

ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
ENSINO DE CASCAVEL - PR (2008-2020)**

CASCAVEL – PR

2023



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO
DE CASCAVEL - PR (2008-2020)**

**CASCAVEL – PR
2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO
DE CASCAVEL - PR (2008-2020)**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucia Terezinha Zanato Tureck

**CASCAVEL – PR
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

ALBUQUERQUE, Andreia Iara Carvalho Piovesan
O Processo de Institucionalização e Implementação da
Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Ensino de
Cascavel - PR (2008-2020). / Andreia Iara Carvalho Piovesan
ALBUQUERQUE; orientadora Lucia Terezinha Zanato Tureck. --
Cascavel, 2023.
166 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. história da educação. 2. pedagogia histórico-crítica. 3.
currículo de Cascavel ? PR. 4. implementação curricular. I.
Tureck, Lucia Terezinha Zanato , orient. II. Título.



ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR (2008-2020)

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Lucia Terezinha Zanato Tureck", written over a horizontal line.

Orientador(a) - Lucia Terezinha Zanato Tureck

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Paulino José Orso", written over a horizontal line.

Paulino José Orso

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Julia Malanchen", written over a horizontal line.

Julia Malanchen

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

Cascavel, 6 de dezembro de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à memória da minha saudosa mãe, Maria de Lourdes Carvalho Piovesan (*in memoriam*), uma mulher extraordinária que, mesmo analfabeta, guiou-me com amor, respeito e valores sólidos. Sua sabedoria continua a inspirar-me a ser uma pessoa honesta, amorosa e dedicada à família e aos estudos.

Ao meu pai, Antonio Piovesan, que, embora esteja em um lugar incerto, me presenteou com a vida. Em pouco tempo juntos, aprendi o verdadeiro significado do amor e do respeito, lições que carrego comigo até hoje, sem julgamentos.

À figura paterna de meu padrasto, Antonio Ferreira, sou grata por nos proporcionar um lar digno, alimentação e calor humano. Com minha mãe, eles nos ensinaram a importância da responsabilidade, retidão e paz, valores que levarei para sempre em meu coração.

Meus filhos, Thayla Renevill Linham, Rick Renevil, Victor Albuquerque e Vinícius Albuquerque, merecem um agradecimento especial. Eduquei-os com base no amor e respeito, mostrando-lhes que na vida existem apenas dois caminhos: o certo e o errado. Eles me apoiaram incansavelmente, mesmo quando minha jornada de estudos exigia longas horas de dedicação. A paciência de vocês foi fundamental durante esses dias intermináveis e intensos.

Ao meu esposo, Roberto Albuquerque, expressei minha profunda gratidão. Com paciência e amor inabaláveis, ele cuidou das responsabilidades domésticas, assegurando-se de que eu tivesse tudo o que precisava para me concentrar nos estudos. A sua atenção constante, paciência, amor e apoio incondicional foram a âncora que me manteve firme durante todo o processo.

Minha irmã, Luciana Carvalho, e Anderson Carvalho merecem meu reconhecimento pelo seu constante apoio e pelas palavras de incentivo. Eles sempre me lembraram do impacto que minha dedicação tem sobre as mulheres em nosso sistema, mostrando-me a importância da minha coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Lucia Terezinha Tureck, por sua orientação e dedicação. Seu apoio permitiu-me não apenas realizar esta pesquisa, mas também crescer como acadêmica e tornar-me uma mestra em educação.

Aos ilustres orientadores da banca, Prof. Paulino Orso e Prof.^a Julia Malanchen, agradeço por sua orientação precisa durante o processo de qualificação e defesa da dissertação. Seu apoio foi fundamental para validar esta pesquisa, permitindo-me enfrentar esses momentos cruciais com tranquilidade.

A minha profunda gratidão aos professores Paulino Orso, José Derisso, Aparecida Favoreto, Valdecir Soligo, João Carlos da Silva, Tania Maria Rechia Schroeder Jorge Both e Maria Lídia Szymanski. Cada um de vocês desempenhou um papel fundamental em minha jornada de mestrado, proporcionando-me não apenas conhecimento, mas também orientação valiosa para a condução desta pesquisa. Suas disciplinas não foram apenas aulas, mas experiências enriquecedoras que transformaram minha compreensão do campo de estudo. Cada seminário, discussão e orientação que forneceram foram inestimáveis. O conhecimento transmitido em suas aulas tornou-se o alicerce sobre o qual está dissertação foi construída, e a orientação pessoal que ofereceram foi um guia constante em meio aos desafios da pesquisa acadêmica.

Agradeço não apenas pelo conteúdo educacional que compartilharam, mas também pela paixão e dedicação que demonstraram em orientar os alunos. Suas contribuições, correções e estímulo constante foram cruciais para meu crescimento acadêmico e profissional.

Mais uma vez, meu sincero agradecimento a todos vocês. Sou profundamente grata pela oportunidade de ter sido orientado por professores tão dedicados e inspiradores. Suas contribuições são inestimáveis e permanecerão eternamente marcadas em minha jornada acadêmica.

ALBUQUERQUE, Andreia Iara Carvalho Piovesan. **O Processo de Institucionalização e Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR (2008-2020)**. 2023. 166 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo da História da Educação, tendo como objeto de estudo o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, publicado em 2008 e reformulado em 2020. A relevância deste estudo justifica-se em compreender como a fundamentação teórica desta proposta curricular é concebida implementada e como influencia a prática pedagógica. O objetivo central, portanto, consistiu em analisar em que medida o processo de institucionalização e de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) materializa-se na prática pedagógica dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, na tentativa de aproximação contra hegemônica, analisando as contradições e as possibilidades vivenciadas no contexto educacional desse município. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e de campo, com a aplicação de um questionário a um grupo de docentes com mais de 15 anos de atuação na rede de ensino. As fontes incluem o Currículo de Cascavel - PR, a PHC, a Teoria Histórico-Cultural (THC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respostas da coleta de dados e, produções acadêmicas disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Essas fontes foram selecionadas, uma vez que estão relacionadas à temática da PHC, amparadas nas contribuições teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). A dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro contextualiza a PHC e THC no Brasil; o segundo investiga o processo de institucionalização e implementação do currículo de Cascavel - PR com base na PHC, bem como a sua revisão para o alinhamento com a BNCC; e o terceiro explora as percepções dos profissionais da educação sobre o processo de institucionalização e implementação da PHC em Cascavel - PR. Os resultados da pesquisa indicam que, embora uma parcela dos professores detenha conhecimento teórico sobre a PHC, muitos têm dificuldades na implementação prática desses princípios. Notavelmente, existe uma tensão entre a PHC e as diretrizes da BNCC. Essa tensão se manifesta como um desafio para os educadores, que se veem obrigados a navegar entre dois paradigmas educacionais distintos e frequentemente considerados inconciliáveis em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: história da educação; pedagogia histórico-crítica; currículo de Cascavel – PR; implementação curricular.

ALBUQUERQUE, Andreia Iara Carvalho Piovesan. **The Process of Institutionalization and Implementation of Historical-Critical Pedagogy in the Municipal Education Network of Cascavel – PR (2008-2020)**. 2023. 166f. Master's Dissertation in Education. Postgraduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Line of Research: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

This research is situated in the field of the History of Education, and its object of study is the *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR* (Curriculum for the Municipal Public Education Network of Cascavel - PR), published in 2008 and reformulated in 2020. The relevance of this study is to understand how the theoretical basis of this curriculum proposal is conceived and implemented and how it influences pedagogical practice. The central objective, therefore, was to analyze the extent to which the process of institutionalization and implementation of Historical-Critical Pedagogy (PHC, acronym in Portuguese) materializes in the pedagogical practice of teachers from the Municipal Public Education Network of Cascavel - PR, in an attempt to approach counter-hegemony, analyzing the contradictions and possibilities experienced in the educational context of this municipality. Methodologically, this is a qualitative, bibliographical, documentary, and field study, with the application of a questionnaire to a group of teachers with more than 15 years of experience. The sources include the curriculum of Cascavel - PR, the PHC, the Historical-Cultural Theory (THC, acronym in Portuguese), the *Base Nacional Comum Curricular - National Common Curriculum Base - (BNCC, acronym in Portuguese)* and academic productions available on the Portal of the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - (Capes, acronym in Portuguese)* and the *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - Digital Library of Theses and Dissertations - (BDTD, acronym in Portuguese)*. These sources were strategically selected since they are related to the theme of PHC, supported by the theoretical-methodological contributions of Historical-Dialectical Materialism (MHD, acronym in Portuguese). The dissertation is organized into three chapters: the first contextualizes PHC and THC in Brazil; the second investigates the process of institutionalization and implementation of the curriculum in Cascavel - PR based on PHC, as well as its revision for alignment with the BNCC; and the third explores the perceptions of education professionals about the process of institutionalization and implementation of PHC in Cascavel - PR. The results of the survey indicate that although some teachers have theoretical knowledge of PHC, many have difficulties in implementing these principles in practice. Notably, there is a tension between PHC and the BNCC guidelines. This tension manifests itself as a challenge for educators, who are forced to navigate between two distinct educational paradigms that are often considered irreconcilable in their pedagogical practices.

Keywords: history of education; historical-critical pedagogy; curriculum of Cascavel – PR; curriculum implementation.

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	- Resultados associados a faixa etária e sexo dos participantes	89
Tabela 2	- Resultados associados a formação no ensino superior dos participantes	89
Tabela 3	- Resultados associados ao tipo de pós-graduação cursado pelos participantes	92
Tabela 4	- Resultados associados trabalho docente no ano de 2023	93
Tabela 5	- Resultados associados à jornada de trabalho semanal e tempo de docência	95
Tabela 6	- Resultados associados à elaboração do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR em 2008 e revisão em 2020	96
Tabela 7	- Resultados associados à participação em formação continuada sobre a PHC, conhecimento sobre a PHC e o efeito da formação continuada em PHC no trabalho educativo.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CBEPP	Currículo Básico para a escola Pública do Estado do Paraná
CEE	Conselho Educacional de Educação
CETEA	Clínica escola Juditha Paludo Zanuzzo
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
E-Book	Livro Eletrônico
EAD	Educação a Distância
EJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
HISTEDBR	Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil
HISTEDOPR	Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT do Oeste do Paraná
IESs	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
ME	Movimento dos Educadores
MEC	Ministério da Educação e Cultura

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PUC – SP	Pontifícia Universidade de São Paulo
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	23
1.1	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PAPEL DE SAVIANI COMO PRECURSOR	24
1.2	BASE SOCIAL POLÍTICA FILOSÓFICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	31
1.3	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA: REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	40
1.3.1	Saberes docentes e formação de professores sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.....	50
1.4	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ	55
1.4.1	Contexto educacional paranaense	56
2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PRÓPRIO DE CASCAVEL - PR COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	67
2.1	O CONTEXTO EDUCACIONAL DE CASCAVEL - PR E A CRIAÇÃO DO CURRÍCULO PRÓPRIO	68
2.1.1	Breve Histórico da Educação no Município	68
2.1.2	Estrutura da Rede Municipal de Ensino.....	70
2.1.2	Dados estatísticos e perfil dos alunos	71
2.1.4	Gestão e Planejamento da Educação em Cascavel - PR.....	72
2.2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR.....	74
2.2.1	A Influência da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e do aporte filosófico do Materialismo Histórico-Dialético no Currículo de Cascavel - PR	74
2.2.2	A participação dos professores na elaboração do Currículo próprio	77

2.2.3	Reformulação e Alinhamento do Currículo com a BNCC	83
3	PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR	87
3.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES, PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO E REVISÃO DO CURRÍCULO DE CASCAVEL – PR E NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS.....	88
3.2	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PHC NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL	101
3.2.1	Compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica como base do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.....	102
3.2.2	Possibilidades e desafios da Pedagogia Histórico Crítica na Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel - PR.....	110
3.2.3	Perspectivas sobre o uso da Pedagogia Histórico-Crítica no Município de Cascavel - PR.....	117
3.2.4	Atividades de formação continuada fundamentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica	123
3.2.5	Alinhamento entre a Pedagogia Histórico-Crítica e princípios da Base Nacional Comum Curricular na prática docente	129
	CONCLUSÃO.....	138
	REFÊRENCIAS.....	148
	ANEXOS	157
	ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO.....	157
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA .	158
	APÊNDICES.....	162
	APÊNDICE – A INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	162
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	165

INTRODUÇÃO

Em meio às ruas de um bairro humilde, uma jovem sonhadora encontrou abrigo na voz reconfortante de sua mãe, que dizia: “Para ser alguém na vida, você precisa estudar”. Essas palavras reverberaram e ecoaram na mente daquela criança, alimentando um desejo intrínseco de transformação por meio da educação. A protagonista dessa história é uma pessoa que, impulsionada por professores inspiradores, ambicionou ser escritora, desviou-se por diferentes profissões e, eventualmente, encontrou-se em sala de aula em 2007. Atualmente, como professora, ela reflete sobre sua trajetória e busca contribuir para o campo educacional por meio da sua profissão e da sua pesquisa.

Durante minha trajetória na educação no município de Cascavel - PR, sempre fui levada a refletir sobre o currículo e a formação humana. Como profissional da educação, tive a oportunidade de participar de um curso sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), oferecido pelo grupo de estudos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) em 2021.

Esse curso me proporcionou¹ uma compreensão mais profunda dessa abordagem, destacando seus objetivos e princípios subjacentes, como a formação crítica, a consciência histórica, o desenvolvimento da autonomia, a transformação social, a crítica à alienação e a formação da consciência de classe. Tal experiência me permitiu aprofundar meus conhecimentos e refletir sobre algumas questões marxistas.

A partir desse momento, tal temática tornou-se muito presente, fomentando uma análise mais crítica sobre o mundo, sobre a compreensão da sociedade e da divisão do trabalho, além de ressaltar a importância de uma formação humana emancipatória. Ao compreender mais profundamente a PHC, percebi que ela vai além de uma simples metodologia ou didática, ressaltando a importância do conteúdo científico, histórico e filosófico das diferentes disciplinas. Portanto, é fundamental para o professor dominar a concepção teórica de modo a trabalhar as suas disciplinas de forma eficiente em sua prática pedagógica.

¹ Em alguns trechos desta introdução, por se tratar de informações da pesquisadora, utilizou-se a primeira pessoa do singular; no restante do texto, padronizou-se a primeira pessoa do plural.

A pesquisa em questão insere-se na linha da História da Educação, a qual busca desvendar as conexões entre o passado e o presente da educação, revelando as influências históricas que moldaram as estruturas educacionais e promovendo uma análise crítica e emancipatória do sistema educacional.

A abordagem dialética de Marx (1984) permeia a pesquisa, enfatizando a necessidade de se redefinir sistemas conceituais diante das constantes transformações socioeducativa. Essa perspectiva, respaldada pela epistemologia de Marx, ressalta a importância de abordar as contradições no contexto educacional e desenvolver categorias que aprofundem a compreensão da sociedade de classes, seguindo a premissa de Saviani (1997) de que “[...] o conceito de formação omnilateral significa a busca por uma formação integral do ser humano [...]” (Saviani, 1997, p. 78), que contemple todas as suas dimensões: a física, a intelectual, a emocional, a social e a política. Essa teoria ressalta a importância de uma educação que promova o desenvolvimento crítico dos indivíduos.

Conforme destacado por Leontiev (1978), em sociedades com estruturas de classes, “[...] mesmo para o pequeno número de indivíduos que desfrutam das conquistas da humanidade, essas realizações frequentemente se manifestam de forma limitada, devido à natureza restritiva e estreita de suas próprias atividades” (Leontiev, 1978, p. 283). Para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação dessas conquistas é possível apenas em condições extremamente precárias, em limites miseráveis.

Diante dessas reflexões, surge o tema central da pesquisa: o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel - PR na Perspectiva da PHC e da Teoria Histórico-Cultural (THC), com base no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa temática reitera a concepção de educação, de ser humano e de sociedade para garantir a todos os filhos e filhas da classe trabalhadora a apropriação do conhecimento científico. Isso nos levou a delimitar o objeto de estudo da pesquisa, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

Este estudo justifica-se em compreender como a fundamentação teórica do currículo é concebida e implementada e como influencia a prática pedagógica. Para entender a proposta do currículo no processo de ensino e de aprendizagem, é essencial compreender as suas bases teóricas e a sua importância intrínseca na prática social humana. Saviani (2015) destaca que o currículo vai além de um conjunto de atividades escolares; ele precisa se fundamentar em sistemas conceituais teóricos

que transmitem os instrumentos essenciais de acesso ao saber elaborado, abrangendo campos complexos como a linguagem dos números, a linguagem da natureza e da sociedade.

Portanto, é necessário que esse documento seja utilizado na prática, cabendo aos professores avaliarem-no constantemente, revisando-o e atualizando-o, visando a assegurar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e um movimento contínuo.

A pesquisa adota hipóteses que buscam compreender o conhecimento dos docentes sobre a teoria que fundamenta o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Essas conjecturas se dividem em três cenários: a maioria dos profissionais conhece, compreende e utiliza a fundamentação do currículo; a maioria dos profissionais conhece, porém, não compreende e, conseqüentemente, não utiliza a fundamentação do currículo; a maioria dos profissionais não conhece, não compreende e não utiliza a fundamentação do currículo.

Nesse sentido, a pergunta norteadora da pesquisa é: *Como o processo de institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR é percebido e vivenciado pelos professores?*

Seguindo essa premissa, a partir do nosso objetivo geral, buscamos analisar em que medida o processo de institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica está sendo colocado em prática na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR na visão de professores, na tentativa de aproximar a uma proposição contra-hegemônica, analisando as possibilidades e as contradições vivenciadas no contexto educacional desse município.

