizes. Contudo, os pressupostos da PHC, como o apontamento da categoria trabalho como central na formação dos seres humanos, a importância da análise dialética sobre os acontecimentos históricos e, ainda, a categoria da totalidade trabalhada para uma compreensão mais ampla de sociedade e a necessidade de superação do trabalho alienado não são indicados com clareza e objetividade.

Apesar de apontar a necessidade do trabalho com várias versões e fontes históricas e possuir momentos que defendem um ensino crítico, a Pedagogia Histórico-Crítica é tratada de forma periférica e tangenciada, não ficando claro se os encaminhamentos metodológicos seriam coerentes à PHC ou não.

Por encaminhamento didático e metodológico compreende-se, nesse documento, o ato de fundamentar o trabalho com a História na sala de aula a partir do objeto de estudo da ciência da História, sua didática específica, perspectiva de aprendizagem e metodologia de ensino, ou seja, situar o trabalho com a história em sua especificidade cognitiva

(SCHMIDT, 2009), fundamento esse que não nega a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica em seus pressupostos gerais como concepção educacional da Rede Municipal de Ensino de Araucária. (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 224).

Ou seja, apesar de a PHC ser mencionada no texto, seus princípios não formam sua fundamentação, pois não basta que diferentes versões da História sejam trabalhadas: é necessário que os alunos consigam perceber, por meio do acesso ao conhecimento acumulado socialmente, que as relações de trabalho são determinantes das condições históricas e, portanto, que a luta de classes está presente em cada um desses movimentos. Para Casagrande, Peletti e Batista, o trabalho com a disciplina de História, baseado no método materialista histórico dialético, deve se pautar numa visão crítica da sociedade:

O aluno ao se apropriar do conceito genérico de trabalho, o compreenderá como forma de sobrevivência e atividade especificamente humana. Essa compreensão é possível a partir dos seguintes questionamentos: Como, quando, por que, para que e para quem os homens produzem? Como é esta produção? Quem acumula as riquezas oriundas desta produção? Como se dá a relação capital trabalho, nesta sociedade de classes? (CASAGRANDE; PELETTI; BATISTA, 2016, p. 124).

Observamos, portanto, que mesmo possuindo uma aproximação com a abordagem histórico-crítica, as orientações para o trabalho com essa disciplina, tão fundamental à compreensão das estruturas sociais que alicerçam as relações de trabalho e divisão social, não desenvolve em seus apontamentos o direcionamento necessário para o trabalho pedagógico pautado no materialismo histórico dialético.

Outro ponto que sustenta essa afirmação é a estruturação dos conteúdos no quadro organizativo, pois, se para o trabalho com a PHC na disciplina de História, “é imprescindível que haja a articulação dos eixos estruturantes SOCIEDADE, TRABALHO E CULTURA” (DME, ARAUCÁRIA, p. 128), no currículo das DME de 2012, os eixos são: espaço e identidade, espaço e sociabilidade e cidadania. Como exemplo, observamos que os conteúdos “direitos e deveres sociais garantidos constitucionalmente e movimentos sociais reivindicatórios no presente e no passado: movimentos pela terra; movimento negro e indígena; direitos trabalhistas; movimento sindical e movimento feminino” (DME, ARAUCÁRIA, 2012, p. 234), encontram-se no eixo Cidadania.

Para a avaliação na disciplina de História, as noções de passado e presente e os processos de investigação, com suas possíveis interpretações, compõem os principais objetivos. Destacamos que estes são processos necessários à compreensão do passado e das suas relações com o presente, mas não podemos afirmar, também nesse ponto, um alinhamento mais estreito com os principais pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Segundo Antunes (2018), o trabalho se coloca como formador da humanidade no homem ao produzir, pela ação dialética de transformação da natureza, os objetos que necessita para sua existência.

Ao objetivar a si próprio no produto de seu trabalho, o ser humano defronta-se consigo próprio na forma de um objeto externo a si, diferente de si e estabelece com esse objeto uma relação fundamental para todo o processo social de formação do ser humano - tanto individual quanto coletiva e socialmente. (ANTUNES, 2018, p. 51-52).

Dessa forma, consideramos que as orientações para o trabalho com a disciplina de história nas DME de 2012, apesar de conter importantes pontos de convergência com a PHC, não satisfazem as necessidades para uma formação crítica quanto à interpretação da realidade. Consideramos que, para essa compreensão, é necessária a noção de que o trabalho humano é condição essencial do homem, produtor da existência humana, da produção social e, por fim, da própria história.

2.5 Plano Municipal de Educação de Araucária de 2015

Durante 16 anos (1999 a 2015) os trabalhadores da educação de Araucária empreenderam esforços para que o município tivesse um Plano Municipal de Educação (PME) que fosse além de ações limitadas a mandatos, frágeis diante da troca de prefeitos e vereadores. Porém, todas as iniciativas foram boicotadas pelo Executivo e pelo Legislativo, e a aprovação concretizada em 2015 só se realizou pela imposição da lei federal do Plano Nacional de Educação.

Este é o quarto plano de educação encaminhado aos vereadores. Os três primeiros, apresentados em 2000, 2008 e 2012, foram rejeitados ou nem entraram em votação. Este só foi aprovado porque existe a lei federal. O Plano Nacional de Educação deu prazo de um ano, até 25 de junho,

para que estados e municípios fizessem seus planos²⁹. (SISMMAR, 2015).

Com um texto reduzido em relação ao elaborado em 2008³⁰, uma vez que o Executivo retirou metas para enfraquecer o texto, e com a presença de líderes de igrejas católicas e protestantes, que queriam exercer uma espécie de controle sobre a educação no município, a aprovação do plano simbolizou a luta travada em defesa da educação pública de qualidade.