Para atingir esse objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos, incluindo a contextualização da PHC e da THC no Brasil. Além disso, analisamos o processo de institucionalização e de implementação da PHC na Rede de Ensino do município de Cascavel - PR; e discutimos o processo de Institucionalização e implementação da PHC em Cascavel - PR com base nos resultados obtidos no instrumento de coleta de dados (questionário) enviado aos participantes.

O recorte temporal da pesquisa compreende desde a elaboração inicial do currículo, em 2008, até a sua revisão, em 2020. Esse período é essencial para compreendermos a trajetória histórica da institucionalização e da implementação do currículo e os possíveis conflitos e as contradições que surgiram devido à influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Malanchen (2016) considera o currículo escolar como um saber objetivo e sequencialmente desenhado para possibilitar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, Malanchen, Matos e Orso (2020) acrescentam que o currículo é uma representação do trabalho político-pedagógico e um resultado histórico de lutas coletivas. Especialmente quando construído sob a perspectiva da PHC, o currículo tem o propósito de refletir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pública, buscando capacitar aos filhos e filhas da classe trabalhadora para a transformação social.

De acordo com Silva (2020), nos últimos anos, há uma crescente inquietação com relação à recusa da ciência, acarretando consequências severas para a sociedade. No contexto da realidade educacional do Brasil, destaca-se a notória desqualificação e subestimação da educação, refletindo uma negação das raízes históricas. Portanto, essa perspectiva crítica, enraizada em fundamentos teóricos sólidos, enfrenta de maneira proativa os desafios contemporâneos do sistema educacional brasileiro, buscando fomentar uma educação emancipatória e consciente.

O Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, objeto central desta pesquisa, é um exemplo prático desse dinamismo curricular. Publicado em 2008 e reestruturado em 2020, ele exemplifica como documentos curriculares, na condição de produtos da sociedade, devem ser constantemente reavaliados e atualizados para garantir os direitos educacionais, conforme postulado em normativas como estabelecido (Brasil, 1996).

Nesse sentido, adotar o MHD como método de investigação nos possibilita analisar o currículo escolar dessa Rede de Ensino não apenas como um documento, mas como uma expressão das relações de poder, das lutas e das aspirações presentes na sociedade cascavelense. Isso nos permite, então, identificar as possibilidades e os desafios inerentes à implementação da PHC no município.

A escolha desse método também nos orienta a respeitar as vozes dos professores e gestores, entendendo-os como sujeitos ativos e críticos no processo educativo. Eles não são meros executores de políticas educacionais, mas participantes ativos na construção e na reconstrução constante do projeto educativo de Cascavel - PR. Por meio de suas experiências e reflexões, podemos compreender melhor as complexidades, os avanços e os desafios de se trabalhar na perspectiva dos pressupostos e da teleologia da PHC na prática pedagógica.

Outro aspecto relevante da escolha desse método é que ele nos impulsiona a não considerar o currículo como um dado acabado, mas como um processo em construção, que pode ser transformado. Com base nisso, nossa pesquisa busca não apenas descrever e analisar o currículo, mas também contribuir para seu aprimoramento, propondo caminhos que possibilitem uma educação crítica, emancipatória e alinhada/compatível com as demandas e desafios da sociedade contemporânea.

Finalmente, entendemos que, ao adotar o MHD, nosso estudo se insere em um compromisso ético e político com a transformação social. Almejamos entender a realidade e contribuir para transformá-la, visando a uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Assim, ao longo desta investigação, propomo-nos a evidenciar a dinâmica e a complexidade do processo educativo, valorizando as vozes e as experiências dos professores e gestores, bem como as particularidades do contexto local. Estamos certos de que, ao fazer isso, é possível contribuir para o fortalecimento da educação pública de qualidade na Rede de Ensino em questão e, por extensão, em todo o país.

A relevância da PHC em ambientes educacionais é profunda e incontestável. A sua capacidade de conceber a educação como uma prática social e histórica possibilita identificar as influências políticas e sociais que permeiam essa prática, e isso é crucial, haja vista que permite aos educadores desenvolverem uma pedagogia mais crítica e consciente, identificando a educação como ferramenta para a transformação social. Além disso, a PHC promove o diálogo e a reflexão sobre questões sociais e políticas relacionadas à educação, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, esta dissertação propõe uma abordagem sistemática e integrada dos objetivos propostos, permitindo uma compreensão ampla e profunda do processo de institucionalização e implementação da PHC na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

Metodologicamente, realizamos uma investigação de abordagem qualitativa, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica, documental e de campo (Bogdan; Biklen, 1994; Gil, 2008). A pesquisa bibliográfica é essencial para a compreensão do desenvolvimento teórico e conceitual da PHC, pois, para Gil (2008), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 29). A pesquisa de campo,

por sua vez, permite a análise das percepções e experiências dos professores envolvidos no processo de implementação da PHC, conforme destacado por Bogdan e Biklen (1994): “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47). Além disso, a pesquisa documental, como destacado por Castanha (2011), é crucial para analisar o Currículo Para Rede Pública Municipal de Cascavel - PR (Cascavel, 2008, 2020). Ao formular perguntas pertinentes às fontes e equilibrar o contexto, as fontes e as interpretações, podemos continuamente reescrever a história, entendendo as complexas determinações na legislação educacional e contribuindo para leis mais justas e igualdades sociais.

A aplicação de questionário e a análise qualitativa das respostas obtidas são métodos defendidos por Creswell (2014), que ressalta a importância de compreender os fenômenos sociais a partir das perspectivas dos participantes: “A abordagem qualitativa é uma forma de pesquisa exploratória, na qual o pesquisador se aprofunda em um problema ou questão” (Creswell, 2014, p. 4). Isso se harmoniza com a perspectiva da PHC, pois, para Saviani (2008), essa é “[...] uma teoria pedagógica voltada para a compreensão da educação no âmbito da prática social global [...]” (Saviani, 2008, p. 422), reiterando que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

A investigação bibliográfica concentrou-se principalmente no estudo do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, da PHD, da THC e da BNCC, amparado nas contribuições teórico-metodológicas do MHD. Foram também consultadas produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática da PHC amparada nas contribuições teórico-metodológicas do MHD.

A pesquisa de campo contou com a participação de profissionais docentes atuantes nas escolas da Rede de Ensino de Cascavel - PR, priorizando a coleta de dados por meio de questionário aplicado aos professores com 15 anos de atuação, buscando elementos que contribuíram para a pesquisa. Esse período se justifica pelo fato desses profissionais terem vivenciado o processo de elaboração, de institucionalização, de implementação e de reestruturação do Currículo para Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

A autorização (Anexo A) para conduzir a coleta de dados junto aos profissionais em questão foi solicitada oficialmente à Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - PR (SEMED), assim como foi encaminhada ao exame do Comitê de Ética na Pesquisa da Unioeste, *campus* de Cascavel - PR (Anexo B), para garantir a conformidade com os princípios éticos e regulamentações protegidos.

O questionário (Apêndice A), contendo um total de 20 questões abertas e fechadas, foi desenvolvido utilizando a plataforma *Google Docs*. Posteriormente, foi encaminhado aos participantes por meio de endereço eletrônico, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aprovado com o registro nº 5.977.857 (Apêndice B).

As respostas das questões objetivas foram analisadas por meio de estatística descritiva (porcentagem) e as respostas das questões descritivas foram analisadas de forma qualitativa, recorrendo-se à análise de conteúdo, tendo como base os estudos teóricos realizados.

Para apresentar os resultados, organizamos esta dissertação em três capítulos que se complementam e permitem uma compreensão ampla e aprofundada do processo de institucionalização e de implementação da PHC na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

No primeiro capítulo, intitulado *Contextualização da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural*, abordamos a trajetória histórica e o desenvolvimento da PHC no Brasil, com ênfase no papel precursor de Saviani. Também exploramos as bases social, política e filosóficas que a fundamentam, bem como a sua relevância na educação para a classe trabalhadora, destacando os processos de ensino e de aprendizagem. Adicionalmente, discutimos a importância dos saberes docentes e da formação de professores baseada na PHC e na THC. Por fim, nesse capítulo, tratamos especificamente da PHC no Paraná, investigando a sua implementação. Nosso foco foi analisar o movimento desde sua concepção até a tentativa de efetivação, com base em documentos oficiais paranaenses.

No segundo capítulo, denominado *O processo de Institucionalização e Implementação do Currículo Próprio de Cascavel - PR com base na PHC*, nosso foco foi examinar o contexto educacional de Cascavel - PR e a criação do currículo próprio, incluindo um breve histórico da educação nesse município, a estrutura da sua rede de ensino, dados estatísticos e perfil dos alunos, além da gestão e planejamento educacional. Exploramos os fundamentos teóricos e metodológicos do currículo,

destacando a influência da PHC, da THC e do aporte filosófico do MHD. Abordamos também a participação dos professores na elaboração do currículo próprio, da sua revisão e do alinhamento com a BNCC.

No terceiro capítulo - *Percepções dos Profissionais da Educação sobre o Processo de Institucionalização e Implementação da PHC em Cascavel - PR*, analisamos, a partir das respostas dos profissionais da educação, o processo de institucionalização e de implementação da PHC em Cascavel - PR. Investigamos o perfil dos participantes, a sua participação na elaboração e na revisão do currículo, bem como nas formações continuadas. Abordamos as percepções docentes sobre a PHC como base do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, as possibilidades e os desafios em se trabalhar conforme a abordagem que fundamenta esse documento e suas perspectivas de uso na rede. Além disso, discutimos as atividades de formação continuada baseadas na PHC e o alinhamento dessas aos princípios da BNCC na prática docente.

Por fim, nas considerações finais da pesquisa, retomamos a trajetória da implementação e institucionalização da PHC na rede de ensino em pauta, com vistas a uma perspectiva contra-hegemônica. Sintetizamos as principais contribuições e descobertas obtidas ao longo do estudo, destacando a relevância da PHC na promoção de uma educação crítica e consciente, valorizando o conhecimento científico e a diversidade humana. Além disso, enfatizamos como esta dissertação pode contribuir para a compreensão histórica na transformação do pensamento pedagógico e para a solução de problemas na base escolar, com reflexos na universidade e na sociedade na totalidade.

Com esta dissertação, objetivamos uma compreensão ampla e aprofundada do processo de institucionalização e de implementação da PHC, identificando as possibilidades e as contradições vivenciadas no contexto educacional do município de Cascavel - PR. Em acréscimo, esperamos que esta investigação contribua para a promoção de uma educação crítica e consciente, que valorize o conhecimento científico e a diversidade humana e que, a partir da PHC, possa ser utilizada como ferramenta para a transformação social. Assim, esta dissertação pretende contribuir com a compreensão histórica na transformação do pensamento pedagógico, investindo na solução de problemas da base escolar que, posteriormente, são refletidos nas universidades e na sociedade totalidade, quando os alunos da escola

pública, formados a partir de determinadas concepções presentes nos currículos escolares, ascenderem ao Ensino Superior.

1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Iniciamos esta dissertação adentrando no universo da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-cultural (THC), destacando a sua relevância na educação brasileira. Ambas as abordagens são fundamentadas em uma compreensão dialética da relação entre educação e sociedade, profundamente conectada à dinâmica cultural e histórica do desenvolvimento humano. A PHC, creditada a Dermeval Saviani, surge como uma resposta crítica às abordagens pedagógicas não críticas que permeavam a sociedade capitalista burguesa, abrangendo não apenas a pedagogia tradicional, a escolanovista e a tecnicista, mas também outras abordagens desprovidas de postura crítica sobre a educação.

A PHC se desenvolveu como uma nova abordagem necessária à prática educativa, acompanhando a urgência de transformação no processo educacional. Essa perspectiva se diferencia ao questionar e superar as limitações das teorias que meramente reproduzem as condições sociais existentes. A necessidade de uma base sólida para uma teoria crítica da educação, que vai além das restrições do sistema capitalista burguês, torna-se evidente diante das críticas direcionadas às epistemologias educacionais que, embora pretendam ser revolucionárias, não romperam com a lógica desse sistema.

A Psicologia Histórico-Cultural, originada das ideias do psicólogo soviético Lev Vygotsky, enfatiza as práticas sociais e culturais como elementos centrais na construção do conhecimento. Desenvolvida durante a Revolução Russa, essa teoria desempenha um papel relevante no cenário educacional brasileiro, influenciando a formação de professores, as políticas e as práticas pedagógicas.

Diante disso, este capítulo analisa a trajetória dessas abordagens no Brasil, explorando as suas conexões e relações com as especificidades históricas e culturais do país. Como é importante ressaltar a imbricação entre aspectos culturais e históricos que influenciam a educação e o próprio indivíduo, este capítulo também fornece uma compreensão aprofundada da influência dessas abordagens na educação brasileira, bem como destaca as suas potencialidades e limitações e desafios educacionais no contexto da sociedade capitalista burguesa.

1.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PAPEL DE SAVIANI COMO PRECURSOR

A PHC, desenvolvida por Dermeval Saviani, é uma abordagem pedagógica que se desenvolveu no cenário brasileiro dominado pela Ditadura Militar (1964-1985) e pela subsequente redemocratização, períodos marcados por intensas transformações políticas e sociais. Diferenciando-se das abordagens pedagógicas predominantes da época, como a tradicional, a Escola Nova e a tecnicista, a PHC se concentra no contexto histórico-cultural e na conscientização crítica de alunos e professores, representando um enfoque importante sobre a educação na sociedade capitalista e para as estratégias delineadas em direção à criação de uma educação emancipatória.

Além disso, Saviani se evidencia como um proeminente estudioso das tendências pedagógicas e dos desafios enfrentados pela educação brasileira. É nessa confluência de desafios e esperanças que esse pesquisador se destaca, utilizando a perspectiva marxista e os estudos de Gramsci (1976) para compreender e abordar as dificuldades enfrentadas pela educação no Brasil.

Nesse sentido, Saviani, ao esclarecer as tendências pedagógicas e evidenciar as barreiras da educação brasileira, delineou, em sua obra seminal *Escola e Democracia*, os ideais que deveriam ser promovidos nas escolas e, conseqüentemente, permearem a sociedade. Publicado pela primeira vez em 1983, e atualmente em sua 44ª edição, esse livro emergiu como o manifesto da PHC, marcando o início de um novo paradigma pedagógico no país.

A partir de sua análise histórico-crítica, Saviani (1997) propõe uma reinterpretção da relação entre sociedade e educação, partindo do pressuposto de que a educação é tanto determinada pela sociedade quanto contribui para moldá-la. Para o autor, a PHC oferece um caminho para que a educação desempenhe um papel ativo na transformação da sociedade em busca da igualdade e da justiça social.

Em decorrência disso, Saviani (1997) categorizou as tendências pedagógicas em dois grupos distintos. No primeiro, as teorias concebem a educação como um instrumento de equalização social, permitindo a superação da marginalização. Já no segundo, as teorias defendem a educação para perpetuar as características sociais, favorecendo a marginalização.

As teorias classificadas por Saviani (1997) como “não críticas” pertencem ao primeiro grupo e incluem as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, as quais inspiraram a crença de que a educação consegue transformar as relações sociais. A Pedagogia Tradicional, a primeira adotada na sociedade moderna, emergiu com a ascensão da burguesia, que buscava construir uma sociedade democrática. A educação formal e sistematizada era vista como um meio para superar as barreiras impostas pela sociedade à época, possibilitando a ascensão social dos indivíduos. No entanto, é crucial considerar que nem todos tiveram acesso a essa educação, o que resultou em um cenário de exclusão e de marginalização.

A trajetória da Pedagogia Tradicional, conforme descrito por Saviani (1997), revela que os jesuítas desempenharam um papel fundamental como defensores dessa abordagem pedagógica. Eles se dedicaram ao ensino da nobreza e da alta burguesia, negligenciando a educação popular.

Ponce (1983) destaca que:

Sem se preocupar com a educação popular, os jesuítas se esforçaram para controlar a educação dos nobres e dos burgueses abonados. Conselheiros dos grandes senhores, diretores espirituais das grandes damas, professores solícitos das crianças bem-nascidas, os jesuítas se insinuaram de tal modo na vida do século que, em pouco tempo, estavam à testa do ensino. Os seus professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, o seu ensino era o mais bem dirigido. (Ponce, 1983, p. 121).

No entanto, a Pedagogia Tradicional recebeu críticas crescentes devido à sua metodologia autoritária, à exclusão de grupos sociais e à concepção de criança como objeto de educação. Essa visão limitada de educação levou ao incentivo da Pedagogia Nova, a qual almejava uma abordagem mais humanizada e inclusiva.

No âmbito da Pedagogia Tradicional, Saviani (1997) observa a emergência do "escolanovismo" como um movimento de reforma, partindo de uma crítica à educação tradicional e buscando novas interpretações e práticas educacionais.

Saviani (1997) analisa que houve

[...] um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de 'escolanovismo'. Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma

nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (Saviani, 1997, p. 20).

Complementando a análise de Saviani sobre a Pedagogia Nova, Suchodolski (1984) enfatiza a importância da individualidade no processo educacional, destacando a necessidade de considerar as particularidades psicológicas das crianças:

Nessa perspectiva, Suchodolski (1984) acrescenta que:

A atenção dirigida às diferentes particularidades da psicologia da criança e a tendência para basear o esforço educativo sobre a atividade da própria criança deviam naturalmente contribuir para pôr em relevo o problema da individualidade, ao passo que a teoria pedagógica tradicional era aplicada, tentava-se agora efetuar uma diferenciação levado ao máximo (Suchodolski, 1984, p. 85-86).