Em meio às dificuldades apresentadas na história da construção do documento, foi justamente o acúmulo que os trabalhadores realizaram nos projetos anteriores que garantiu importantes avanços no texto:

E a sociedade de Araucária tem uma proposta, construída em debates com professores, servidores municipais, pais e diversos segmentos. A secretária da Educação pegou esta proposta e enxugou. Retirou diversas estratégias que são importantes para promover a educação de qualidade. Em entendimento com a Comissão de Educação da Câmara de Vereadores, ficou decidida a apresentação de muitas emendas para recuperar o conteúdo original do PME da sociedade³¹. (SISMMAR, 2015).

Conforme previsão do PME de 2015, no segundo parágrafo de seu Artigo 3º:

A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do Plano Municipal de Educação - PME e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas. (PME ARAUCÁRIA, 2015).

Para tanto foi organizada, pela prefeitura do município, uma comissão de acompanhamento que contou com as análises realizadas pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, em sessão ordinária de 2016. O PME aprovado recebeu novas proposições dos participantes do Fórum e esse novo texto foi devolvido à comissão, que fez nova escrita, incorporando as sugestões.

²⁹ “Finalmente Araucária tem um plano municipal de educação”: matéria veiculada em 23/06/2015. Disponível em: <https://sismmar.com.br/site/finalmente-araucaria-tem-um-plano-municipal-de-educacao/>

³⁰ Destacamos essa produção por se tratar de um esforço maior por parte dos professores.

³¹ “Confira como ficou o PME e as emendas que o projeto deve receber”: matéria veiculada em 18/06/2015. Disponível em: <https://sismmar.com.br/site/confira-como-ficou-o-pme-e-as-emendas-que-o-projeto-deve-receber/>

Durante os primeiros anos após a aprovação da Lei, em 2015, foram respeitados os processos de análises e proposições coletivas, com a formação de comissões e debates, contudo, em 2019 - momento em que se previa a possibilidade de alteração, uma nova comissão foi instituída e as alterações foram realizadas por meio de um “outro fórum”, organizado pela Secretaria de Educação para cumprir apenas com esse fim.

De forma geral, nestes dois dias de Conferência do PME ficou claro que a tentativa da gestão municipal foi a de realizar um “fórum do governo”. Inclusive, os representantes da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que atuam como braço do governo Hissam, receberam um lenço amarelo que os distinguia dos demais presentes no evento. Com isso, também era possível saber como votavam³². (SISMMAR, 2019).

O processo de formulação, aprovação e acompanhamento do PME de Araucária também evidencia o processo de luta travado entre professores e o Poder Executivo sobre a escola pública de qualidade. O que nos leva novamente à primeira das onze teses escritas por Saviani na obra *Escola e democracia*: “Não existe identidade entre educação e política” (SAVIANI, 1999, p. 98). Pois, se no ato educativo a relação ocorre entre não antagônicos,

Em se tratando de política ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer. (SAVIANI, 1999, p. 92).

Portanto, a impossibilidade de separação da educação e da política revela limites aos quais os professores estão submetidos, porém a ação coordenada e conjunta dos trabalhadores da educação, com o objetivo de superar a condição de não acesso ao conhecimento, ação essa que encontra dados da realidade injusta e violenta, evidencia a existência de espaços para a formação e o avanço da classe trabalhadora.

³² “Conferência do PME evidencia falta de diálogo do governo municipal”: matéria veiculada em 26/08/2019. Disponível em: <https://sismmar.com.br/site/conferencia-do-pme-evidencia-falta-de-dialogo-do-governo-municipal/>

2.6 Implantação da Base Nacional Curricular Comum em Araucária em 2019

Após a aprovação do Plano Municipal de Educação em 2015, e com as alterações políticas sofridas pelo país³³, o município de Araucária aprova, via Conselho Municipal de Educação, a adoção da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Analisamos aqui aspectos dessa normativa, sua implantação no município e resistências que ocorreram decorrentes do conhecimento, por parte de um grupo de trabalhadores da educação, sobre seu antagonismo com a Pedagogia Histórico-Crítica.

A BNCC foi implantada em Araucária em 2019, assim como nos demais municípios brasileiros, por se tratar de um documento normativo do Ministério da Educação. Apoiada em conceitos da Escola Nova, como o construtivismo, o “aprender a aprender” e a individualidade, e nos conceitos da Pedagogia Tecnicista relacionados à teoria do capital humano (que trata do maior isolamento e exploração não só do trabalho, a conhecida “mão-de-obra” do trabalhador, mas também da mercantilização das demais esferas da vida, entre elas a educação), a BNCC surge num contexto histórico-social de retrocessos no campo da educação pública. Segundo Santos e Orso (2020),

A ofensiva produzida para atacar a educação pública vai desde o sucateamento das estruturas físicas que ofertam o ensino até os projetos curriculares, a exemplo da BNCC. Ao encaminhar uma política curricular pautada na BNCC, o governo brasileiro sinaliza alinhamento ao que há de mais recrudescido no campo da formação humana, pois não há na BNCC uma perspectiva filosófica que busca a emancipação humana dos sujeitos por meio da apropriação da cultura mais elevada. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 177).

Sobre os fundamentos pedagógicos apresentados no documento lançado pelo Governo Federal, em 2018, os conceitos de competência e habilidades são destacados como principais na construção do conhecimento pelos alunos:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e,

³³ Em 17 de abril de 2016 a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, sofreu um golpe empresarial, jurídico, midiático e parlamentar (SANTOS; ORSO, 2020).

sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018, p. 13).

Se, na Pedagogia Histórico-Crítica, as injustiças do sistema capitalista são expostas e, na análise das condições de vida da maior parcela de seres humanos se conclui que a exploração, o acúmulo e o desperdício devem ser superados para, de fato, alcançarmos qualidade social, por outro lado, na abordagem teórica da Base Nacional Comum Curricular o indivíduo é responsabilizado, precisa se adaptar à falta de estabilidade, ser flexível quanto às condições de trabalho, mobilizar seus conhecimentos para o mundo do trabalho, receber pouco por seu trabalho diário e custear todas as suas necessidades básicas.

Em paralelo ao lançamento da BNCC, que abrange todas as etapas da educação pública brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior, os brasileiros perderam importantes direitos trabalhistas, viram suas condições de aposentadoria severamente dificultadas e assistiram a uma crescente mercantilização da educação pública (processo que se assemelha ao imposto para a saúde). Sobre a abrangência e o empenho do Estado em atender à demanda imposta pelos setores dominantes da sociedade, encontramos no documento:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BNCC, 2018, p. 21).

Outro aspecto relevante que carece de explicação é a defesa de um conteúdo mínimo e unitário para todos os alunos da rede pública brasileira apesar de, como destaca Saviani (2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais já cumprirem legalmente esse papel e estarem ainda em vigência. O que justifica então o movimento que impôs o trabalho com habilidades e competências aos professores brasileiros?

Uma educação básica, comum e mínima que fizesse parte de um projeto maior, que visasse à formação humana para a superação da desigualdade social, poderia ser apoiada pelo conjunto dos trabalhadores da educação. Se, todavia, o mínimo se

transforma em máximo, exigindo demasiado de alunos que têm as condições mínimas negligenciadas, conforme seu baixo poder aquisitivo, na regra da distribuição não igualitária de bens produzidos pelos trabalhadores no sistema capitalista, esta não deveria receber os esforços para sua completa implantação.

É preciso destacar, no entanto, que um grande movimento articulado por setores econômicos dominantes, como é o caso do “Todos pela Educação³⁴”, que justifica sua intervenção direta na educação da classe trabalhadora com testes em larga escala, incoerentes com os processos aos quais os alunos estão familiarizados, está fortemente voltado à possibilidade de exploração mercantil da educação. Sobre isso, Saviani (2020) assevera que “tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (p. 23). Esse modelo adotado pelo Brasil segue o usado nos Estados Unidos, o qual “em lugar de melhorar a educação (...) está formando apenas alunos treinados para fazer avaliação” (SAVIANI, 2020, p. 24).

Tudo indica, então, que a adoção em todo o país, da tal BNCC - totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais - só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional. (SAVIANI, 2020, p. 24).

Grandes empresas do setor se fundem, formam complexos que vendem serviços e produtos educacionais, são altamente avaliadas nas bolsas de valores e anunciam em suas divulgações as enormes possibilidades de lucros vindos da venda de educação básica no Brasil³⁵, seja à distância, em materiais didáticos, de apoio, assessoria pedagógica, entre outros. Em 2018, os materiais didáticos enviados para escolha nas unidades educacionais estavam, quase em sua totalidade, “adaptados” à Base.

³⁴ Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao> Acesso em 13/02/2021.

³⁵ Cogna prepara marketplace de educação e projeta melhora de resultados de Kroton. Segundo Rodrigo Galindo, CEO da Cogna, o marketplace vai permitir expandir o mercado da Cogna no Brasil dos atuais R\$ 56 bilhões para R\$ 121 bilhões em 2025. Disponível em <https://www.infomoney.com.br/mercados/cogna-prepara-marketplace-de-educacao-e-projeta-melhora-de-resultados-de-kroton/> Acesso em 13/02/2021.

3. MOVIMENTOS INDEPENDENTES DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA

Como já mencionamos³⁶, os trabalhadores da educação municipal de Araucária participaram de momentos formativos que os aproximaram dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir disso, se reuniram em grupos de estudos e iniciaram importantes movimentos de forma paralela aos realizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Destacamos aqui três desses movimentos: a criação do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (SISMMAR), o Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade Social de Araucária e a formação dos Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (GEPHC), tendo em vista que não seria possível, pelos limites dessa pesquisa, discorrer sobre todas as mobilizações, campanhas, greves e demais diálogos realizados com a comunidade ao longo das últimas quatro décadas.

3.1 Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade Social de Araucária

Com o declínio da ditadura civil-militar e o acúmulo das forças dos movimentos sociais, na década de 1980, inúmeras ações foram organizadas pelos trabalhadores da educação brasileira, no sentido de se construir e fortalecer, na escola pública, o processo democrático. Como parte desses movimentos, temos a articulação dos fóruns em defesa da educação pública. Nacionalmente, podemos verificar que,

Em 1987, por iniciativa da Andes, é criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, articulando-se inicialmente com entidades que compunham as CBE³⁷, funcionando por consenso na formulação de propostas. Entre seus objetivos, estava a coordenação das lutas em defesa da escola pública, particularizando o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (...) orientações para elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases e para um Plano

³⁶ No item 2.2 deste trabalho analisamos as Diretrizes Municipais de Educação de 2004 e seu histórico.

³⁷ Confederações Brasileiras de Educação.

Nacional de Educação a partir de um diagnóstico da educação nacional³⁸.

No estado do Paraná, a construção da Carta de Princípios do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, cujo primeiro princípio é a *Escola pública, gratuita, universal e laica*, data de junho de 1990³⁹, período que coincide com o lançamento do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Ainda na década de 1990, foi articulada, pelos trabalhadores da educação de Araucária, que compreendiam a necessidade de tornar a escola um espaço de formação crítica, a criação de um Fórum que discutisse e fizesse proposições para as políticas públicas de educação no município.

O Fórum em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade Social de Araucária⁴⁰ foi um dos primeiros fóruns organizados no estado do Paraná e, ao longo de 25 anos, contou com 22 sessões ordinárias e inúmeras sessões extraordinárias. Em 2011, na XIII sessão, uma matéria publicada pela APP destaca:

Plano Municipal de Educação: uma construção coletiva para melhorar a educação em Araucária”. Este é o tema da XIII Sessão Plenária do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública. A atividade, que acontece hoje e amanhã (26 e 27), em Araucária, no Salão Paroquial Nossa Senhora dos Remédios, conta com as presenças da presidenta da APP-Sindicato e coordenadora do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, professora Marlei Fernandes de Carvalho, e da secretária Educacional da APP, professora Janeslei Aparecida Albuquerque. O fórum reunirá diversas entidades ligadas à educação entre elas, o Sismmar, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Conselho Municipal de Educação, a Câmara dos Vereadores, os Conselhos escolares e as escolas vinculadas ao Fórum para construir um plano de educação para Araucária⁴¹. (APP, CURITIBA, 2011).