Essa valorização da individualidade, conforme discutida por Suchodolski, contrasta com a abordagem mais generalizada da Pedagogia Tradicional. A transição da Pedagogia Tradicional para a Pedagogia Nova promoveu uma transformação no ambiente educativo e na formação dos professores, com a defesa de uma aprendizagem autônoma, baseada na interação entre aluno, conteúdo e professor. No entanto, ao se implementar a Pedagogia Nova no Brasil, surgiram desafios relacionados à falta de recursos financeiros, à formação adequada e à necessidade de aprimoramento dos profissionais da educação.

De acordo com Saviani (1997),

[...] a “Escola Nova” agravou, com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (Saviani, 1997, p. 22).

Nesse contexto, o autor adverte que, em meio ao crescimento da influência das empresas internacionais no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, surgiu uma demanda por melhorias na educação para preparar os trabalhadores visando à atuação em setores avançados. Isso levou ao incentivo da Pedagogia Tecnicista, cujo foco estava

em princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade, refletindo as ideias do taylorismo e do fordismo.

Acerca da educação tecnicista, Manacorda (1989) ressalta:

Morre, assim, pelo menos idealmente, a velha figura do produtor subalterno, dotado somente das habilidades necessárias à máquina, e nasce a nova figura do operário culto, ao qual a cultura interessa como um bem em si, independentemente das vantagens socioeconômicas que lhe traria sua mobilidade hierárquica dentro da empresa. Inicialmente o operário estudava para melhorar a sua condição na empresa, em seguida, para poder, graças ao título de estudo, sair da empresa e do *status* de operário, homem culto, contemporâneo de sua época. Isso pelo menos na ideia ou em perspectiva (Manacorda, 1989, p. 287).

A Pedagogia Tecnicista, dessa forma, emergiu como uma tendência incentivada pelo governo, como evidenciado por várias publicações focadas no ensino técnico e profissional. O seu principal recurso era fornecer ao aluno uma compreensão técnica e produtiva, adequada ao sistema fabril. De acordo com Saviani (1997), o objetivo era aprender a fazer, e aqueles que não produziam ou contribuíam para a produtividade eram considerados marginais. Nas palavras do pesquisador brasileiro, “Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (Saviani, 1997, p. 27).

Durante a Ditadura Militar brasileira, essa tendência se solidificou, estando a educação centrada na produção e não no pensamento ou na criatividade. É notável que tanto a Pedagogia Tecnicista quanto a Pedagogia Nova estiveram envolvidas em uma intensa disputa na Europa e na América entre o final do século XIX e o início do século XX. Ambas faziam parte de um movimento de renovação pedagógica.

Manacorda (1989) aborda essa relação entre trabalho, educação e pedagogia destacando como esses elementos se entrelaçam e se chocam. Ele afirma que:

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir ‘de acordo com as máquinas’, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de

sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (Manacorda, 1989, p. 305).

Em decorrência disso, Saviani (1997), ao analisar a Pedagogia Tecnicista das décadas de 1970 e 1980, criticou-a por sua ênfase na transmissão e na recepção de informações, em detrimento de um entendimento crítico do conteúdo educacional. Para ele, a Pedagogia Tecnicista, intimamente ligada à lógica do sistema capitalista, tende a reproduzir desigualdades sociais, em vez de desafiar ou transformar essas estruturas. Isso levou à procura de alternativas pedagógicas ao modelo oficial.

Saviani (1997) chama a atenção para as diferentes abordagens pedagógicas, ao afirmar que

Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade que desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativos, eu as denominei de “teorias não-críticas”. Inversamente, as teorias do segundo grupo – que passarei a examinar – são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais (Saviani 1997, p. 27).

Foi nesse contexto que surgiram as teorias crítico-reprodutivistas, como resultado principalmente das repercussões do movimento conhecido como Maio de 1968, uma tentativa de revolução cultural encabeçada pela juventude. Esse fenômeno, embora mais proeminente na França, ressoou em diversos outros países, incluindo o Brasil. Os jovens, à época, combatiam o sistema de governo e defendiam uma educação de qualidade e a expressão livre, ações fortemente reprimidas pelo regime vigente. As teorias reprodutivistas são vistas como contrapontos à hegemonia burguesa, tendo ganhado vida na França durante o movimento de maio de 1968. No Brasil, elas também se difundiram no final da década de 1960, durante a Ditadura Militar.

Ao final da década de 1960, as teorias crítico-reprodutivistas se destacaram entre os estudantes e os educadores, pois criticavam o *status quo* social e cultural da época, acreditando que a cultura poderia ser uma força para mudar a sociedade. No entanto, Saviani (1997) observa que esse processo acontece ao contrário. Em outras

palavras, a cultura é moldada pelas condições sociais e históricas em que está inserida, e não o inverso.

Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas não propõem uma prática educativa específica, mas oferecem uma análise reflexiva da educação em si. Tais teorias, na ótica de Saviani (1997), são uma forma de compreender melhor a prática educacional, analisando como a educação se relaciona com os condicionantes sociais e políticos da sociedade.

Nesse sentido, as teorias pedagógicas brasileiras categorizadas pelo autor supracitado. No escopo do segundo grupo, encontramos a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, o Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista. Essas perspectivas são críticas, haja vista que buscam entender a educação a partir de seus condicionantes sociais. No entanto, tendem a reproduzir as relações sociais existentes, uma vez que não oferecem uma proposta para superar as falhas do sistema educacional.

De acordo com o teórico,

Assim que essas teorias foram formulando e difundindo, foram sendo assimiladas, e nós, aqui no Brasil, as assimilamos rapidamente. Isso porque no mesmo momento em que surgiam na França já estavam circulando aqui em nossos cursos de pós-graduação. Por meio delas alimentavam-se as resistências ao regime militar. Eram armas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade e com esse objetivo bem prático e específico (Saviani, 2008, p. 134-135).

A reflexão de Saviani (2008) destaca que, à medida que essas teorias crítico-reprodutivistas surgiam e se propagavam, foram rapidamente assimiladas em solo brasileiro. Desse modo, encontraram espaço em nossos programas de pós-graduação e serviram como combustível para a resistência ao regime militar. Essas teorias se tornaram ferramentas para questionar a política educacional do regime, que buscava ajustar os aparelhos ideológicos do Estado de modo a preservar as relações de dominação existentes.

Considerando essa perspectiva como ponto de partida, pontuamos que as teorias crítico-reprodutivistas, embora não prescrevam uma prática educativa específica, propiciam uma análise profunda da educação como um fenômeno. Como

esclarecido por Saviani (2008), essas características não constituíram uma limitação, mas sim um convite para uma reflexão mais rica e complexa sobre a prática educacional.

Entre essas teorias, a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, proposta por Bourdieu e Passeron (1975), postula que a educação reforça a imposição da classe dominante sobre a dominada por meio da cultura. Na visão desses teóricos, a educação não pode resolver a questão da marginalização, pois é um instrumento que perpetua os interesses da classe dominante.

Outra concepção importante, proposta por Althusser (1969), identifica o Aparelho Ideológico do Estado como um mecanismo que mantém uma relação de produção existente. Althusser (1969) inclui entre esses aparelhos ideológicos o religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o da informação e o cultural. De acordo com essa perspectiva, a educação serve aos interesses da classe dominante, perpetuando a divisão de classes.

Por fim, a Teoria da Escola Dualista, atribuída a Baudelot e Establet (1971), sugere que a escola é dividida em duas redes distintas, a burguesa e a proletária, sendo vista como um aparelho ideológico que simula a sociedade capitalista. Segundo Saviani (1997),

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e a pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De uma certa forma, estas teorias alimentaram as reflexões, as análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante (Saviani, 1997, p. 79).

Em resposta às falhas percebidas nas pedagogias existentes, Saviani (1997) considerou uma estrutura classificatória para as concepções de educação em três níveis: filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica. O autor identificou inicialmente quatro grandes tendências filosóficas na educação: tradicional, moderna, analítica e dialética. No entanto, notou que a tendência crítico-reprodutivista não se encaixava na dialética, pois não abordava as desigualdades na esfera da educação. Assim, considerando a perspectiva dialética das teorias desses autores, incluindo a de Althusser, Saviani (2008) explica:

[...] fui levado a ampliar meu esquema classificatório, introduzindo um quinto grupo de tendências pedagógicas em filosofia da educação – as incluídas na concepção crítico-reprodutivista. Passei então a considerar cinco grandes tendências: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética (Saviani, 2008, p. 398).

Nesse contexto, a formação e a evolução da PHC, desde os seus primórdios nos estudos acadêmicos realizados por Dermeval Saviani e seus colaboradores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) até as críticas desenvolvidas com relação aos paradigmas pedagógicos crítico-reprodutivistas, indicam a busca continua por uma abordagem que verdadeiramente possa contribuir para superar a marginalização e promover a justiça social por meio da educação. O pesquisador enfatiza que

Essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se pois, em mostrar a necessidade típica social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e máscara: seus determinantes materiais (Saviani, 2008, p. 29).

A observação de Saviani, de que tais teorias não contêm uma proposta pedagógica, é precisamente o que motivou o início da PHC. Diante da necessidade de superar os limites das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas e do entendimento que a escola e a educação poderiam, sim, cumprir um papel substancial na transformação social, Saviani (2008) propôs uma perspectiva pedagógica que compreendesse criticamente as relações entre escola, sociedade e poder. A próxima seção, aprofunda as bases filosóficas, políticas-sociais da PHC.

1.2 BASE SOCIAL POLÍTICA FILOSÓFICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Com base na orientação delineada por Saviani (2008) na década de 1980, surge um compromisso firme e inabalável de promover a transformação social. Ao analisarmos profundamente o espectro da PHC, que defende a necessidade de mudança social, é essencial desenvolver as bases filosóficas que sustentam essa teoria. Nesse contexto, destacamos a filosofia de Karl Marx e a dialética materialista

histórica como elementos-chave que moldam e impulsionam a estrutura e os objetivos da PHC.

Ao elucidar a PHC, Saviani (2012a) a descreve como uma teoria crítica de cunho dialético que se fundamenta nas ideias de Marx, Engels, Lenin e Gramsci, além de seus respectivos intérpretes no contexto educacional. Dessa forma, a PHC busca estabelecer um vínculo indissociável entre a educação e as suas determinações sociais, com a aspiração de transformar a sociedade sob a ótica da classe trabalhadora. Saviani (2012a) assevera:

[...] penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (Saviani, 2012a, p. 81).

Além disso, é crucial destacar um aspecto fundamental da Pedagogia Histórico-Crítica conforme articulado por Saviani: a centralidade da 'práxis' na educação. Para Saviani, a práxis vai além da simples união de teoria e prática, representando uma síntese superadora que integra reflexão e ação. Em suas palavras, a práxis educativa, na perspectiva histórico-crítica, deve ser compreendida como uma atividade que não só reflete a realidade, mas também contribui para a sua transformação.

Essa abordagem reconhece que a educação não deve se limitar a transmitir conhecimentos existentes, mas deve engajar os alunos em um processo ativo de compreensão e transformação da realidade. Saviani argumenta que a práxis como conceito dialético envolve a constante interação entre o saber e o fazer, onde o conhecimento não é visto apenas como um produto, mas como um processo contínuo de desenvolvimento e mudança. Portanto, na Pedagogia Histórico-Crítica, a práxis é entendida como a essência da atividade educativa, englobando uma dimensão tanto teórica quanto prática, orientada para a emancipação humana e a transformação social.

Com base nessas palavras, verificamos que a premissa central da Pedagogia Histórico-Crítica é promover uma educação emancipatória, voltada à classe trabalhadora. Essa visão é ainda mais aprofundada pelas palavras de Marx (1983):

Na produção social da própria vida, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem certas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que determina a sua consciência (Marx, 1983, p. 27).

Essa citação de Marx destaca a conexão intrínseca entre as relações de produção, a estrutura econômica e a consciência social, elementos fundamentais para a compreensão da educação na PHC. Dessa forma, em suas raízes filosóficas, essa pedagogia reconhece a realidade como um processo histórico em constante transformação, assim, a educação não é um fenômeno neutro, mas está enraizada em uma estrutura social específica, refletindo e reproduzindo as contradições e as desigualdades presentes na sociedade.

Nesse contexto, as palavras de Saviani (2013a) se tornam pertinentes:

[...] ao definir a educação como “o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, essa teoria pedagógica está se reportando explicitamente ao conceito de “modo de produção”, pois entende que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação (Saviani, 2013a, p. 111).

A PHC é, portanto, uma abordagem que visa à emancipação humana por meio da educação, formando indivíduos críticos, autônomos e ativos na transformação social. Ao mesmo tempo, almeja entender como a educação é formada e influenciada pelas condições materiais e sociais de uma sociedade e como pode ser usada para transformar essas condições.

Nessa perspectiva, Saviani (2008) considera que o Método Materialista Histórico-Dialético, concebido por Marx, centra-se na interpretação da realidade, na perspectiva de mundo e na *práxis* (a prática associada à teoria), abordando

principalmente a materialidade e a concretude. Esse método examina como a sociedade humana se organiza para produzir e reproduzir a vida (aspecto material) e como essa organização é construída ao longo da história (aspecto histórico).

O pesquisador brasileiro enfatiza a importância da prática educacional dinâmica, destacando a interação entre professores, alunos, conteúdo e contexto social, a qual promove a integração entre teoria e prática na educação, denominada de "práxis". Ao criticar o idealismo e o espontaneísmo, Saviani (2008) incentiva a análise crítica da prática pedagógica para aprimorar o ensino, pois acredita que a práxis educacional deve contribuir para a transformação social em busca de uma sociedade mais justa.

Nessa direção, o autor pondera que,

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática (Saviani, 2011, p.120).

Dessa forma, a PHC realça a importância da união da teoria e da prática (da *práxis*) em oposição ao idealismo e ao pragmatismo. Esse entendimento engloba uma abordagem para desvendar as leis fundamentais que moldam a organização humana ao longo da história, reconhecendo que a desigualdade é a base lógica da realidade social (Saviani, 2008).

Para ilustrar esse ponto, Saviani (1997) esclarece:

[...] o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segunda as suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que defini a essência da realidade humana, é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza ajustando as suas necessidades (Saviani, 1997, p. 109).

O teórico brasileiro enfatiza a centralidade do trabalho para o homem ajustar a natureza às suas necessidades, reafirmando a natureza ativa e transformando a existência humana. Isso lança uma nova compreensão sobre como entendemos a

realidade social e a prática educativa. Frigotto (1994) reforça essa perspectiva, ao afirmar que

A realidade é sempre processual, contraditória, portanto, não linear, mas mediada. As categorias de totalidade concreta, contradição, mediação e particularidade constituem o núcleo básico do método materialista histórico-dialético. Categorias que se definem sempre no processo histórico e, portanto, nunca estáticas (Frigotto, 1994, p. 25).

Frigotto (1994) expande o pensamento de Saviani (1997) ao ressaltar a natureza processual e contraditória da realidade, ilustrando a complexidade inerente ao nosso entendimento do mundo. Seguindo a perspectiva do MHD, o movimento do pensamento implica a reflexão sobre a realidade a partir do empirismo, da experiência e da realidade aparente. Por meio de abstrações, como as reflexões e as teorias, avançamos em direção ao concreto, à compreensão elaborada do essencial no objeto, como a síntese de múltiplas determinações: o concreto pensado.

Essa abordagem promove uma integração profunda entre teoria e prática, possibilitando uma compreensão crítica da realidade educacional ao considerar as interações de forças e fatores nos processos de ensino e aprendizagem. Saviani (2013b) salienta a necessidade de os educadores brasileiros superarem o entendimento superficial e alcançarem uma percepção mais profunda e filosófica da prática pedagógica. Para tanto, ele defende os conhecimentos sistematizados e aprimorados por meio do exercício educativo, pois são essenciais para o processo educacional.

Para esse fim, o autor propõe o uso do MHD, estimulando uma reflexão teórica a partir da realidade empírica da educação e promovendo uma consciência filosófica plena da realidade educacional. Além disso, para Saviani (2013a), “[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata)” (Saviani, 2013a, p. 11).

O desenvolvimento da educação por meio do processo educativo, para esse teórico, exige aprimoramento dos conhecimentos sistematizados, sendo o MHD uma ferramenta fundamental. Esse método supera o senso comum educacional, possibilita compreender a realidade empírica da educação e estimula reflexões teóricas, permitindo o movimento do pensamento e a elaboração de abstrações. Dessa forma,

educadores alcançam a consciência filosófica, compreendendo plenamente a realidade educacional.

Nesse contexto, esse método auxilia educadores a compreender o fenômeno educativo e a identificar categorias iniciais (empíricas), levando a categorias síntese (concretas pensadas). Assim, é possível compreender o campo educacional elaborando a teoria a partir das observações iniciais, alcançando a plena compreensão do fenômeno observado. Ademais, refletindo-se sobre as relações cotidianas entre professores e alunos, é possível ampliar o entendimento do processo educacional.

No aspecto político, a PHC tem por escopo superar a abordagem tecnicista da educação, que reduz o processo educativo às técnicas e aos métodos descontextualizados. Na direção oposta, propõe uma perspectiva crítica que reconhece a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento do pensamento autônomo e da capacidade de análise e de reflexão sobre a realidade social.

Saviani (2011) destaca que é

[...] necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011, p. 17).

Assim, os princípios marxistas baseados na realidade social se caracterizam pelo fato de que o homem, por meio de suas potencialidades, ao modificar a natureza externa, também modifica a sua própria natureza. De acordo com Kosik (2002),

O homem se origina da natureza, é uma parte da natureza e, ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com as próprias criações, procura destacar-se delas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo. Em um viés epistemológico marxista, a compreensão nas relações homem, sociedade e natureza evidenciam que a dominação da natureza é criticada por Marx em seu contexto filosófico diante do acúmulo do capital (Kosik, 2002, p. 127).