Entre os temas abordados nas sessões plenárias estão a defesa do currículo da escola pública, ensino fundamental de nove anos, avaliação escolar, valorização e saúde dos trabalhadores da educação, políticas públicas para aprendizagem, construção coletiva

³⁸ Fonseca, L. S., Araújo, R. D., & Vasconcelos, E. C. (2019). O ANDES-SNE E a Defesa da Educação Pública: O Encontro Nacional de Educação como Espaço de Resistência. *Revista Trabalho Necessário*, 17(33), 111-137. <https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29371>

³⁹ Disponível em http://sismmac.org.br/disco/arquivos/41_Caderno_Emendas_Forum.pdf Acesso em 12/02/21.

⁴⁰ Os materiais elaborados pelo Fórum podem ser acessados em <https://sites.google.com/view/forum-municipal-educacao/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>

⁴¹ “Fórum municipal pela escola pública faz plenária em Araucária”: matéria publicada pela APP em 11.05.2011. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/?p=9215/>

dos planos municipais de educação, financiamento da educação, educação infantil, direitos humanos na educação, condições de trabalho, plano próprio de formação para os trabalhadores da educação e a educação pública em tempos de pandemia. Em cada sessão, ordinária ou extraordinária, foi necessária uma postura de resistência e luta:

Sem contar com a previsão em calendário como dia não letivo, e sem o incentivo da Secretaria Municipal de Educação, num contexto nacional de ataques à educação pública, o Fórum Municipal de Educação de Araucária se fixa ainda mais como um espaço de resistência e defesa da escola pública⁴². (SISMMAR, 2018).

Na XXI Sessão, realizada em setembro de 2019, foi discutida a elaboração de um plano de formação, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica. Nas palestras e debates, foi retomado o histórico de lutas, com a participação da Professora Dra. Naura Carapeto Ferreira, que foi assessora pedagógica das diretrizes de 2012. A discussão desse tema se deu em virtude das formações que contemplavam as demandas da implantação da BNCC, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária, contrárias aos pressupostos da PHC.

Em 2020, para a XXII⁴³ Sessão, realizada entre agosto e setembro, o tema escolhido pelos trabalhadores foi “Escola Pública em Tempos de Pandemia”, com todas as palestras fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, seus pressupostos, relações com a conjuntura política nacional e as estratégias possíveis de resistência ativa frente aos ataques⁴⁴.

A XXII Sessão, organizada de forma online por conta pandemia causada pelo Coronavírus, contou com uma grande participação dos trabalhadores da educação de Araucária e de muitos outros municípios, reafirmando o compromisso desses educadores com uma educação pública de qualidade. Como temas das palestras, os educadores contaram com: Psicologia Histórico Cultural: A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Humana; A Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil; Concepção de mundo, educação e catarse na Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Pública em Tempos de Pandemia; Currículo, Pedagogia Histórico-Crítica X

⁴² “Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública de Araucária”: matéria publicada pelo SISMMAR em 13.09.2018. Disponível em: <https://sismmar.com.br/site/forum-municipal-em-defesa-da-escola-publica-de-araucaria/>

⁴³ Na XXII Sessão a Carta de Princípios foi atualizada. Disponível em <https://sismmar.com.br/site/e-hoje-22-plenaria-final-da-xxii-sessao-do-forum/> Acesso em 15/02/2021.

⁴⁴ Desde o ano de 2018, a autora desta dissertação assina a coordenação executiva do Fórum.

Base Nacional Comum Curricular, Financiamento da Educação; Classes Sociais e Educação na América Latina: da infância a maturidade.

Todos esses momentos foram ministrados por autores e estudiosos da PHC no Brasil, com o levantamento das questões centrais sobre o momento vivido pelos trabalhadores. A XXII Sessão indicou a manutenção do processo de resistência, com suas lutas e disputas, iniciado pelos trabalhadores da educação do município, no início da década de 1990.

3.2 Sindicato do Magistério de Araucária - SISMMAR

A história do movimento sindical no Brasil pode ser vinculada à história da industrialização do país, com marcos como a vinda de imigrantes europeus com experiências mais avançadas no final do século XIX e início do século XX e a organização de greves como as de 1917. Contudo, é a partir de 1930 que o Estado passa a atuar com maior empenho, se colocando como regulador e protetor das relações estabelecidas entre trabalhadores e patrões.

Também os comunistas denunciaram o caráter fascista da lei de sindicalização, a falta de representatividade dos sindicatos oficiais e a proposta controladora da justiça do trabalho, como no Jornal *Nossa Voz*, de um sindicato do ramo hoteleiro dirigido por militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em São Paulo, em artigo datado de 1934: "A sindicalização criada pelo outubrismo [referência à revolução de outubro de 1930] é reprodução fiel da Carta Del Lavoro imposta a ferro e fogo pelos camisas negras [os fascistas] ao proletariado italiano". (MATTOS, 2003, p. 9)

Na década de 1950, a Greve dos 300 mil simboliza um período de grande movimentação e organização dos trabalhadores, que seguem mobilizados até o Golpe civil-militar de 1964. Com a instalação da ditadura, ocorrem importantes retrocessos e repressões, como o fim da estabilidade por tempo de serviço e dos Fundos de Aposentadorias e Pensões (MATTOS, 2003).

Após as duas décadas de violentas repressões aos movimentos sindicais⁴⁵, com o acúmulo de forças sociais e o movimento conhecido como redemocratização, foi promulgada a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, que criou novos direitos

⁴⁵ A ditadura civil-militar perdurou de 1964 até 1985 no Brasil.

trabalhistas, extinguiu o poder de intervenção do Ministério do Trabalho sob os sindicatos e liberou a sindicalização do funcionalismo (MATTOS, 2003).