A partir da reflexão de Kosik (2002), que ressalta o homem como um ser orientado e modificador da natureza, em uma busca contínua por entender o seu lugar

no universo, podemos adentrar mais profundamente na proposta da PHC. Tal pedagogia tem como foco capacitar os educadores para realizar uma interpretação lógico-dialética da realidade, ecoando as considerações filosóficas de Marx sobre a relação do homem com a natureza e a consciência da opressão decorrente do acúmulo de capital.

Nesse contexto, a compreensão do desenvolvimento humano se torna um empreendimento complexo, experimentando-se múltiplas perspectivas teóricas para apreciar a amplitude. Duas dessas abordagens, a Psicologia Histórico-Cultural e a PHC, fornecem evidências fundamentais sobre o papel crítico que a sociedade e a cultura desempenham na influência de nossa humanidade.

A PHC, com seu foco na educação, argumenta que o conhecimento não é apenas uma ferramenta para entender o mundo ao nosso redor, mas é um meio de emancipação. Dá-se ênfase, desse modo, à escola como uma instituição privilegiada para a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, incluindo aqueles de natureza clássica. No entanto, a transferência desses conhecimentos é complexa, como destacado por Gasparin (2003):

Os conceitos do professor não se transmitem e forma mecânica direta ao aluno; não são passados automaticamente, de uma cabeça para outra. O caminho vai desde o primeiro contato da criança com o novo conceito até o momento em que a palavra se torna propriedade sua, com conceito científico, é um complicado processo psíquico (Gasparin, 2003, p. 6).

Nesse sentido, o aspecto social da aprendizagem, acentuado por Vygotsky (1994), revela que todas as funções mentais superiores aparecem duas vezes durante o desenvolvimento: primeiro, no nível social (interpsicológico) e, depois, no nível individual (intrapsicológico). Isso significa que a aprendizagem ocorre primeiro por meio da interação social e, posteriormente, é internalizada pelo indivíduo.

Esse processo de transmissão de conhecimento demonstra a necessidade de considerar não apenas as estratégias pedagógicas, mas também os fundamentos psicológicos do aprendizado. Nessa direção, a THC, proposta por Lev Vygotsky (1994), complementa a PHC ao fornecer a base psicológica que lhe faltava, fortalecendo o papel da cultura e da sociedade no processo educativo. Essa teoria reconhece que as funções psicológicas superiores, como a linguagem e o

pensamento conceitual, são essenciais para o desenvolvimento humano, sendo mediadas por instrumentos e signos culturais.

Entretanto, Martins (2013a) alerta para não cairmos na armadilha da "psicologização" da educação. Ela argumenta que a educação tem um papel social e político que vai além do domínio simples da psicologia. No centro dessa discussão encontra-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito cunhado por Vygotsky e que representa a diferença entre o nível atual de desenvolvimento da criança e seu nível de desenvolvimento potencial, com o suporte de um adulto mais experiente.

De acordo com Martins (2013a),

[...] a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significados disponibilizados aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica (Martins, 2013a, p. 142).

Nessa linha de pensamento, a pesquisadora brasileira ressalta que tanto a PHC quanto a Psicologia Histórico-Cultural tiveram como ponto de partida um ideal comum: a construção de um novo ser humano com a capacidade de moldar novos horizontes (Martins, 2013b). A PHC visa à formação de indivíduos críticos, reflexivos e aptos a intervir de maneira transformadora no meio em que estão inseridos, e a Psicologia Histórico-Cultural se alinha a esse propósito.

Da mesma forma, Saviani (1997) enfatiza a importância da educação como um processo ativo de formação, definindo “[...] o trabalho educativo como o ato intencional e direto de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida coletiva e historicamente pelo conjunto dos seres humanos” (Saviani, 1997, p. 18). Essa concepção realça a missão da educação na promoção do desenvolvimento pleno das potencialidades individuais e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A PHC tem como objetivo uma formação omnilateral do ser humano. Essa abordagem busca desenvolver uma individualidade que seja ao mesmo tempo livre e

universal, capacitando o indivíduo a compreender de maneira profunda a realidade social e histórica em que está inserido. Além disso, a PHC enfatiza a transformação dessa realidade, promovendo a formação de sujeitos ativos e críticos. Essa perspectiva educacional representa uma contribuição significativa para o debate pedagógico no Brasil, mantendo-se fiel às suas premissas originais conforme delineadas por Saviani e outros teóricos que adotaram e expandiram suas ideias. A PHC se destaca por enfatizar não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação ética, cultural e social do indivíduo, visando a uma educação integral que abarca todas as dimensões do ser humano.

Saviani (1997) afirma que:

o conceito de formação omnilateral significa a busca por uma formação integral do ser humano, que contemple todas as suas dimensões: física, intelectual, emocional, social e política. Isso implica em uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, mas que também se preocupa com a formação de valores e princípios éticos, de modo a preparar o indivíduo para atuar de forma consciente e crítica na sociedade. Portanto, a formação omnilateral é uma condição fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária, baseada na emancipação humana e na superação das desigualdades sociais (Saviani 1997, p. 78).

A valorização do contexto cultural e social do aluno implica incorporar em sala de aula conteúdos que reflitam a cultura e a história local. Isso não apenas fomenta o interesse dos alunos, mas também melhora a sua compreensão e promove a valorização da identidade cultural de cada um. Conforme o autor, ao conectar o conteúdo educacional com as vivências e as experiências dos alunos, os educadores tornam o aprendizado mais relevante e significativo.

Portanto, essas abordagens têm um impacto profundo no campo da formação docente, fornecendo fundamentos teóricos e práticos para uma abordagem pedagógica que valoriza a cultura, a história e a participação ativa dos alunos. Ao segui-las, os educadores se orientam para uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

Também, é importante ressaltar que a PHC e a THC não são abordagens estáticas, mas sim dinâmicas e em constante transformação. Elas são capazes de se adaptar às mudanças sociais e culturais e de responder às necessidades educacionais emergentes.

No cenário atual, marcado pela crescente tecnologia digital e pelas transformações sociais e econômicas, a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as condições sociais e históricas dos alunos é ainda mais evidente. A PHC e a THC podem oferecer aos educadores ferramentas teóricas e práticas para lidar com esses desafios, ajudando-os a desenvolver estratégias de ensino eficazes e significativas.

Finalmente, é fundamental que as instituições educacionais e os formuladores de políticas reconheçam a importância dessas abordagens e proporcionem oportunidades para a formação contínua dos professores. Por meio do aprimoramento constante dos conhecimentos e habilidades dos educadores, podemos garantir que nossas escolas continuem sendo espaços de aprendizagem.

No quadro mais amplo do desenvolvimento humano, a PHC e a THC fornecem uma visão integrada e abrangente. Enquanto a PHC enfatiza o papel da escola na transmissão do conhecimento, a Psicologia Histórico-Cultural explica como esse conhecimento é internalizado pelo indivíduo por meio das suas interações com a sociedade e a cultura. Juntas, essas teorias oferecem uma compreensão mais completa de como o desenvolvimento humano é um processo histórico, cultural e social.

1.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA: REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Compreendendo a educação como um processo de humanização, é vital que o ensino abarque conteúdos que reflitam a realidade dos trabalhadores. Isso não apenas permite a aquisição de conhecimentos já produzidos pela humanidade, mas também capacita os indivíduos a gerar novos saberes. Essencialmente, a PHC reconhece a influência crucial da classe trabalhadora na estrutura social e, por extensão, na produção de conhecimento.

Para a plena concretização desse potencial, é necessário estabelecer condições educacionais que fomentam o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores, e nutrem uma consciência crítica, habilidosa no questionamento e na transformação da realidade circundante. Nesse contexto, as palavras de Marx (2008)

ênfatizam o papel central do modo de produção da vida material na vivência social, política e intelectual:

[...] a base real sobre a qual se elevam uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Em consonância com essa compreensão, surge a necessidade de uma educação que fomente a participação ativa dos estudantes, habilitando-os a questionar e transformar sua realidade. Esse processo dialético e reflexivo metamorfoseia a aprendizagem de um ato passivo de assimilação para um ato ativo de criação e de reconstrução, no qual o aluno se engaja criticamente com o conteúdo. Nesse cenário, os processos educacionais na PHC se desenrolam como um movimento dialético e reflexivo. O aprendizado, nessa perspectiva, transcende a mera absorção de informações, convertendo-se em um ato de criação e de reconstrução no qual o estudante se envolve em uma análise crítica e reflexiva do conteúdo.

Diante dessas considerações, a educação assume um papel primordial na apropriação e produção da vida. A PHC ênfatiza, desse modo, a natureza social e política da educação, dotando os alunos de capacidades para compreenderem e transformarem a própria realidade. Alicerçado nessa premissa, Saviani (2012a) advoga que o cerne da PHC reside na compreensão do trabalho como atividade vital para o ser humano:

A atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social (Saviani, 2012a, p. 20).

Essa concepção estabelece uma ligação fundamental entre a atividade laboral e a humanidade, em que a consciência e a objetivação do trabalho distinguem o homem das demais espécies. Saviani (2012b) esclarece que a existência humana é, então, definida por esta ação transformadora: o trabalho.

A relação entre o ser humano com o trabalho não se limita apenas à sobrevivência, mas se estende à criação e à transformação do mundo material. Como destacado por Marx, citado por Saviani (2012b), o produto do trabalho é a manifestação da vida genérica do homem, não somente em um nível intelectual e consciente, assim como de maneira ativa e concreta. O ser humano é, dessa forma, capacitado a interagir com um mundo criado por ele mesmo.

Marx (2013) reitera essa perspectiva, ao dizer que

[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. De modo a se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 255).

Ao longo de sua existência, os seres humanos desenvolvem novas necessidades e, conseqüentemente, novas maneiras de se apropriar da natureza e produzir a vida. Essas necessidades, sejam elas objetivas ou subjetivas, impulsionam a criação de diferentes formas de interação com o ambiente. Portanto, a PHC sublinha a importância da educação na preparação dos indivíduos para enfrentar e moldar esses desafios, capacitando-os a participar ativamente de sua realidade.

Netto e Braz (2011) argumentam que as necessidades humanas, tanto as objetivas como as subjetivas, são historicamente formadas e transformadas. Esse processo dinâmico decorre do contínuo aprimoramento de técnicas e de saberes que possibilitam ao homem interagir e reconfigurar a natureza para suprir as suas demandas. Esse percurso é marcado por diversas influências, como variáveis materiais, sociais, culturais e históricas, as quais se tornam distintivas nas sociedades e impulsionam as transformações na produção por meio dos tempos. Os autores ressaltam que

O avanço do processo de humanização pode ser compreendido, pois, como a diferenciação e a complexificação das objetivações do ser social. O trabalho aparece como a objetivação primária e eliminável do ser social, a partir da qual surgem, através de mediações cada vez

mais complexas, as necessidades e as possibilidades de novas objetivações (Netto; Braz, 2011, p. 50).

De acordo com Marx e Engels (2002), a produção das representações e ideias é realizada pelos homens em suas atividades práticas. Essa visão exige uma educação que vai além da simples transmissão de informações e busca desenvolver uma consciência crítica, permitindo aos indivíduos que compreendam e desafiem as estruturas sociais que moldam as suas vidas.

No entanto, Saviani (2012b) alerta para o risco de esvaziamento da função específica da escola, ligada à socialização do conhecimento elaborado, em uma sociedade de classes com interesses opostos. Para o autor, a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, sendo um fator intrínseco à sociedade burguesa.

A educação para a classe trabalhadora deve, portanto, ir além da mera instrução, fornecendo ferramentas para a participação crítica e ativa na sociedade e na transformação das relações de produção. O acesso ao conhecimento é tratado como um bem comum, que deve ser garantido a todos, independentemente de sua classe ou posição social.

A perspectiva de Saviani (2011) sobre a missão da escola é clara: sua existência propicia a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos desse saber. Destaca a importância do domínio de várias linguagens verbal, numérica, natural e social como a base para o acesso ao saber sistematizado e à cultura erudita.

Nesse contexto, a teoria do conflito social de Marx e Engels (2007), central para a teoria marxista da educação, evidencia que o conhecimento é produzido socialmente, mas apropriado e utilizado para o benefício da classe dominante. Como resultado, a emancipação humana dos trabalhadores é constantemente obstruída, e a educação pública, destinada majoritariamente à classe trabalhadora, torna-se um alvo recorrente de ataques e de desinvestimentos.

Diante dessas reflexões, é essencial compreender os determinantes sociais da educação e reconhecer como as contradições presentes na sociedade alcançaram a educação e, por consequência, como o educador deve se posicionar diante dessas contradições. Isso implica desvencilhar a educação de concepções ambíguas e ter clareza sobre a direção que se deve seguir na abordagem educacional. Esse

entendimento é fundamental para que o educador possa se posicionar de maneira crítica e coerente diante das contradições sociais presentes no contexto educativo.

Nesse sentido, Saviani (2011) enfatiza ser possível afirmar que a tarefa a que se propõe a PHC com relação à educação escolar é de suma importância para a formação dos alunos e para a transformação social. Essa tarefa requer a

[...] Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, p. 8-9).

Saviani (2011) reitera: “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular” (Saviani, 2011, p. 14). A escola, para o pesquisador,

[...] existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2011, p.14).

No contexto dessa abordagem, a escola é vista não apenas como um local de instrução, mas como um espaço social em que os alunos aprendem a participar de sua sociedade e a transformá-la para melhor. O papel do professor é, portanto, além de transmitir conhecimentos, promover o desenvolvimento do pensamento crítico e independente dos alunos.

O século XXI traz consigo desafios e expectativas renovadas para a educação. Nesse sentido, a PHC se apresenta como um instrumento essencial para promover a

transformação social e a emancipação humana, questionando-se as práticas de poder e de opressão, sejam sociais, culturais, emocionais ou políticas, por meio da reflexão e da ação.

De acordo com István Mészáros (2008), a educação só pode se tornar realmente libertadora se for uma escola da crítica radical. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Saviani e Gadotti. Enquanto Saviani propõe uma pedagogia voltada para a realidade social e histórica dos alunos, visando à construção de uma sociedade equitativa, Gadotti apresenta uma perspectiva mais reformista em sintonia com a pedagogia cidadã.

Nesse sentido, Saviani (1999) propõe uma pedagogia enraizada na realidade social e histórica dos alunos, com o objetivo de construir uma sociedade mais equitativa e justa:

A pedagogia crítica procura superar a dicotomia entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre sujeito e objeto, através da superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. [...] A pedagogia crítica deve contribuir para a transformação da realidade social, visando a construção de uma sociedade justa e igualitária (Saviani, 1999, p. 17).

Em contrapartida, Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, defende uma pedagogia da libertação. Nela, os processos de ensino e aprendizagem são caracterizados pela construção conjunta do conhecimento e pela participação ativa dos alunos. Freire enfatiza que a educação crítica se realiza na prática. A pedagogia crítica, para esse educador,

[...] se faz em e com a *práxis*, com a reflexão crítica da *práxis*, que é uma maneira de fazer e de viver que não admite a dualidade entre teoria e prática. [...] A educação se torna um processo essencialmente democrático, um processo de conhecimento que busca conhecer as raízes da opressão e que, por isso mesmo, se liga intimamente à luta pela libertação (Freire, 1987, p. 85).

Enquanto Saviani se concentra na importância do conhecimento histórico e social, Freire dá prioridade à ação reflexiva e à participação ativa na construção do conhecimento, evidenciando a necessidade de um diálogo contínuo e de uma abordagem educativa que capacite os alunos a serem agentes de transformação social.

Dentro desse quadro teórico, a análise Antônio Gramsci (2000), em *Cadernos do Cárcere* (2000), abordou a influência da hegemonia cultural na sociedade. Segundo ele, a classe dominante mantém seu poder não apenas pela força, mas também pela produção de uma cultura dominante, que é aceita e reproduzida pelas classes subalternas. O filósofo italiano afirma:

A classe dominante exerce sua hegemonia através da produção e difusão da cultura dominante, que se torna um sistema de valores, de crenças e de práticas que são aceitos e reproduzidos pelas classes subalternas. A educação tem um papel fundamental na luta pela transformação social, ao permitir a construção de uma cultura crítica e emancipatória que questione e subverta a cultura dominante (Gramsci, 2000, p. 14).

Nessa conjuntura, Newton Duarte (2001), em *Educação Escolar, Teoria do Currículo e Didática: algumas notas*, questiona as estratégias dominantes de ensino de aprendizagem, propondo uma abordagem crítica pedagógica que se envolva na superação das contradições sociais.

José Carlos Libâneo (1994), em *Didática*, também advoga que a educação deve servir à formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social, capazes de contribuir para a transformação da sociedade. Isso inclui o estudo e a análise crítica de abordagens como a Pedagogia Construtivista, a Pedagogia da Autonomia e a Pedagogia do Oprimido.

As palavras de Libâneo (2008) são oportunas:

A educação é uma prática social, materializada em uma ação efetiva na formação e desenvolvimento dos seres humanos, em condições socioculturais e institucionais específicas, implicando práticas e procedimentos peculiares, buscando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade (Libâneo, 2008 *apud* Libâneo, 2012, p. 38).

Diante das considerações supracitadas, a escola enfrenta o desafio de lidar com a diversidade e a pluralidade cultural de maneira adequada. Embora não deva adotar uma perspectiva de negação ou de afirmação absoluta das identidades dos alunos, essa instituição desempenha um papel crucial na promoção do respeito à diversidade como parte de seu PPP, que é norteador das ações e das relações na escola, incluindo o ensino-aprendizagem como elemento central.

No entanto, a escola não pode simplesmente justificar ou reproduzir as diferentes realidades culturais presentes em sua comunidade. O seu compromisso vai além disso, responsabilizando-se por conduzir os alunos da condição em que se encontram, muitas vezes baseada em conhecimentos espontâneos adquiridos no cotidiano familiar e social, para uma compreensão mais sistematizada e aprofundada do mundo. Nesse sentido, a abordagem deve partir da realidade do aluno, mas não se limitar à sua justificação ou à sua mera reprodução. O objetivo é capacitar os educandos para transcenderem a sua condição atual e desenvolverem uma compreensão crítica e coerente do mundo que os cerca.

O respeito à diversidade, desse modo, é uma parte integrante do processo educacional, com vistas à transformação das condições dos estudantes em uma compreensão mais abrangente e emancipatória do conhecimento e da sociedade.

Ao discorrer sobre o movimento global do conhecimento, Saviani (2012b) esclarece:

[...] o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (Saviani, 2012b, p. 61- 62).

Nesse contexto, a crítica educacional de Saviani (2013b) ressoa, trazendo ao centro o método didático da PHC. Esse se organiza em cinco etapas inter-relacionadas: a Prática Social Inicial do Conteúdo, a Problematização, a Instrumentalização, a Catarse e a Prática Social Final do Conteúdo. Essa abordagem propõe uma superação à dicotomia entre teoria e prática frequentemente presente no campo educacional, aspecto também destacado por Newton Duarte (2001).

A dicotomia, como Duarte (2001) aponta, apresenta-se de duas formas principais. A primeira manifesta-se no trabalho do professor, muitas vezes percebida apenas como prática, negligenciando o lastro teórico fundamental que embasa as

suas ações pedagógicas. A segunda é uma crítica à educação tradicional na qual os conteúdos e os conhecimentos compartilhados com os alunos muitas vezes parecem alheios à sua realidade cotidiana, gerando uma redução tanto da prática quanto da teoria. Essas observações realçam a relevância do equilíbrio entre teoria e prática na PHC.

Saviani (2008) esclarece que

[...] o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (Saviani, 2008, p. 49).

Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser direcionada à socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, conforme proposto por Saviani (2008) em seu método didático da PHC, que compreende cinco momentos articulados em um único movimento orgânico, iniciando pela Prática Social Inicial. Nesse estágio, professor e alunos, considerados como agentes sociais com diferentes níveis de compreensão da prática social, começam a contribuir para a construção do conhecimento. Durante todo o processo da prática pedagógica, o professor assume o papel de guiar os alunos na socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, garantindo que esses saberes sejam adquiridos mesmo quando os educandos não manifestam imediatamente o desejo de fazê-lo. A abordagem começa com a *Prática Social Inicial*, na qual o conteúdo a ser abordado começa a ser delineado, considerando os elementos culturais e sociais que impactam a sala de aula.

Em seguida, na etapa da *Problematização*, o professor reflete sobre quais conhecimentos são relevantes para serem transmitidos aos alunos, permitindo que tenham uma participação mais autônoma na sociedade. Isso envolve a identificação dos desafios e das limitações presentes na prática social que requerem uma resposta educacional.

A *Instrumentalização* consiste em garantir que o aluno adquira o conhecimento necessário, mesmo que inicialmente possa resistir a fazê-lo. Essa etapa está intimamente relacionada à problematização, uma vez que a capacidade de problematizar depende da posse de instrumentos culturais e teóricos específicos.

A *Catarse* é o momento em que o aluno efetivamente incorpora os instrumentos culturais, adquiridos, tornando-os elementos ativos de transformação social. Nessa fase, o aluno compreende os problemas apresentados e reconhece as possibilidades de transformação que o conhecimento oferece.

Finalmente, a *Prática Social Final* retoma a *Prática Social Inicial*, mas agora com uma nova compreensão da realidade social. Nesse estágio, o aluno é capaz de aplicar o conhecimento adquirido em sua realidade, confiante em sua capacidade de agir de forma crítica e ativa para transformar a sociedade.

Todas essas etapas ressaltam a importância de uma educação comprometida com a transformação social, que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também visa ao desenvolvimento de agentes críticos e participativos. A PHC propõe um processo educativo que integra teoria e prática, superando a dicotomia existente entre elas para uma formação efetiva e transformadora dos alunos.

A perspectiva de Saviani (1999) enfatiza que a educação desempenha um papel crucial na transformação da sociedade, embora essa alteração não ocorra de maneira direta e imediata. A teoria, por si só, não pode transformar o mundo, mas pode contribuir para isso quando é aplicada na prática. Para que essa transição da teoria para a prática seja eficaz, é necessário que a teoria seja assimilada pelos agentes sociais que realizarão a mudança por ações concretas. Isso implica um trabalho de educação das consciências e a organização de meios e planos de ação concretos. A teoria, que inicialmente existe apenas como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação, deve ser convertida em ações reais e efetivas.

Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem educacional que supere a simples transmissão de teorias. A teoria só se torna prática quando é aplicada de forma concreta no contexto da vida real, por meio de ações que buscam efetivamente transformar a realidade. Portanto, a educação desempenha um papel fundamental na mediação entre teoria e prática transformadora, preparando os indivíduos para compreender, assimilar e aplicar o conhecimento de maneira eficaz.

No contexto da formação docente, a abordagem dialética, a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural desempenham um papel crucial. Essas abordagens capacitam os professores a adquirir saberes essenciais para sua prática pedagógica, levando em consideração a complexidade das relações estabelecidas em sala de aula e a diversidade dos alunos. Por meio dessa formação sólida e reflexiva, os educadores

têm o potencial de se tornar verdadeiros agentes transformadores do ambiente educacional, promovendo uma educação emancipadora e contextualizada, que respeita as singularidades de cada estudante e promove o desenvolvimento integral de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na próxima seção, aprofundamos a discussão sobre saberes docentes e formação de professores na perspectiva da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, buscando compreender como essas perspectivas teóricas podem ser concretamente aplicadas na formação dos professores, destacando as práticas e as estratégias que potencializem a construção e a mobilização dos saberes docentes. Discorreremos também sobre as possibilidades e os desafios que surgem nesse processo, bem como o seu impacto na qualidade da educação e no desenvolvimento profissional dos educadores. Essa perspectiva traz consigo a responsabilidade de tornar a educação um espaço de diálogo, de reflexão e de protagonismo dos sujeitos envolvidos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

1.3.1 Saberes docentes e formação de professores sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

Na formação inicial de professores, a combinação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com suas raízes marxistas, e a Psicologia Histórico-Cultural (THC) oferece uma abordagem integrada e singular. Enquanto a PHC fornece uma estrutura para a análise crítica e reflexiva da realidade educacional, incentivando educadores a questionar e repensar os métodos de ensino, a THC complementa esta visão com uma compreensão profunda dos processos de desenvolvimento e aprendizagem psicológica. Juntas, essas perspectivas orientam a prática docente em direção a uma educação, permitindo aos educadores que interpretem e respondam de maneira crítica aos desafios do ensino e da aprendizagem em uma sociedade em constante mudança.

A reflexão sobre a formação de professores, sob o prisma da PHC, emerge como uma forma de resistência aos modelos que buscam a reprodução da sociedade capitalista. Isso é especialmente relevante diante das políticas públicas neoliberais que estão sendo implementadas no sistema educacional. A conexão entre a qualidade do ensino e a formação do professor é uma questão amplamente debatida por muitos

pesquisadores e teóricos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Capítulo VI - Dos Profissionais da Educação, enfatiza a importância dessa relação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – associação entre teorias e práticas, inclusive a capacitação em serviço; II – aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (Brasil, 1996).

Lavoura e Ramos (2020) apontam que essa formação deve consistir em um processo de construção de saberes, demandando as situações didáticas ancoradas em análises metodológicas apropriadas conduzidas por sujeitos concretos envolvidos no processo de ensino e na aprendizagem. Isso requer a ponderação do objetivo educacional, da finalidade, das formas, dos procedimentos específicos e das condições objetivas do ensino em cada contexto de intervenção prática e objetiva no mundo do trabalho, possibilitando uma compreensão abrangente das determinações e das relações existentes entre a totalidade efetiva.

Dentro desse contexto, a atuação docente é minuciosamente examinada em sua relação com a prática alienante e a influência da ordem capitalista. Ainda que frequentemente sujeito a essas influências, o professor não se submete a elas por completo. Pelo contrário, ele demanda um profundo conhecimento das matérias específicas, das dinâmicas sociais e das interações históricas que moldam o ambiente educacional.

Como afirma Lazaretti (2020),

Precisamos conhecer e dominar aquilo que está ao nosso alcance: educação pública, formação humana, currículo, ensino, processos de

aprendizagem e desenvolvimento, planejamento etc. ou seja, conteúdos que nos garantem autonomia intelectual para nos contrapormos ao projeto de educação que se alinha aos anseios políticos e econômicos da sociedade Brasileira (Lazaretti, 2020, p. 126).

A formação docente, conforme ressaltam Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017), deve considerar os conteúdos de maneira abrangente. Essa visão é reforçada por Klein (2007):

[...] no ensino, determinado objeto de conhecimento deverá ser abordado na sua totalidade, o que implica sua não fragmentação, bem como a não disposição etapista dos conteúdos que lhe dizem respeito. Abordar um conteúdo em uma perspectiva de totalidade significa devolvê-lo a partir de seus fundamentos, explicitando as relações e mecanismos que articulam seus elementos particulares. Não se trata, pois, de 'ir da parte ao todo', nem tão pouco de 'ir do todo à parte', mas de explicitar, no todo, como é que as partes se articulam de modo a constituir aquela totalidade e não outra (Klein, 2007, p. 16 *apud* Favoreto, Figueiredo e Zanardini, 2017, p. 992-993).

Na formação docente, a atenção ao processo de ensino-aprendizagem deve primar pela base na práxis, integrando de maneira inseparável os aspectos teóricos e práticos (Saviani, 2007). Durante o processo formativo, os educadores são encorajados a realizar uma análise crítica e reflexiva de seu papel na sala de aula, investigando como as suas ações e métodos contribuem para transformar as relações sociais vigentes. As estratégias pedagógicas, como estudos de caso, análise de situações reais e debates sobre as contradições presentes no âmbito educacional, podem enriquecer e aprofundar essa perspectiva (Gadotti, 2012).

De acordo com Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017), a formação de professores sob essa perspectiva vai além da mera reprodução da prática cotidiana, almejando uma análise crítica e reflexiva da realidade. Aprofundando o entendimento das bases teóricas, os educadores adquirem a capacidade de questionar e de transformar os processos educacionais em direção a uma sociedade mais igualitária e justa. As autoras ressaltam que a dialética entre teoria e prática desempenha um papel central nesse processo, em que a teoria embasa a prática e essa, por sua vez, enriquece a teoria.

Segundo as pesquisadoras supracitadas, na formação docente, a interligação entre conteúdo e método é primordial. Nesse sentido, a teoria oferece a base

conceitual para compreender a complexa realidade, enquanto o método de análise proporciona as ferramentas para discernir as contradições e os desdobramentos das questões educacionais e sociais. Essa relação não é estática, mas sim dinâmica e reflexiva, permitindo ao docente avançar em sua compreensão e intervenção na realidade. Para Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017),

Na formação docente é preciso fazer um constante exercício reflexivo sobre as categorias conceituais em relação às concepções teóricas e à prática social-econômica e educacional. Contudo, não no sentido estritamente utilitário da prática, mas na relação entre os conhecimentos técnicos e os fundamentos da educação, pensar sobre os meios e finalidades educacionais em relação às contradições e a demandas sociais. Também exercícios reflexivos que exigem, ainda, considerar os métodos de análise e as metodologias de ensino (Favoreto; Figueiredo; Zanardini, 2017, p. 991).

A abordagem dialética não se restringe ao domínio técnico e teórico do conteúdo, mas ressalta a importância de uma consciência crítica e reflexiva. Os professores são instigados a explorar as determinantes sociais e econômicas que permeiam a educação, para adotar uma postura crítica perante as políticas educacionais e as demandas do sistema capitalista. Dessa forma, eles se transformam em agentes de mudança, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. As mesmas autoras destacam que

[...] a formação docente precisa ser compreendida além da experiência imediata ou circunscrita ao fazer cotidiano. Tais aspectos precisam ser entendidos na complexidade econômico-social e teórica que resultam das determinações históricas, e que precisam ser evidenciadas em suas múltiplas contradições. Pensando pelas múltiplas contradições, os limites da teoria devem ser verificados, ao passo em que também devem ser examinadas as potencialidades de avanço teórico-social. É na possibilidade de avanço teórico-social que a práxis reflexiva exige rigor no trato do conteúdo a partir do método dialético (Favoreto; Figueiredo; Zanardini, 2017, p. 992).

A abordagem dialética também requer uma reflexão constante sobre a linguagem empregada na prática educacional. Termos e conceitos não são meramente técnicos, mas sim reflexos de valores e interesses sociais. A linguagem conceitual é uma ferramenta poderosa para desvendar a racionalidade subjacente à realidade, permitindo ao docente analisar e intervir de maneira informada e transformadora.

A lógica dialética, na compreensão de Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017),

[...] ao promover uma constante relação entre teoria e prática, torna-se imprescindível para ampliar as formas de consciência/intervenção sobre a realidade, cuja apreensão dos limites pode servir de base para vislumbrar as possibilidades de novas atuações sociais. Na perspectiva dialética, o conhecimento contém, em si, múltiplas determinações, expressando, em cada síntese, a unidade dos contrários, tanto na luta ideológico-conceitual como nos aspectos determinados pelo econômico, político e social. Desta forma, teoria e prática complementam-se e se unificam no processo de produção da vida humana em todas as suas dimensões (Favoreto; Figueiredo; Zanardini, 2017, p. 993).

Com relação ao aluno, a formação deve capacitar o entendimento da educação como um processo social e histórico, habilitando a ser um agente ativo na transformação da realidade. A prática docente deve ser permeada por uma abordagem que estimule o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, fornecendo ferramentas para analisar e questionar os discursos hegemônicos presentes na sociedade.

A conexão entre o professor e a sociedade também é vital nesse contexto. A formação de professores deve aprimorar a compreensão das estruturas sociais e econômicas que moldam a educação, incentivando uma postura crítica diante das políticas educacionais e às demandas impostas pelo sistema capitalista (Apple, 2006). Os educadores precisam estar preparados para ser agentes de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

A formação de professores, seguindo os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatiza uma abordagem que coloca em destaque a práxis, a ação reflexiva e transformadora fundamentada na análise crítica da realidade. Por meio desse enfoque, os professores se tornam capacitados a atuar como agentes da transformação, promovendo a conscientização das estruturas sociais, incentivando o pensamento autônomo dos alunos e direcionando suas práticas educacionais para a construção de uma sociedade emancipada.

Quanto ao processo educativo, a formação inicial e continuada capacita os professores a planejar currículos, a selecionar e a organizar conteúdos relevantes para os alunos. Além disso, os docentes aprendem a aplicar estratégias e métodos de ensino adequados às características dos estudantes, tornando o ensino e a aprendizagem mais eficazes e significativos. Isso, por sua vez, fortalece a relação

entre o professor e a sociedade, permitindo que os educadores compreendam e atuem de maneira crítica diante das estruturas sociais e econômicas que influenciam a educação, contribuindo para uma sociedade mais justa.

Sousa (2017) corrobora dessa visão, afirmando que

[...] a formação continuada deve proporcionar situações nas quais os professores com seus pares reflitam sobre as ações e busquem avaliar as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação. Uma concepção de formação continuada a qual contribui com a reflexão sobre a teoria e a prática e que por meio dessa reflexão traga elementos para o reconhecimento dos sujeitos e de seus contextos para adensar e qualificar os conhecimentos específicos da educação, explorando, ampliando redimensionando a prática docente (Sousa 2017, p. 16).

A avaliação também é aprimorada pela formação docente, pois os professores desenvolvem estratégias para criar avaliações abrangentes e vinculadas aos objetivos educacionais. Com instrumentos avaliativos mais precisos, os educadores conseguem identificar as dificuldades dos alunos, ajustar as suas abordagens e implementar intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento completo de cada estudante.

Em síntese, a abordagem dialética da PHC e da THC oferece uma visão abrangente da formação de professores, superando a separação entre teoria e prática e promovendo uma consciência crítica que os capacita a compreender, a questionar e a transformar a realidade educacional.

Pensando na relevância da PHC para o processo educativo, na seção a seguir, enfatizamos a sua inserção no estado do Paraná.

1.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ

A implementação da PHC no estado do Paraná é uma temática que tem suscitado grande interesse entre investigadores que se debruçaram sobre esse processo, desde a sua concepção até as tentativas de efetivação, com base em documentos oficiais do Estado. Por meio dessas ponderações, pôde-se elucidar o movimento de produção e de implantação da PHC no contexto paranaense, em meio a desafios. Isso envolveu a elaboração de uma proposta teórica oficial para a rede pública de ensino e a adaptação ao cenário político em transição após um regime

ditatorial, bem como a busca por mudanças e democratização do sistema educacional.

1.4.1 Contexto educacional paranaense

O Paraná, com sua rica história de colonização e exploração econômica, desenvolveu-se significativamente a partir do século XVI, com a chegada dos europeus, inicialmente portugueses e espanhóis. Dedicaram-se à exploração do pau-Brasil e da erva-mate, envolvendo o Paraná em um importante corredor comercial, intensificado pela posterior descoberta de nossa região por bandeirantes e colonizadores no Oeste paranaense.