Em Araucária, no ano de 1984, um grupo de professores do município fundou a Associação dos Professores de Araucária (APA). Com a liberdade de organização sindical instituída pela Constituição Federal, foi criado o sindicato, numa decisão tomada em assembleia realizada na Casa da Cultura. O Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (SISMMAR) foi registrado em 11.10.1989 por seu primeiro Presidente, José Luiz Brogiani Rodrigues.

Vale lembrar que, na época, os servidores públicos estavam proibidos de criar seus próprios sindicatos e por isso é que os professores se organizavam em associações para reivindicar os direitos da categoria. E essa organização dos trabalhadores da educação logo começou a colher seus frutos, com a aprovação do Estatuto do Magistério, que ocorreu em dezembro de 1986. Dois anos depois, em agosto de 1988, aconteceu a greve dos professores do Paraná, mais conhecida pelo seu desfecho trágico, que deixou cerca de 10 professores feridos e 5 presos após os policiais avançarem sobre os trabalhadores com cavalos, cães e bombas a mando do governador Álvaro Dias⁴⁶. (SISMMAR, 2019).

Houve então um período de transição, com a eleição dos mesmos representantes para a associação e para o sindicato, denominado então de APA Sindicato.

A sigla SISMMAR surge somente em 1993, ano que também marcou a consolidação do sindicato com a inauguração de sua primeira sede própria no dia 1º de maio, Dia dos Trabalhadores⁴⁷.

A conquista do reajuste da data-base, em 1996, foi um momento marcante da mobilização dos professores, com a Lei Municipal nº 1069/1996, criada após um projeto de iniciativa popular que recolheu cerca de cinco mil assinaturas.

Desde então, os trabalhadores do magistério também se organizaram para defender a escola pública de qualidade em organismos oficiais, como os Conselhos de Educação, e em fóruns populares, como o Fórum em Defesa da Escola Pública⁴⁸. (SISMMAR, 2019).

O Sismmar, que completou 31 anos em outubro de 2020, tem em seu histórico a participação em greves nacionais, a presença constante na luta pela educação pública e a defesa pela formação da classe trabalhadora. Sua atuação extrapola os limites da luta por

⁴⁶ JORNAL DO SISMMAR | www.SISMMAR.com.br | 89ª edição | Outubro 2019.

⁴⁷ JORNAL DO SISMMAR | www.SISMMAR.com.br | 89ª edição | Outubro 2019.

⁴⁸ JORNAL DO SISMMAR | www.SISMMAR.com.br | 89ª edição | Outubro 2019.

condições de trabalho e remuneração, pois ao longo de sua história esteve presente a preocupação com a formação da classe trabalhadora. Nos conselhos de representantes, nos materiais impressos e agora nos materiais de divulgação digital, há uma constante vinculação às lutas nacionais travadas pelos trabalhadores⁴⁹.

3.3 Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

Em 2017, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, iniciou um trabalho de formação de grupos de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, oferecendo material orientador, plano de estudos e certificação. Em 2018, o coordenador desse programa, Professor Dr. Paulino José Orso, fez uma palestra de abertura para os grupos que se formaram em Araucária a partir da organização realizada pelo sindicato do magistério do município, o Sismmar.

A Rede Municipal de Ensino de Araucária tem na Pedagogia Histórico-Crítica a sua concepção teórica fundamental. O Sismmar retoma os estudos desta linha pedagógica, numa proposta de formação em parceria com a Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). A universidade já realiza este projeto com muitos outros municípios, desde 2017. Diversos grupos já estão organizados em Araucária e contam com a participação de aproximadamente 150 pessoas. Os encontros serão mensais. Com o compromisso de dar maior qualidade, haverá palestras que contribuirão com o aprofundamento dos estudos. A primeira palestra a dar suporte e aprofundamento aos estudos que o Sismmar está promovendo ocorreu em 9 de abril. O professor doutor Paulino José Orso (Unioeste) falou a trabalhadoras/es da educação sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a escola contemporânea. A atividade ocorreu nos períodos da manhã e da tarde no plenarinho da Câmara Municipal⁵⁰. (SISMMAR, 2018).

A participação nas discussões realizadas nos 11 primeiros grupos possibilitou ampliar a compreensão sobre as lacunas que tínhamos, naquele momento, sobre as tendências pedagógicas predominantes na história da educação brasileira, sobre a presença das teorias crítico-reprodutivistas em nosso discurso e sobre os pressupostos da PHC que fundamentavam documentos para a educação no município.

⁴⁹ No site do Sismmar estão organizados esses materiais, incluindo o Fórum Municipal de Educação em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade Social, apresentado no item anterior. Disponível em <https://sismmar.com.br/site/> Acesso em 15/02/2021.

⁵⁰ “Sismmar promove estudos político-pedagógicos”: matéria publicada em 10.04.2018, disponível em: <https://sismmar.com.br/site/sismmar-promove-estudos-politico-pedagogicos/>

Em 2019, a articulação realizada pela Secretaria Municipal de Educação para a implantação da BNCC⁵¹ e os severos ataques sofridos pela educação pública no Brasil, decorrentes da política privatizadora do governo federal, aliados à diminuição de trabalhadores liberados para o trabalho no sindicato do magistério municipal, limitaram a formação de novos grupos e até mesmo a continuação daqueles formados em 2018.

Apesar dessas condições, as atividades foram mantidas com um número menor de professores. A Pedagogia Histórico-Crítica foi tema da Sessão do Fórum Municipal de Educação em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade de Araucária⁵². Uma sessão extraordinária contou com a presença da Professora Dra. Julia Malanchen⁵³, que realizou palestra sobre a PHC, a BNCC e as suas relações com o currículo.

Em 2020, a formação de novos grupos e a continuação dos grupos formados nos anos anteriores foi impactada pela suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19. O desmonte da educação pública, realizada em nível nacional, já impunha sérias dificuldades à União, ao sindicato dos professores e aos trabalhadores da educação.