No século XIX, o estado se destacou como produtor de erva-mate e, com o fluxo de imigrantes, especialmente italianos e poloneses, tornou-se um produtor relevante de grãos, especialmente de café e soja. O século XX foi marcado por um intenso processo de industrialização, particularmente fortalecido pela construção da Hidrelétrica de Itaipu e pela instalação de grandes empresas, solidificando o Paraná como um importante polo industrial.

No entanto, apesar desse desenvolvimento econômico, não se pode ignorar que a promoção da justiça social não acompanhou o mesmo ritmo. Como afirmado por Osmar Martins (2004), a colonização do Paraná é uma história de exclusão e de exploração dos mais pobres refletida na formação de uma classe trabalhadora urbana desprovida de direitos e condições dignas de trabalho.

Nesse sentido, a visão de Marx e Engels (2007) sobre a história das sociedades é relevante:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes. Homens livres e escravos, patrícios e plebeus, barões e servos, mestres e jornaleiros, em suma, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora aberta, ora disfarçada, que terminou sempre ou pela transformação revolucionária de toda a sociedade ou pela destruição das classes em conflito (Marx; Engels, 2007, p. 21).

No caso do Paraná, essa luta de classes se manifestou na exclusão e na exploração dos mais pobres durante a colonização do estado, evidenciando as contradições sociais e a necessidade de uma transformação revolucionária para a

construção de uma sociedade mais justa. De acordo com Martins (2004), a desigualdade social e a exclusão econômica que marcam a história do Paraná são desafios que se refletem diretamente na educação, evidenciando a importância de se adequar às estratégias pedagógicas para melhor atender às necessidades de uma população tão diversa e desigual.

O trabalho docente, segundo Gadotti (2005),

[...] é fundamental para a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem. No entanto, a valorização do trabalho docente é essencial para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Para isso, é necessário reconhecer a importância social e política do trabalho docente e garantir condições adequadas de trabalho, salário justo e formação continuada, de forma a atrair e manter os melhores profissionais na área (Gadotti, 2005, p. 85).

Nesse debate pela transformação educacional, no âmbito político, a PHC emergiu como um movimento significativo na transformação educacional no Paraná na década de 1980. Isso ocorreu no contexto socioeconômico e político pós-ditadura militar no Brasil, com o objetivo de proporcionar maiores benefícios à classe trabalhadora.

O exame detalhado realizado por estudiosos renomados, como Tonidandel (2014), Bacinski (2011), Gonçalves (2019) e Silva (2020), lança luz sobre a narrativa que envolve o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEPP), de 1990, especialmente com relação à sua conexão com os princípios fundamentais da PHC.

Tonidandel (2014) dedicou sua dissertação à análise minuciosa do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1980-1994). Seu objetivo foi verificar até que ponto esse documento, elaborado ao longo da década de 1980 e publicado em dezembro de 1990, genuinamente expressa o compromisso do Paraná com a PHC, conforme amplamente divulgado. Ao estudar os documentos, Tonidandel (2014) revela que o estado paranaense desenvolveu a PHC como teoria educacional. No entanto, essa adoção foi uma justaposição de propostas pedagógicas antagônicas, resultado de mecanismos de ajuste e negociação com intelectuais da classe trabalhadora. Conforme pontua a autora, embora elementos do PHC tenham sido incorporados, a pluralidade de concepções apresentadas no CBEPP (Paraná, 1990)

revela que a PHC não é uma concepção teórica predominante no documento, o que aponta para a necessidade de construir um currículo verdadeiramente histórico-crítico no estado, destacando o desafio de orientar as possibilidades e limites para a construção de um currículo efetivamente transformador.

Além disso, uma pesquisa conduzida por Baczinski (2011) examinou as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná, lançando um olhar crítico sobre a tendência pedagógica que as norteia. A investigação problematizou a eficácia da implementação da PHC nas práticas educacionais das escolas, questionando se a pedagogia anunciada oficialmente é de fato praticada em sala de aula. Os resultados das entrevistas realizadas com professores das escolas Estaduais do Paraná demonstraram uma falta de coerência teórica entre as Diretrizes Curriculares, a PHC e a prática educacional. Segundo Baczinski (2011), apesar dos esforços de formação continuada e elevados pelo governo do estado, a implementação da PHC não foi realizada conforme anunciada oficialmente.

Gonçalves (2019) contribuiu significativamente para essa discussão, ao investigar a implementação da PHC durante o primeiro governo de Roberto Requião no Paraná, especialmente no período de 1991-1994. A sua profunda análise do contexto educacional da época revelou que a PHC não foi mencionada nos documentos analisados. Em vez disso, elaborou-se um discurso neoliberal que visava a preparar os alunos para as demandas do mercado, divergindo dos princípios do CBEPP, que tinha a PHC como seu foco central.

Silva (2020) destaca a notável tradição do estado do Paraná na elaboração de currículos educacionais baseados em teorias pedagógicas contra hegemônicas, com um foco especial na formação integral e crítica dos indivíduos, contribuindo para a transformação da realidade. Esse processo iniciou-se com a implementação do CBEPP, em 1990, um momento crucial na história da educação paranaense relacionado à redemocratização do Brasil e à transição da Ditadura Militar para a chamada "Nova República". Essas mudanças foram catalisadas pela ascensão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que permitiu que indivíduos influenciados pelo debate educacional ocupassem cargos nas secretarias de educação de municípios e estados governados pela oposição. No Paraná, isso ocorreu a partir de 1982, quando José Richa, filiado ao PMDB, foi eleito governador.

Nesse contexto, o Movimento dos Educadores (ME), durante a primeira metade da década de 1980, buscou formas de superar a política educacional ineficiente e

elitista da época. A PHC, emergente do programa de pós-graduação da PUC-SP, foi rapidamente adotada pelos educadores do Paraná comprometidos com a causa dos trabalhadores, a fim de transformar a educação pública no estado. Assim, o Paraná se tornou um terreno fértil para a implementação e para o desenvolvimento da PHC, marcando uma era de mudança e inovação no cenário educativo estadual.

Sob o governo de José Richa (1983-1986), a educação democrática foi priorizada, com o intuito de expandir o acesso e de incentivar a participação comunitária. Apesar disso, o processo democrático de escolha de lideranças gerou críticas, como a sua partidarização e o fenômeno do "clientelismo político", que afetaram a qualidade da gestão educacional.

Richa também melhorou as condições de trabalho dos educadores por meio de concursos públicos, progressões salariais, programas de formação continuada e práticas de ensino inovador. Entretanto, Bacinski (2011) aponta para incoerências no documento que direcionava as políticas educacionais do Paraná, em 1983, apresentando aspectos conflitantes com a abordagem proposta por Saviani (2011).

Apesar dos avanços na promoção de uma educação democrática, há complexidades subjacentes a serem consideradas. Essas nuances se manifestam em um aparente paradoxo do papel do Estado em uma sociedade democrática emergente, conforme Bacinski (2011) salienta que:

Mesmo com a superação do Regime Militar, o Estado continua sendo um representante da classe dominante, porém, atua como um Estado defensor dos direitos iguais, de liberdade de expressão, política e ideológica, caracterizando-se um Estado democrático. No entanto, não deixou de ser um Estado liberal e capitalista (Bacinski, 2011, p. 29).

Bacinski (2011) evidencia a contradição na democracia paranaense durante o mandato do governador José Richa (1983-1986), do PMDB. Embora a gestão tenha priorizado a educação democrática, expandindo o acesso à escola e promovendo a descentralização administrativa, houve críticas com relação à igualdade de peso dos votos no processo de escolha dos líderes, o que resultou em uma representação reduzida dos professores. Esse descompasso reflete a complexidade da implementação de uma pedagogia crítica no contexto paranaense.

Ao considerarmos as observações de Tonidandel (2014) sobre o processo eleitoral para diretores de escolas, é possível destacar que houve uma partidarização

do processo, na qual certos políticos buscavam ampliar as suas esferas de influência política. A partidarização e o fenômeno conhecido como "clientelismo político" continuaram a afetar o sistema educacional, o que resultou em uma diminuição da qualidade da gestão, devido à alta rotatividade de diretores inexperientes e à resistência à mudança por parte dos professores que estavam empenhados em melhorar o ensino.

Em um contexto no qual a participação popular nas escolas ganhou destaque, os sindicatos emergiram como uma ferramenta para fortalecer a representatividade coletiva. Simultaneamente, mudanças significativas ocorreram nos regimes escolares, com o objetivo de romper com práticas pedagógicas autoritárias previamente determinadas. Segundo as observações de Tonidandel (2014), a SEED adotou uma abordagem descentralizada, ampliando as oportunidades de participação de pais, professores, alunos e comunidade nas decisões escolares.

A pesquisadora destaca que o conflito entre as diferentes posições teóricas se tornou mais intenso em 1984, com a mudança no comando do Departamento de Ensino do 1º grau. Silva Neto introduziu uma abordagem pedagógica católica populista, baseada nos trabalhos de Paulo Freire e de Célestin Freinet. Além disso, o governo demonstrou conscientização sobre o papel político da educação, buscando equipar a classe trabalhadora com conhecimentos científicos como uma maneira de atenuar as desigualdades sociais (Tonidandel, 2014).

De acordo com Silva (2020), as diretrizes educacionais adotaram princípios da PHC, apoiando uma visão dialética da relação entre a escola e a sociedade. Nesse contexto, a educação foi vista como um instrumento para mediar mudanças nas estruturas sociais, promovendo a inclusão daqueles tradicionalmente excluídos e marginalizados por meio do acesso à educação. Esse compromisso foi evidenciado pela construção de mais escolas e pelo aumento dos recursos destinados à educação, agora alocados conforme o número de alunos em cada instituição.

Apesar das incoerências teóricas, as ações do programa educacional do governo de José Richa refletiram a intenção de adotar uma abordagem crítica e promover a democratização escolar. Baczinski (2011) aponta, contudo, que a utilização efetiva da PHC ficou restrita ao discurso ideológico, devido à recente sistematização dessa abordagem pedagógica, o que dificultou a sua aplicação prática. Também foram observadas incongruências na concepção de Homem, de Educação e de Sociedade, além das condições de trabalho dos professores.

Quando se trata da implementação prática da PHC, Baczinski (2011) destacou dificuldades como a existência de disciplinas e conteúdos curriculares desconectados e a persistente presença de atividades escolares secundárias em detrimento das atividades essenciais e científicas, características fundamentais dessa abordagem pedagógica. Isso demonstrou a ausência de uma base teórica coerente com a proposta da SEED.

No governo de Álvaro Dias (1987-1990), o foco recaiu sobre os princípios de redemocratização, visando a promover a justiça, a liberdade e a igualdade de oportunidades para todos, buscando construir um "Paraná Moderno" em resposta às demandas sociais da época. Tonidandel (2014) indica que o governo de Álvaro Dias retomou o debate político sobre a educação, a descentralização da gestão, as melhorias na infraestrutura escolar e a concessão de benefícios trabalhistas para os profissionais da educação pública. A educação foi enfatizada como um agente de mudança social e os desafios relacionados ao analfabetismo, à evasão, à repetência e à seletividade foram enfrentados por meio do reordenamento interno do sistema educacional, com a implementação de medidas administrativas e pedagógicas "exequíveis".

Em resposta à demanda por uma reestruturação do ensino, o CBEPP foi aprimorado e o Ciclo Básico de Alfabetização foi implementado, a partir de discussões coletivas que consideravam as necessidades histórico-sociais da época. Nesse contexto, a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização marcou o início da reorganização do ensino de 1º grau ao introduzir uma nova concepção de alfabetização. Nesse modelo, a alfabetização ultrapassa a mera aquisição do sistema gráfico, sendo entendida como um processo de apropriação da língua escrita que capacita o aluno para a sua inserção na cultura letrada. Essa abordagem reconhece o papel crucial da alfabetização na escolarização, pois permite ao discente desenvolver habilidades necessárias ao entendimento de conceitos mais elaborados e complexos, resultantes do desenvolvimento das formas sociais de produção (Paraná, 1990).

Tonidandel (2014) esclarece que o objetivo do Ciclo Básico de Alfabetização foi superar a mecanização do ensino, melhorar os índices de alfabetização e reduzir as taxas de repetência e evasão escolar. Para alcançar tais metas, adotou-se a estratégia de reformular o sistema de avaliação, tornando-o mais inclusivo. Por meio do Ciclo

Básico, ocorreu uma reorganização do ensino de 1º grau ao agrupar as séries iniciais (1ª e 2ª séries) em um "*continuum*" de dois anos, sem a reprovação dos alunos.

Além disso, a implementação do Ciclo Básico também levou à criação do nível pré-escolar de ensino, com o intuito de suprir as carências do ambiente social e cultural das crianças. Reconhecia-se que tais experiências desempenhavam um papel crucial em sua trajetória escolar e no desenvolvimento como seres ativos, interagindo constantemente com o ambiente escolar.

De acordo com, Baczinski (2011) além dos avanços mencionados, a institucionalização do Currículo Básico também trouxe outras melhorias, como a integração entre o primeiro e o segundo graus, especialmente o magistério, e a reorganização do currículo escolar, que recebeu um maior acompanhamento nos programas de ensino, facilidades com a proposta educacional global.

Orso e Tonidandel (2014) ponderam que, diante dessas transformações nas concepções de sujeito, de educação e de sociedade resultantes da implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, tornou-se indispensável a formulação de novas propostas curriculares para a Escola Pública do Paraná. Esse processo envolveu a realização de encontros promovidos pelo departamento de Ensino de 1º grau em conjunto com as equipes dos Núcleos Regionais, buscando a análise e a recuperação dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. É relevante destacar que o desenvolvimento do Currículo Básico do Paraná não ocorreu de maneira aleatória, mas sim por meio de um extenso processo de discussão coletiva e amadurecimento psicológico alimentado por um grupo de educadores engajados na luta contra a ditadura e comprometidos em superar abordagens pedagógicas existentes, agindo em prol de uma educação crítica, histórica e transformada em consonância com as demandas do contexto sociopolítico da época.

Sobre o CBEPP, Baczinski (2011) ressalta que foi aprovado oficialmente por meio da Deliberação nº 025, de 18 de dezembro de 1990, pelo Conselho Estadual de Educação, com a suposição de que contivesse os fundamentos da PHC. De acordo com Baczinski (2011), esse currículo

[...] foi elaborado com envolvimento de professores das redes estadual e municipais, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos cursos de magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da União dos Dirigentes Municipais de Educação e das instituições do ensino superior. Em uma sequência de encontros, foram discutidos os princípios da pedagogia

histórico-crítica que fundamentariam teoricamente essa proposta [...]. Após apresentação do texto preliminar rediscutido com professores, elaborou-se a versão final, publicada em 1990 e distribuída à rede estadual e municipal de ensino de 1991, pretendendo assim possibilitar aos professores o acesso aos preceitos teóricos-filosóficos da pedagogia histórico-crítica, nas diversas disciplinas, auxiliando na organização da sequência, ordem e dosagem dos conteúdos de acordo com a série e a disciplina (Baczinski, 2011, p. 49).

Figueiredo (2001), por sua vez, pondera que

O Currículo Básico foi organizado a partir da explicitação de uma determinada concepção de educação de inspiração marxista e, de forma sistematizada, apresentou conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação de cada área do conhecimento, pretendendo traduzir o compromisso coletivo dos profissionais da Educação Pública do Paraná. O Currículo Básico, ao contrário do Ciclo Básico de Alfabetização, foi obrigatório, respaldado pelo Parecer CEE 27 N^o. 242/91 de 04-10, para toda a rede municipal de ensino (Figueiredo, 2001, p. 112-113).

Conforme a análise de Orso e Tonidandel (2014), a formulação do novo currículo do Paraná não ocorreu de forma isolada ou repentina, haja vista que,

[...] até chegar ao momento da implantação do currículo, houve uma trajetória de lutas, conquistas e mudanças. Contudo, pode-se dizer que, isso principia quando alguns professores da Rede Pública do Estado do Paraná, que, no início da década de 1980, participavam das aulas de mestrado e doutorado na PUC-SP, com o professor Saviani, começaram a promover discussões, realizar eventos, discutir livros e textos articulados à PHC na Rede pública do Estado (Orso; Tonidandel, 2014, p. 129-130).

Ao analisar o conteúdo do CBEPP (Paraná, 1990), fica evidente a presença de elementos da PHC que destacam a importância de a escola se vincular ao movimento social e promover uma educação crítica, histórica e transformadora, conforme as demandas do contexto sociopolítico da época (Orso; Tonidandel, 2014). O documento defende a ideia de que a escola deve instrumentalizar os alunos para a sua inserção na cultura letrada, permitindo a compreensão das relações sociais e capacitando-os para atuar nesse contexto. Além disso, há uma preocupação em rever a capacitação dos professores, para lidar com alunos vindos da classe trabalhadora e considerando o papel do docente como agente mediador nos processos de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito à concepção de sujeito, para o CBEPP (Paraná, 1990), o homem é um ser concreto, resultado de múltiplas determinações, que se humaniza por meio do trabalho e da ação sobre a natureza. O trabalho é considerado o ponto de partida da aventura humana, permitindo ao homem produzir a natureza e si mesmo, diferenciando-se das outras espécies animais.

No entanto, apesar das bases fundamentadas em uma pedagogia emancipatória e crítica, o documento revela certo ecletismo teórico e metodológico, incorporando conceitos que transitam entre Marx, Piaget e outras perspectivas pós-modernas. Além disso, muitos professores desconheciam os fundamentos teóricos da proposta, o que dificultou a sua efetivação prática (Orso; Tonidandel, 2014). Para que a implementação do Currículo Básico tivesse sucesso, seriam necessárias mudanças na escola, como a valorização dos professores, investimentos em recursos pedagógicos e a promoção de ambientes de aprendizagem mais igualitários.