Contudo, a política excludente e meritocrática, responsável pela implantação de uma espécie de EAD para a educação infantil e o ensino fundamental no município, no período de necessidade de isolamento social, levou os professores a articular discussões, formações e debates, que apontaram novamente para a necessidade de se reafirmar a necessidade de se trabalhar com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

No ano de 2021 dois novos grupos se formaram para a tarefa de continuidade dos estudos sobre essas teorias, um primeiro grupo que retomou a leitura da obra Escola e Democracia, para identificar as relações das características escolanovistas com o trabalho realizado nas unidades educacionais, a fim de ampliar a compreensão dos educadores sobre a aproximação que pretendemos com a Pedagogia Histórico-Crítica. E um segundo grupo que, a partir da luta das educadoras infantis do município pelo reconhecimento de

⁵¹ A implantação da Base Nacional Curricular Comum em Araucária é discutida no item 2.7 deste trabalho.

⁵² O Fórum em defesa da escola pública de Araucária é tema do item 3.1.

⁵³ “Sessão extraordinária do Fórum discute pedagogia histórico-crítica, BNCC e currículo”: matéria publicada pelo SISMMAR em 1º.11.2019 e disponível em: <https://sismmar.com.br/site/sessao-extraordinaria-do-forum-discute-pedagogia-historico-critica-bncc-e-curriculo/>

seu trabalho como professoras da educação infantil, estuda o currículo para a Educação Infantil do município de Cambé/PR, currículo esse fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural.

Os estudos realizados pelos grupos em 2021 apontam para a importância do papel do professor na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, com o objetivo de possibilitar o acesso, desde a educação infantil, aos elementos que revelam a realidade, de forma crítica e questionadora.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa resulta do trabalho realizado por uma professora do município que, em sua formação inicial, recebida na escola pública da periferia de um município do interior do Paraná, pouco se aproximou das bases que a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta como fundamentais para a compreensão da sociedade, ou seja, dos conhecimentos acumulados pelo conjunto dos homens, ofertados de maneira crítica e problematizadora. Foi o trabalho em um município que tem a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica oficial e as mobilizações organizadas pelo sindicato do magistério que a oportunizaram.

A trajetória da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Araucária é marcada por dois momentos principais, que se alternam: quando é adotada pela Secretaria de Educação e admitida de forma institucionalizada, e quando colocada como subversiva, contrária aos encaminhamentos oficiais.

Assim como indica Saviani (2018), a história das pedagogias hegemônicas no Brasil, com a negação da Pedagogia Tradicional, o fracasso da Escola Nova e o rebaixamento causado pela Pedagogia Tecnicista, coloca os trabalhadores da educação em uma posição de incertezas e inseguranças. Por outro lado, as teorias críticas do capital apontam a escola como (somente) reprodutora das relações de produção baseadas na injustiça e na desigualdade.

Esse cenário, aliado a uma formação inicial precária, obstaculiza o acesso dos trabalhadores à compreensão do que se coloca como pano de fundo de suas dificuldades: a luta de classes que faz com que a distribuição do conhecimento seja realizada de forma desigual e injusta.

Imerso no período da ditadura civil-militar pelo qual o Brasil passou, Dermeval Saviani formula as bases para uma teoria pedagógica que atenda aos anseios da classe trabalhadora. A partir de então, outros pesquisadores se juntam à tarefa, complexificando e ampliando seu alcance.

Baseada no materialismo histórico dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica se estrutura a partir da transmissão dos conhecimentos mais elaborados e histórica e coletivamente construídos, objetivando um entendimento crítico, problematizador e, acima de tudo, transformador. Com a defesa da lógica dialética e do conhecimento científico, é admitida por alguns estados e municípios, com destaque para os estados do Paraná e de São Paulo.

Porém, a formação dos trabalhadores da educação brasileira é historicamente percebida com a predominância da lógica formal. Os materiais didáticos e os currículos são assim tratados e construídos. Os movimentos históricos da formação da sociedade capitalista no Brasil permitem visualizar, com certa clareza, o direcionamento da escola conforme o estágio das relações sociais de produção.

O deslocamento do centro do trabalho pedagógico, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente acumulados para as experiências imediatas (fenomenologia), bem como o trabalho com a subjetividade da Escola Nova e a burocratização da Pedagogia Tecnicista, contribuem para que os educadores brasileiros fiquem presos no mundo da aparência: “o complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, (...) assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*” (Kosik, 1976, p. 15).

Assim como o ensino, a leitura dos acontecimentos é prejudicada pelo método de análise que não observa ou considera as contradições e negações daquilo que é apenas aparente. Para chegar na compreensão da essência, o método do materialismo histórico dialético se apresenta como uma possibilidade mais ampla e coerente com a realidade. (KOSIK, 1976).

A escola pública, quando funciona como ferramenta da burguesia para a formação de modelos de homem, ou, como diz Althusser (1977), como *Aparelho Ideológico do Estado*, reproduz nos sujeitos as regras meritocráticas, individualistas e de desigualdade características do capitalismo. Porém, a mesma escola, ao funcionar como espaço de acesso ao conhecimento, de discussão e reflexão sobre essas regras, pode transformar relações de exploração e competição em relações de maior desenvolvimento do potencial humano. Assim, podemos dizer que a lógica dialética revela a complexidade da atuação dos trabalhadores da educação, uma vez que possibilita uma análise crítica das próprias condições de seu trabalho e de sua vida.

A escola pública se constitui em um espaço de formação da classe trabalhadora pela própria classe trabalhadora, pois, em uma perspectiva quantitativa, apenas a própria classe trabalhadora possui a capacidade de realizar a formação de si e para si mesma.

Para que a burguesia mantenha sua posição dominante, visto que não pode ela mesma assumir esse trabalho de ensinar aos filhos da classe que explora, ela precisa primeiro contar com a dominação daqueles que realizam essa formação.