Todavia, esses aspectos críticos para o sucesso da implementação não foram plenamente alcançados, como aponta Baczinski (2011):

Importa dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica não pode ser assumida como uma prática pedagógica apenas pela aplicação metodológica. Devem, sobretudo, ser priorizadas as condições de trabalho do educador, o ambiente de estudo do educando, a igualdade de condições do processo de ensino/aprendizagem a todos os cidadãos, independente da classe social a que pertencem, e pôr fim a luta pela superação das classes sociais e da concentração de renda. E tais características não foram identificadas como prática do Estado na aplicação de suas políticas educacionais mascaradas pelo discurso democrático (Baczinski, 2011, p. 54).

Tonidandel (2014) complementa:

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

Apesar das influências e dos desafios enfrentados com a implementação da PHC, os professores e os sindicatos resistiram a essas tendências, lutando pela manutenção de uma educação que promoveu a conscientização crítica e a emancipação dos alunos. Dessa maneira, a adoção da PHC no currículo do Paraná, segundo Saviani (2013b), tornou-se um marco importante na educação do estado, enfatizando a formação de cidadãos ativos e conscientes. Como ressaltado por Gonçalves (2019), a resistência e a luta dos professores e dos sindicatos foram fundamentais para a manutenção de uma educação mais humanista e crítica no Paraná, mesmo diante das pressões neoliberais por uma educação tecnicista. Essa análise destaca a importância de persistir na luta por uma educação pública justa e emancipatória.

Baczinski (2011) ressalta que

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

Em síntese, o processo educacional no Paraná passou por várias transformações ao longo do tempo, impulsionadas por diferentes governos e ideologias. A formação do novo currículo não foi um acontecimento repentino, mas sim resultado de uma trajetória de lutas, de conquistas e de mudanças. Apesar das preocupações com a educação, o governo foi contraditório. Enquanto o Departamento de Ensino do Primeiro Grau defendeu a elaboração coletiva do currículo com base na PHC, o Centro de Treinamento do Magistério (CETEPAR) implementou o construtivismo na Rede Pública de Ensino. Essas divergências criaram uma relação conturbada entre o Estado e os professores. O cenário foi complexo, e a implementação das políticas educacionais provocou desafios e incongruências.

O desenvolvimento da PHC no estado do Paraná revelou não apenas uma transformação educacional regional, mas também um modelo inspirador para outros municípios e estados do Brasil. O trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo de Trabalho (GT) da região Oeste

do Paraná – (HISTEDOPR), iniciado em 2002 na Unioeste e articulado ao Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), na Universidade de Campinas (Unicamp), envolveu diversas atividades pontuais, incluindo GTs, pesquisas, ciclos de debates e cursos de especialização. Em 2016, o grupo decidiu intensificar os seus esforços, criando os GTs sobre a PHC. Esse movimento representa um marco importante, consolidando o compromisso do grupo com a pesquisa e promoção ativa da PHC, reunindo educadores em estudos sistemáticos, focados na abordagem histórico-crítica.

Nesse contexto, a implementação da PHC em diferentes contextos municipais no Paraná e no Brasil foi alvo de análises realizadas por diversos pesquisadores, destacando as particularidades e obstáculos enfrentados em cada localidade.

Balzan (2014) contribuiu com um estudo minucioso intitulado *Os Desafios da Implantação e Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia - PR*. A sua pesquisa ofereceu uma análise aprofundada dos desafios enfrentados durante a implementação da PHC em Itaipulândia - PR. O autor levou em consideração as particularidades socioeconômicas, políticas, geográficas e educacionais da região, delineando um cenário complexo no qual a implementação da teoria funcionou.

Lombardi (2021), por sua vez, examinou, em 2013, a *Trajetória da Implementação de uma Política Educacional contra-hegemônica baseada na Pedagogia Histórico-Crítica em Limeira (SP)*. Esse estudo destacou os aspectos cruciais dessa experiência, especialmente sob a perspectiva de Dirigente Municipal de Educação. A pesquisa explorou os desafios enfrentados, o papel do Estado no contexto capitalista, as dificuldades superadas e as reflexões profundas sobre a PHC.

As experiências em Itaipulândia - PR e Limeira - SP demonstraram que a institucionalização da PHC não é algo simples. Cada município desenvolveu uma abordagem adaptando-se às suas necessidades, enfrentando desafios únicos e particulares.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, concentramo-nos na concepção do Currículo próprio para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR, examinando os desafios enfrentados, o papel das instituições educacionais e dos envolvidos, bem como os resultados alcançados ao longo do tempo. Isso nos permite avançar na compreensão da trajetória da PHC em Cascavel - PR para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PRÓPRIO DE CASCAVEL - PR COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No âmbito da educação escolar, a compreensão das nuances entre implementação e institucionalização é crucial, conforme esclarecido por Orso (2021). Primeiramente, a implementação refere-se à aplicação prática de teorias pedagógicas no contexto da sala de aula. Esse processo envolve a transposição de conceitos teóricos para a realidade educacional, manifestando-se na adoção de métodos e abordagens específicas por parte dos educadores. Em contrapartida, a institucionalização transcende a esfera da sala de aula, implicando na adoção formal de uma prática pedagógica por entidades governamentais, como municípios ou estados. Este processo engloba a transformação de uma abordagem pedagógica em uma proposta pedagógica oficial, estabelecendo as bases para sua implementação em larga escala.

A relação entre implementação e institucionalização não é linear, nem mesmo interdependente. Existem cenários nos quais a implementação de uma teoria pedagógica, como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), ocorre independentemente de sua institucionalização. Em alguns casos, a prática pedagógica pode divergir da proposta pedagógica oficial, mesmo após sua institucionalização, refletindo a autonomia e as preferências individuais dos educadores. Idealmente, porém, observa-se uma unidade entre essas duas dimensões, em que a prática pedagógica se alinha com a proposta pedagógica oficial, promovendo uma educação coesa e direcionada.

Orso (2021) argumenta que a implementação da PHC não deve ser vista apenas como a aplicação de uma teoria, mas como uma forma de teorização sobre a prática. Esse processo busca transformar ideias em realidades tangíveis, propiciando uma revolução educacional. A PHC, em sua essência transformadora, não deve se limitar à esfera da superestrutura, isto é, à mera elaboração teórica. Ela deve, ao contrário, funcionar como um catalisador para mudanças práticas na sociedade. Portanto, a implementação da PHC é vista como fundamental para a realização de seu potencial transformador, enquanto a institucionalização é considerada como o reflexo e a representação dessa teoria, essencial para a transformação revolucionária da prática pedagógica e da sociedade.

A transformação educacional em qualquer sistema de ensino passa por etapas significativas, como a institucionalização e a implementação de um currículo próprio.

Esses processos são distintos, porém, interligados, conforme esclarecido por Saviani (2011). A institucionalização, foco deste capítulo, refere-se ao momento em que o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR foi formalmente reconhecido e legitimado como parte da estrutura educacional do município, fruto de um esforço coletivo. A implementação, por outro lado, corresponde ao processo de colocá-lo em prática nas salas de aula, assunto explorado no próximo capítulo. Ambos os processos são fundamentais para a compreensão da transformação educacional que ocorreu no município de Cascavel - PR e foram realizados por meio da integração da PHC e da Psicologia histórico-Cultural no currículo escolar.

Neste capítulo, exploramos, inicialmente, o contexto educacional de Cascavel - PR. Analisamos brevemente a trajetória da educação, a estrutura atual de Rede Municipal de Ensino, o perfil dos alunos e o Plano Municipal de Educação (PME). Com uma compreensão clara do cenário educacional, focamos no exame dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam o currículo de Cascavel - PR. Investigamos a influência da THC e da PHC nesse documento, além do papel do MHD e da contribuição dos professores em sua elaboração.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo é fornecer uma compreensão do processo de institucionalização e de implementação do currículo em Cascavel - PR e do papel da PHC e da THC, a fim de examinar os aspectos dessa mudança e o seu impacto na educação municipal. Posteriormente, no terceiro capítulo, abordamos a fase de implementação desse currículo, utilizando uma pesquisa de campo realizada com professores. Nesse contexto, o intuito foi entender até que ponto esse currículo tem sido efetivamente praticado.

2.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DE CASCAVEL - PR E A CRIAÇÃO DO CURRÍCULO PRÓPRIO

2.1.1 Breve Histórico da Educação no Município

A relação intrínseca entre a educação e a estruturação da sociedade em classes é um aspecto histórico que influenciou profundamente a evolução da educação ao longo dos séculos. Como bem observou Saviani (2008), a educação não é apenas uma atividade acessória, mas uma parte fundamental da existência humana. Ela não apenas acompanha, assim como influencia o processo de existência das

diferentes classes sociais, perpetuando e desafiando as estruturas sociais condicionantes.

Essa compreensão se torna crucial ao analisarmos o contexto histórico do município de Cascavel - PR. A região, uma vez habitada pelos indígenas caingangues, viu a sua ocupação pelos espanhóis, em 1557, e posteriormente foi palco do tropeirismo, a partir de 1730. No entanto, foi somente no final da década de 1910 que Cascavel - PR começou a ser efetivamente povoada, impulsionada pelo ciclo da erva-mate, quando colonos caboclos e descendentes de imigrantes escravos se estabeleceram na região.

O desenvolvimento da cidade coincide com a complexidade das estruturas sociais, evidenciadas pela oficialização da vila em 1928 e a sua posterior emancipação, em 1951, desmembrada de Foz do Iguaçu - PR. O crescimento populacional significativo, especialmente nas primeiras décadas, refletiu a migração de pessoas de diversos estados brasileiros, formando uma população diversificada.

Nesse cenário, a educação desempenha um papel central. O investimento na ampliação da infraestrutura escolar, a modernização das instalações e a formação contínua dos professores, conforme indicado nos relatórios técnicos do PME de Cascavel - PR são um reflexo direto da necessidade de proporcionar educação de qualidade para todos os estratos sociais. A implementação de políticas de inclusão e de diversidade também demonstra um compromisso com a equidade educacional, garantindo que todos os estudantes tenham acesso e permanência na escola, independentemente de suas origens ou necessidades.

Além disso, o envolvimento ativo da comunidade na gestão escolar é um testemunho do entendimento coletivo sobre a importância da educação como um meio de ascensão social e desenvolvimento local. Por meio dessas iniciativas educacionais, Cascavel - PR não apenas educa as suas gerações futuras, mas também influencia profundamente a estrutura social, contribuindo para um futuro mais inclusivo e equitativo para todos os seus cidadãos. Essa perspectiva histórica e educacional é essencial para entendermos o desenvolvimento contínuo desse município e de sua posição como um polo econômico no Sul do Brasil.

Cascavel - PR registrou um crescimento populacional significativo desde a sua fundação. Em 2023, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou uma população de 348.051 habitantes. A cidade se consolida como um

importante polo econômico no Sul do Brasil, evidenciando um notável progresso ao longo dos anos.

Essa evolução pode ser cuidadosamente analisada e compreendida por meio de fontes confiáveis, como os dados do IBGE, do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), do PME o do DASHBOARD, painel de análise estatística que apresenta informações detalhadas sobre a Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

2.1.2 Estrutura da Rede Municipal de Ensino

Conforme anunciado no Currículo de Cascavel (2020), “[...] o desenvolvimento de um currículo perpassa, necessariamente, pelos diversos aspectos que constituem o espaço escola [...]” (Cascavel, 2020, p. 1); trata-se de um processo complexo que vai muito além de um mero documento formal. Ele é a espinha dorsal do sistema educacional, refletindo tanto a concepção de sociedade e de homem quanto a visão do sujeito que se deseja formar por meio do ensino sistematizado. É, portanto, um guia vital para o trabalho docente, para a organização escolar e para cada prática vivenciada no cotidiano das instituições de ensino em Cascavel - PR.

Ao analisar a sua estrutura educacional, vemos que o Currículo é fundamental para entendermos como a cidade influencia seu futuro por meio da educação. Cascavel - PR conta atualmente com uma Rede² composta por 64 escolas municipais, 57 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 10 escolas rurais, 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos, 1 Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP), 1 Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), 1 Departamento Regional de Educação (DER), 1 Escola de Trânsito e 1 Clínica (CETEA). Essas instituições estão todas interligadas pelo currículo. É nesse documento que as aspirações da sociedade cascavelense encontram forma e os educadores desenham os caminhos para formar cidadãos capacitados, críticos e conscientes.

² As informações sobre a Rede foram retiradas dos *Dados Estatísticos da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – 2023*, disponível em: <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/69714d88-3e07-4856-83c6-ed6ae1325cf/page/obkpC?s=sVR6tHbbwLc>.

O currículo, em sua essência, não é apenas uma estrutura formal; ele é a bússola que orienta o sistema educacional da rede de ensino. Por meio dele, os educadores definem as suas estratégias, adaptam-se aos desafios locais e, o mais importante, transformam o ambiente onde os estudantes desenvolvem suas habilidades e conhecimentos. A compreensão das raízes históricas e sociais do município, como evidenciada pela migração de diversas origens e pelo crescimento econômico ao longo dos anos, é essencial para contextualizar a construção do currículo.

2.1.2 Dados estatísticos e perfil dos alunos

Uma análise dos dados estatísticos da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR revela informações cruciais sobre o perfil dos alunos e a realidade educacional do município. Em 2023, 31.724 alunos foram matriculados na Rede Pública de Ensino, evidenciando uma demanda educativa significativa. Esse número ressalta a importância de investimentos e de recursos adequados para atender a todos os estudantes, enfatizando o papel vital da educação como meio de “[...] ampliar a vida e o conhecimento sobre o mundo natural e social” (Cascavel, 2020, p. 22).

Dentre os alunos matriculados, 18.263 foram aprovados, o que indica o trabalho pedagógico eficiente das escolas municipais, além do comprometimento dos educadores e do esforço dos alunos. No entanto, é fundamental observar que 192 alunos foram reprovados e 470 desistiram ao longo do ano de 2022. Essas situações demonstram a relevância de identificar as suas causas, essenciais para implementar medidas que aprimorem o desempenho acadêmico e incentivem a permanência dos alunos na escola. Esse processo de melhoria está em consonância com a concepção da educação como uma prática intrinsecamente humana, que não apenas transforma o indivíduo, mas também influencia diretamente a organização social.

Outro dado relevante é a presença de 1.203 alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino, enfatizando a necessidade de inclusão escolar e de garantir o acesso à educação de qualidade para todos. É necessária uma preparação para se atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo a inclusão social e valorizando a diversidade, conforme a educação é entendida como uma atividade humana que molda o indivíduo e, ao mesmo tempo, a sociedade em seu conjunto,

com a finalidade de “[...] transmitir a cada indivíduo os elementos culturais necessários à sua humanização” (Cascavel, 2020, p. 22).

Além disso, o programa Bolsa Família beneficia 6.890 alunos matriculados nessa Rede Municipal de Ensino, ilustrando o papel crucial da educação como um instrumento poderoso para combater a desigualdade social. Esse programa contribui significativamente para garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola, fortalecendo as suas trajetórias educacionais e ampliando as suas oportunidades futuras.

Em suma, os dados estatísticos analisados no *DASHBOARD* (2023), além de fornecerem um panorama da educação pública em Cascavel - PR, reforçam a importância da educação como uma prática intrinsecamente humana que influencia diretamente a organização social. Essas informações são fundamentais para embasar políticas e ações que promovam uma educação de qualidade e mais igualitária para todos os alunos da Rede, alinhando-se à concepção de educação como uma atividade essencialmente humana e dinâmica.

2.1.4 Gestão e Planejamento da Educação em Cascavel - PR

O entendimento das políticas educacionais e de gestão do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Cascavel - PR é essencial para contextualizarmos a elaboração de um Currículo próprio. Ao analisarmos a criação do SME e a formação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Cascavel - PR, constatamos o arcabouço legal e institucional que respalda a implementação do Currículo próprio. Além disso, a análise das atualizações do PME e a integração com a BNCC oferecem uma visão abrangente das diretrizes educacionais que moldam o desenvolvimento curricular em Cascavel - PR.

Conforme estabelecido no Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020) e na gestão orientada pela LDBEN nº 9.394/1996, em 22 de dezembro de 2010, a Lei Municipal nº 5694/2010 foi aprovada, organizando o SME e criando o CME. O SME é responsável pela gestão e organização da educação em âmbito municipal, composto por diversos órgãos e instituições. O CME de Cascavel - PR, por sua vez, é composto por funções consultivas, deliberativas, fiscalizadoras e normativas, garantindo a participação representativa da comunidade na definição das

diretrizes da educação municipal e contribuindo para a qualidade dos serviços educacionais.

Em 2004, a Lei nº 3886 aprovou o PME de Cascavel - PR para o período de 2004 a 2014 (Cascavel, 2004), prenunciado pela Lei Federal nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) e previsto na LDBEN de 1996 (Brasil, 1996). Esse plano envolvia as ações educativas na forma de metas e objetivos a serem implementados por políticas públicas ao longo de uma década. Em 2015, o PME foi atualizado pela Lei nº 6.496, para a vigência de 2015 a 2025 (Cascavel, 2015).

A partir de 2014, ocorreram discussões sobre os conteúdos curriculares em conformidade com a Constituição Federal de 1988, conforme o Artigo 210: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]” (Brasil, 1988), assim como consta no PNE.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), regulamentou o PNE com um horizonte de 10 anos, estabelecendo 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, quatro das quais se referem à implementação da BNCC. De acordo com o Artigo 26 da LDBEN, modificado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, complementada por especificidades regionais e locais.