Sobre o processo que iniciou com a implementação do CBEP-PR na década de 1990 e terminou com a publicação da DME de Araucária em 2004, fica evidente o esforço dos professores em se aproximar da Pedagogia Histórico-Crítica, porém, também se percebe que ocorreram muitos desencontros entre os pressupostos da teoria pretendida e as afirmações contidas no texto das diretrizes.

A ausência de produções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, considerando que se tratava de um momento inicial também para a formulação da teoria, e o ecletismo de conceitos na busca por uma educação progressista impuseram sérios limites para a produção daquele documento. Contudo, reconhecer esses limites não nos impede de observar que as Diretrizes de 2004 foram resultado de um acúmulo de forças dos trabalhadores.

Dentre os desencontros, apontamos a centralidade no interesse do aluno, o currículo alimentado pela vida cotidiana e o trabalho baseado nas atividades interdisciplinares. Destacamos, também, as diferenças nas construções, quando comparados os trabalhos realizados por disciplina. Sobre a Educação Infantil, ausente no documento, os autores observam a necessidade, mas não encontram materiais para seu embasamento.

Sobre o Plano Municipal de Educação de Araucária de 2008, importa observar que se trata de um documento construído de forma coletiva, com uma substancial análise dos dados que compunham o município até aquele momento, e reafirmava a direção progressista que os professores buscavam. Apesar de não ter se tornado lei, como era o desejo declarado do grupo que o formulou, representa até hoje um marco da produção sobre a educação em Araucária, como símbolo da produção realizada pelo conjunto dos trabalhadores da educação do município.

Para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no município, os autores indicam as necessidades estruturais, de financiamento e de formação de professores, levantam dados geográficos, históricos, sociais, educacionais e econômicos e apontam ações necessárias para a concretização de cada etapa do projeto. O documento é extenso, tem claro propósito e simboliza a luta realizada por aquele conjunto de trabalhadores, que enxergava, na Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria educacional que condizia com seu propósito de qualificar o ensino público.

Destacamos aqui o papel desempenhado por trabalhadores da educação do município, que cumpriram e ainda cumprem as funções tanto de contribuir com a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica quando houve espaço institucionalizado,

quanto de articular sua discussão nos espaços construídos de forma paralela e auto organizada.

Nas Diretrizes Municipais de Educação lançadas em 2012 observamos um novo salto de qualidade, pois o documento preenche muitas lacunas que haviam ficado abertas em 2004. A Educação Infantil é agora contemplada e podemos observar um amadurecimento sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Mas ainda se mantêm dela alguns distanciamentos, como a falta de coesão entre os grupos de trabalho ao tratar cada disciplina de uma maneira diferente.

Em 2015 ocorre a aprovação da Lei nº 2848/2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação de Araucária, com um texto diminuído, que não contemplava as elaborações realizadas em 2008. Como previa a lei de 2015, uma alteração foi realizada em 2019, ano da implantação da BNCC, mas sem a participação efetiva dos trabalhadores da educação.

Todos esses movimentos não são desconexos, pelo contrário, há uma relação importante entre eles, que também se revela no surgimento e na consolidação do sindicato do magistério de Araucária, o Sismmar, e a articulação que constrói o Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade Social de Araucária.

Essas duas entidades, muitas vezes impulsionadas pelo mesmo grupo de professores e pedagogos, organizaram uma grande quantidade de eventos formativos e propositivos de políticas públicas de educação para o município e continuam sendo lugar de encontro e de luta por uma educação pública de qualidade, objetivando a emancipação humana pelo fim da exploração do trabalho.

A experiência de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Araucária reforça as características presentes na disputa em relação às consequências da formação da classe trabalhadora para a burguesia. Os movimentos concretizados pelos professores e as resistências e boicotes do governo confirmam uma realidade em disputa.

Entre esses movimentos de resistência aos avanços em direção a uma educação pública de qualidade, está, certamente, o tratamento dado à formação dos professores. Desde o início das discussões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica no município, todos os documentos apontam para esta necessidade, mas não há uma construção sólida nesse sentido. A cada troca de governo, um novo grupo estrutura a formação continuada, resultando em um conjunto eclético e disforme sobre tendências educacionais distintas e, na maioria das vezes, contrárias à concepção admitida pelo município.

Por essa razão, em 2019 um conjunto de trabalhadores da educação iniciou, na organização do Fórum em Defesa da Escola Pública, o planejamento de uma formação própria, ou seja, os próprios trabalhadores tomaram para si a tarefa de reunir e compartilhar materiais, na tentativa de diminuir as lacunas que se tornaram mais evidentes a partir dos estudos realizados em conjunto com o sindicato e a Unioeste sobre a referida teoria.

Nesse sentido, destacamos que a apropriação da concepção pedagógica que contempla os interesses da classe trabalhadora, ou seja, a ampla compreensão dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir da organização independente dos professores, se configura como necessária para o seu avanço.

Percebemos, ainda, a luta pela formação inicial e continuada de qualidade como decisiva para ampliação do acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos que são indispensáveis para a transformação social e a importância da teoria pedagógica adotada pelo município de Araucária. Conforme nos aponta Engels, a quantidade, em certa altura, se transforma em qualidade: “assim, por exemplo, a cooperação de muitos, a fusão de muitas forças numa força global, para falar nos termos de Marx, gera uma ‘nova potência’ essencialmente diferente da soma das forças individuais”. (ENGELS, 2015. p. 157).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2ª ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.
- ALTHUSSER, L. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, s.d.
- ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. 1ª ed. Campinas, SP: Papel Social, 2018.
- ARAUCÁRIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária**, 1ª ed. Secretaria Municipal de Educação: 2004.
- ARAUCÁRIA. **Plano Municipal de Educação Araucária Construindo uma Educação com Qualidade Social**. Secretaria Municipal de Educação: 2008.
- ARAUCÁRIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária**, 1ª ed. Secretaria Municipal de Educação: 2012.
- ARAUCÁRIA. **Lei nº 2848/2015. Promulgada em 25/06/2015**. Dispõe sobre o plano municipal de educação, suas diretrizes, execuções e metas. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr> Acesso em 09/08/2020.
- ARAUCÁRIA. **PARECER Nº 19/2019**. Conselho Municipal de Educação de Araucária. CME: 2019.
- AZEVEDO, F. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fernando de Azevedo... [et al.]. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. - (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-516-6 1. Educação - Brasil - História. I. Azevedo, Fernando de.
- BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.
- BALZAN, C. S. **Os desafios da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia-Paraná**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. (Dissertação de Mestrado).
- Boto, C. A. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Unespe, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 fev. 2021.
- COSTA, F. S. **I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revendo significados da sua relação com a origem da**

Escola Nova no Brasil. *Revista Educação Em Questão*, 26(12), 69-92. 2006. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4510>

CURITIBA. **Currículo básico**. Secretaria Municipal de Curitiba: PMC, 1988.

DA MATA, V. A. **A educação como arma contra o obscurantismo**. Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 2, n. Especial, 2019.

DUARTE, N. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. Organização ORSO, P. J. [et al.]. Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Curitiba, PR: CVR, 2014.

DANGIO, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea**. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. DUARTE, Newton (Org.). 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**. Tradução de Nélio Schneider 1ª ed. São Paulo, SP, Boitempo, 2015.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FONSECA, L. S., Araújo, R. D., & Vasconcelos, E. C. (2019). **O ANDES-SN e a defesa da educação pública: o encontro nacional de educação como espaço de resistência**. *Revista Trabalho Necessário*, 17(33), 111-137. <https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29371>

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 3ª ed. rev. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção educação universitária).

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2017.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 32ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GONÇALVES, K. C. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo de Roberto Requião (1991 - 1994)**. Cascavel, 2019. (Dissertação de mestrado).

GOETTERT, J. D. **Introdução à história do movimento sindical**. 3ª ed. 1ª reimp. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014. (Formação de Dirigentes Sindicais, Eixo 1, Fascículo 4).

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HIDALGO, A. M. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do estado do Paraná**. In: Hidalgo, A. M.; SILVA, I. L. F. (orgs.) Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MALANCHEN, J.; DUARTE DE MATOS, N. DA S.; PAGNONCELLI, C. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: Contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental**. 1ª ed. Campinas, SP. Autores associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização Histórico-Cultural de desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção educação contemporânea).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings, 1ª ed. revista. São Paulo, Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. 1ª ed. revista. São Paulo, Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Daniel Bensaid, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 2011. (Coleção Marx-Engels).

MATTOS, M. B. **O sindicalismo brasileiro após 1930**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003. (Coleção Descobrimos o Brasil).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MIRANDOLA, L. M. **Educação**: o Brasil e o Paraná entre os anos de 1960 e 2010. Cascavel, 2014. (Dissertação de mestrado).

MOREIRA, H. B. A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002). Cascavel, 2016. (Dissertação de mestrado).

NETTO, J. P. **Curso livre Marx-Engels**: a criação destruidora. Netto J. P. (org). Vários autores. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

ORSO, P. J. As possibilidades e os limites da educação. **A comuna de Paris de 1871**: história e atualidade. São Paulo, Ícone, 2001.

ORSO; GONÇALVES; MATTOS. **Educação e luta de classes**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

ORSO; GONÇALVES; MATTOS. **Educação, Estado e contradições sociais**. 1ª ed. São Paulo, Outras Expressões, 2011.

ORSO P. J.; GONÇALVES S. R.; LUZ. P. P.; ANJOS A. L. S. **Sociedade capitalista**: educação e as lutas dos trabalhadores. 1ª ed. São Paulo, Outras Expressões, 2014.

ORSO, P. J. **A educação na sociedade de classes possibilidades e limites**. Organização. In. ORSO, P. J., GONÇALVES, S. R. E MATTOS, V. M. (Orgs.). Educação e lutas de classes. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008.

ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução russa. Organização. In. ORSO, P. J., MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs.). Campinas, SP: ARMAZÉM DO IPÊ, 2017.

ORSO, P. J. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. ORSO, P. J., (org.) SAVIANI, D.; SILVA JÚNIOR, J. R; NOSELLA P. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

ORSO, P. J. **As possibilidades e os limites da educação**. In. ORSO, P. J., LERNER, F. e BARSOTTI, P. A Comuna de Paris de 1871. História e Atualidade. São Paulo: Editora Ícone, 2002.

ORSO, P. J. **Educação, história, possibilidades e limites.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 4, n. 2, p. 46-57, dez. 2012a.

ORSO, P. J. **O planejamento escolar em tempos de precarização da educação.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, nº 65, p. 265-279, out 2015 - ISSN: 1676-2584.

ORSO, P. J. **Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola.** Organização: Orso, P.J. [et al.]. Educação, Estado e contradições sociais. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

ORSO, P. J. **Pedagogia Histórico-Crítica no campo.** Artigo resultado da Conferência no III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, V Jornada sobre Educação no Campo e XIII Jornada do HISTEDBR, São Carlos, entre os dias 27 e 30 de outubro de 2015.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna.** 2ª ed. Expressão Popular. São Paulo: SP, 2013.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, E. M. **As reformas pombalinas da instrução pública no Brasil: um caso de fracasso?** Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec> Revista de Estudos de Cultura | São Cristóvão (SE) | v. 5 | n. 15 | Set. Dez./2019 | p. 51-60. Acesso em 18/01/2021.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** 1ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. & DUARTE, N. (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011(c). (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEBBR, 2008 (b).

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SILVA J. C.; ORSO, P. J.; CASTANHA, A. P.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1ª ed. Curitiba, Pr: CRV, 2014.

TONIDANDEL, S. **Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)**. Cascavel, 2014. (Dissertação de Mestrado).

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo, SP. Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes, 2018.