Em 2017, a Resolução CNE/CP 2/2017 tornou a BNCC como diretriz obrigatória para todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017a). O município de Cascavel - PR, com seu sistema próprio de educação, iniciou a revisão de seu currículo em 2018, alinhando-o às diretrizes da BNCC. Esse documento, conforme definido pelo Ministério da Educação (MEC), é um guia normativo que delinea o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

O Currículo de Cascavel - PR (2020) enfatiza que a BNCC determina os conhecimentos, as competências e as habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Os direitos de aprendizagem ou habilidades, conforme especificados na Base, estão relacionados a uma variedade de objetos de conhecimento, como conteúdos, conceitos e processos, demonstrando as habilidades essenciais que os alunos devem adquirir desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Brasil, 2017b).

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR

2.2.1 A Influência da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e do aporte filosófico do Materialismo Histórico-Dialético no Currículo de Cascavel - PR

O currículo de Cascavel - PR é um documento que reflete o compromisso com uma abordagem sistematizada e científica, fundamentado nos princípios teóricos da PHC e da THC, com influências filosóficas do MHD. Esse documento foi desenvolvido com o intuito de contribuir de maneira única e complementar para o desenvolvimento educacional, levando em consideração a diversos aspectos da experiência humana.

Conforme a sua própria descrição, o currículo em questão é

[...] pautado nesses princípios teóricos que primam pelo clássico, pela transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico, compreendendo como atividade central da escola a socialização dos instrumentos culturais produzidos na história da humanidade. Saviani (2005, p. 18) argumenta que "o clássico na escola é transmissão-assimilação do saber sistematizado" e "para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação" (Cascavel, 2020, p. 18).

A PHC ocupa um papel central no currículo de Cascavel - PR. Essa teoria pedagógica tem como objetivo principal a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Dentro do currículo, ela influencia diretamente a seleção e a organização dos conteúdos programáticos, a abordagem didática e a avaliação dos alunos, destacando a necessidade de uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Na visão de Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012),

[...] acredita-se que seus fundamentos trazem a possibilidade de construção da autonomia e das condições para a tomada de consciência de classe trabalhadora, tendo como enfoque principal no "o que ensinar", aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 62).

Por outro lado, a THC tem um papel determinante na concepção do currículo de Cascavel - PR, influenciando profundamente a compreensão do desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem. Essa teoria destaca o papel central da

cultura e da interação social no desenvolvimento psicológico, argumentando que o ser humano se desenvolve e aprende por meio da apropriação dos conhecimentos e das experiências acumuladas pela humanidade. Esse processo é fortemente afetado pelo contexto social e cultural, influenciando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo.

De acordo com as definições de Leontiev (1978), ao investigar os processos de desenvolvimento humano, é possível fazer uma distinção entre hominização e humanização. A explicação da natureza da consciência está ancorada nas características singulares da atividade humana que geraram a necessidade da consciência, manifestada nos objetivos das atividades e em seu caráter produtivo (Leontiev, 1978). A hominização, por conseguinte, representa o processo de evolução biológica que conduziu à emergência da espécie humana. Essas ideias, presentes no currículo de Cascavel - PR (2020), destacam a importância de compreender os fundamentos do desenvolvimento humano.

Nessa proposta curricular, tal abordagem se reflete de diversas maneiras. Primeiro, há uma valorização das experiências e dos saberes prévios dos alunos, reconhecendo que cada um traz consigo um conjunto único de conhecimentos e vivências que enriquecem o processo de aprendizagem. Além disso, a teoria incentiva a promoção do diálogo e da interação social em sala de aula, compreendendo que a aprendizagem é um processo social e que a troca de ideias e experiências é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Logo, orienta a concepção do papel do professor como mediador ativo do processo educativo. Em vez de ser um mero transmissor de informações, o docente é visto como um mediador que auxilia os alunos a se apropriarem dos conhecimentos e das experiências acumuladas pela humanidade, construindo seu próprio conhecimento. Assim, a THC oferece uma base sólida para o currículo, orientando as práticas pedagógicas na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O MHD, como base filosófica, contribui com uma visão crítica e analítica para compreender a interação entre educação, sociedade e desenvolvimento humano, enfatizando a consideração do contexto sócio-histórico e das relações de poder na formação dos indivíduos e das instituições educacionais.

Ao integrar as teorias da PHC, da THC e elementos do MHD no currículo em pauta, busca-se proporcionar uma educação coerente com os princípios da educação crítica e emancipadora. Por meio dessa integração, o currículo de Cascavel - PR

almeja engajar os professores com a proposta pedagógica, promovendo a formação continuada e estimulando a reflexão crítica sobre a prática educativa.

De acordo com Frigotto (2020), o MHD oferece uma visão crítica e analítica da interação entre educação, sociedade e desenvolvimento humano, ressaltando a consideração do contexto sócio-histórico e das relações de poder na formação dos indivíduos. Segundo o autor, essa base filosófica possibilita a compreensão das bases políticas e históricas que moldam as práticas pedagógicas e os sistemas educacionais, abrindo caminho para uma educação comprometida com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos.

No contexto do currículo de Cascavel - PR, valoriza-se não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação integral do indivíduo, incentivando seu envolvimento ativo na transformação da sociedade, conforme observado por Malanchen (2011). Reconhece-se que o processo de humanização deve ser direcionado, com ênfase na importância da definição precisa do método para a prática docente.

A intencionalidade e a ação direcionada são cruciais para os educadores, que devem adotar uma perspectiva teórica bem definida, evitando abordagens imediatas e pragmáticas que desvinculem o aprendizado dos conteúdos escolares da verdadeira compreensão e significado. O currículo em análise enfatiza a compreensão da práxis pedagógica, em que a teoria e a prática são inseparáveis, promovendo uma visão crítica do conhecimento.

O objetivo do trabalho pedagógico é, desse modo, capacitar os alunos a compreenderem e a participarem ativamente no mundo ao seu redor, contribuindo para uma sociedade que busca a justiça e a equidade. Nesse sentido, as análises de Malanchen (2011) ressaltam a relevância da intencionalidade e da precisão na definição do método para a ação docente, assegurando que a escola desempenhe efetivamente o seu papel.

Na ótica de Malanchen (2011), é crucial evitar armadilhas criadas por abordagens pedagógicas imediatas e pragmáticas, que associam o significado e o propósito da aprendizagem dos conteúdos escolares ao utilitarismo alienante do cotidiano da sociedade capitalista. Assim, o currículo de Cascavel - PR não apenas educa, mas também capacita os alunos a compreender e a participar ativamente do mundo ao seu redor, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

2.2.2 A participação dos professores na elaboração do Currículo próprio

O currículo de Cascavel - PR é o resultado de um processo de elaboração coletiva que culminou, em 2008, na criação de três volumes distintos: Volume I – Educação Infantil; Volume II – anos iniciais do Ensino Fundamental; Volume III – Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A Educação Especial, com áreas específicas de atendimento, também foi contemplada em todos os volumes, que englobam aspectos históricos e legais, concepção de desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e filosóficos, concepção de avaliação e fundamentos da educação.

A proposta curricular de Cascavel - PR tem atraído a atenção de diversas Instituições de Ensino Superior (IESs) em todo o país. Diversos pesquisadores têm se dedicado a estudá-lo detalhadamente, o que demonstra seu valor como objeto de pesquisa acadêmica. Além disso, diversas Secretarias Municipais entraram em contato com a SEMED de Cascavel - PR para obter informações detalhadas e interessadas em compreender o processo de sua elaboração.

Esses estudos aprofundados não apenas ressaltam a importância do currículo em si, mas também evidenciam a sua relevância e o seu impacto no campo educacional. O interesse acadêmico e prático destaca a qualidade e a inovação desse documento, tornando-o uma referência digna de estudo para profissionais e acadêmicos específicos no desenvolvimento educacional

O estudo de Peletti (2012), por exemplo, intitulado *O Currículo do Município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as Políticas Nacionais de Educação da Década de 1990*, analisou as mediações, os alinhamentos e as contradições entre o currículo adotado pela SEMED de Cascavel - PR e o currículo elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). O autor contextualizou esses aspectos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 1990, oferecendo uma análise crítica e profunda.

André das Chagas Santos (2014), por sua vez, na pesquisa denominada *O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas do Município de Cascavel (1990 - 2013): desafios e impasses teórico-metodológicos*, investigou as transformações sociais, econômicas e políticas envolvidas no processo de elaboração do Currículo de Cascavel - PR e a implementação dos pressupostos

da disciplina de História. Ele verificou inconsistências na interpretação do documento, divergências políticas e restrições teóricas em sua execução prática.

Leonete Dalla Vecchia Mazaro (2018), com o estudo *A Construção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005 - 2015)*, examinou os documentos emitidos pela SEMED de Cascavel entre 2005 e 2015. A autora investigou como ocorreu o processo histórico de elaboração do Currículo, constatando que todos os elementos foram fundamentados na PHC, mas as mudanças frequentes de equipes na SEMED se constituíram como barreiras significativas para a efetivação da proposta.

Clenilza Lemos da Silva (2022) discutiu *O Ensino de História Local nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Proposta Curricular do Município de Cascavel (2008 - 2021)*, especialmente após a BNCC, enfatizando a adaptação do Currículo fundamentado na THC e na PHC. Para ela, tais aspectos são fundamentados no MHD, oferecendo uma visão crítica e atualizada sobre a adaptação e a readequação do currículo, considerando as mudanças paradigmáticas na educação brasileira.

A abordagem de Tonidandel (2021) sobre a institucionalização da PHC no Paraná também ofereceu uma análise aprofundada das complexidades na implementação de perspectivas educacionais críticas, sendo adaptada ao contexto específico de Cascavel - PR, considerando as particularidades locais que influenciam tanto a institucionalização quanto a implementação da teoria. A pedagogia está em constante transformação, e Cascavel - PR exemplifica esse movimento ao integrar a teoria e a prática educacionais, com vistas à qualidade da educação em suas instituições municipais.

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR não é apenas um documento orientador, mas uma conquista significativa para a comunidade escolar. Resultado de um trabalho coletivo engajado dos profissionais da educação, foi direcionado para atender às demandas e às especificidades locais. Esse currículo reafirma o compromisso com a sistematização de um arcabouço científico, sustentado nos pressupostos teóricos e metodológicos da PHC e da THC, ambos fundamentados na filosofia do MHD. Defende-se, portanto, a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, tornando-se uma ferramenta fundamental para a transformação social (Cascavel, 2008).

Em 2004, a decisão de criar um currículo personalizado surgiu após intensas deliberações envolvendo o Departamento de Educação da AMOP e os secretários

municipais de educação da região. O objetivo principal era desenvolver um currículo que se alinhasse com as necessidades e com as práticas escolares locais, capturando as nuances e requisitos do contexto educacional específico de Cascavel.

Segundo Mazaro (2018),

No ano de 2005, paralelo ao trabalho desenvolvido pela AMOP, que foi construir um currículo para as redes municipais dos municípios que a integram, as escolas municipais de Cascavel, receberam um documento informando que a SEMED iniciaria, no “dia 12 de setembro, Grupos de Estudo nas Escolas Municipais de Cascavel visando à construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino”, onde todos os “profissionais da educação estarão discutindo, coletivamente, os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos norteadores da construção da Proposta Curricular” (SEMED, 2005a) (Mazaro, 2018, p. 54).

O processo de elaboração e de implementação da proposta curricular envolveu vários desafios, tais como as mudanças nas equipes responsáveis na SEMED, conforme indicado por Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012). Além disso, a produção coletiva envolveu diversos profissionais com experiências e interpretações variadas, nem sempre articuladas aos conceitos defendidos no currículo.

De acordo com Zoia (2007), foram realizados encontros com professores de todas as escolas e CMEIs do município. Durante esses momentos, foram discutidos vários textos e a LDBEN de 1996. As respostas dos professores a esses textos e a questões desempenharam um papel crucial na formulação do currículo, evidenciando o envolvimento ativo e colaborativo dos educadores no processo.

Peletti (2012) destaca que, nesses encontros, reflexões foram levantadas sobre os componentes a serem considerados na formulação da proposta curricular, incluindo as concepções de trabalho, de mundo, de sociedade, de homem, de educação, de conhecimento, de ciência, de ensino-aprendizagem, de avaliação, de gestão democrática, de formação de professores e de escola pública.

Matos e Mazaro (2021) complementam que

Essas reflexões foram provocadas por questões próprias do cotidiano escolar, como: que educação temos; que educação queremos; que proposta curricular que pretendemos; quais as possíveis dificuldades para a concretização dessa proposta; por que, para que e para quem queremos essa educação? Tais indagações conduziram a leituras e discussões sobre: o saber escolar, as atividades essenciais e secundárias na escola, a produção da existência humana, o trabalho

material e não material, o trabalho educativo e a função social da escola (Matos; Mazaro, 2021, p. 274).

Tais discussões aprofundadas contribuíram significativamente para a construção de uma proposta curricular sólida e abrangente para o município. Segundo Zoia (2007), para a elaboração desse documento, foram formados 12 GTs organizados por áreas de conhecimento, compostos por membros da SEMED, professores da Rede Municipal e professores da Unioeste com conhecimento sobre o MHD e a PHC. Essa abordagem, conforme pontua Mazaro (2018), permitiu que os professores contribuíssem com as suas experiências, saberes e expectativas, assegurando maior comprometimento e pertinência local à proposta curricular de Cascavel - PR.

Mazaro (2018) ainda observa que, após a identificação da lacuna na unidade teórica presente na Rede Municipal de Ensino, decidiu-se pela construção de um currículo próprio, considerando a socialização e o conhecimento historicamente acumulado como fundamentais para o enriquecimento da formação humana. Elaborar uma proposta pedagógica coletiva a partir de uma teoria não hegemônica enfrentou desafios diante de uma educação orientada pelos interesses do capital.

Ainda segundo a autora, durante o processo de criação do currículo, contou-se com a contribuição de professores especializados e o suporte da Unioeste, que iniciou uma formação continuada para que os docentes do município compreendessem os fundamentos da concepção materialista histórica dialética.

Essa formação permitiu que os professores da Rede se familiarizassem com o novo currículo e o aplicassem de forma efetiva em sala de aula. Durante os meses de abril, maio e julho de 2006, esses profissionais, assim como os instrutores de informática e os monitores de biblioteca tiveram encontros com docentes da Unioeste e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), abordando os "pressupostos teóricos da proposta curricular" e os "pressupostos legais" (Cascavel, 2020).

Com relação à concepção (MHD), Saviani (2005) argumenta que

[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (Saviani, 2005, p. 107).

A proposta curricular da Rede fundamenta-se no conhecimento científico, reconhecendo a escola como o espaço mais apropriado, senão o único ao alcance da classe trabalhadora, para garantir acesso ao saber escolar e conceitos científicos que impulsionam transformações importantes na formação do psiquismo humano. A escola é considerada o ambiente propício para a socialização desse conhecimento, possibilitando a formação humana e a transição do saber espontâneo ao sistematizado. Nesse sentido, essa instituição desempenha um papel fundamental na vida dos estudantes, proporcionando-lhes a oportunidade de expandir as suas perspectivas e adquirir uma compreensão mais profunda do mundo, capacitando-os para uma participação mais ativa e crítica na sociedade.

Sendo assim,

[...] a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar o próprio conteúdo do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (Saviani, 2005, p. 21-22).

Nesse contexto, o currículo produzido em Cascavel - PR tem como intuito promover o desenvolvimento máximo da formação humana, valorizando o conhecimento científico como uma ferramenta para a transformação. O compromisso da administração municipal em melhorar a qualidade da educação e atender às necessidades dos estudantes e trabalhadores foi evidenciado pelo esforço dedicado à elaboração e implementação desse documento norteador. Após a sua aprovação, deu-se início à etapa de implementação. Essa fase envolveu a realização de formações contínuas para os profissionais da educação, permitindo que se familiarizassem com o novo currículo e aplicassem de forma efetiva em sala de aula.

A elaboração do currículo evidencia a importância do trabalho colaborativo, envolvendo diversos profissionais da educação e da comunidade escolar, na criação de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades locais e esteja atenta aos princípios de uma educação crítica e emancipadora.

Finalmente, após concluir o currículo, uma nova etapa de luta se iniciou, focada em sua oficialização e implementação. De acordo com Mazaro (2018), o lançamento oficial do currículo ocorreu em junho de 2008, com a impressão de 6.000 exemplares distribuídos entre professores, bibliotecas de escolas, universidades e outras instituições. Esse marco não representa apenas o fruto do esforço coletivo dos professores, mas também uma oportunidade para a construção da autonomia e para desenvolver a consciência da classe trabalhadora, reafirmando a importância de uma pedagogia voltada para a socialização do conhecimento. Mazaro (2018) ressalta que:

Após pesquisa e análise, consideramos que a produção do Currículo de Cascavel (2005 a 2007) e as ações realizadas nesse período, não foram para a sua implementação, haja vista os avanços e retrocessos que permearam essa produção. Outrossim, é que de acordo com Balzan (2014, 2014, p145) o processo de construção de um Currículo próprio, poderia gerar, nos professores, além de expectativas “dúvidas, apreensões e ilusões [...] alimentando a esperança sobre a possibilidade de solucionar os problemas educacionais e superar as dificuldades encontradas no trabalho educativo” (Mazaro, 2018, p. 157).

A pesquisadora também ressalta que, nos anos posteriores, de 2008 a 2010, as ações para implementação da proposta concentraram-se, especialmente, na formação continuada dos professores da Rede. No período de 2008 a 2010, as principais ações para a implementação do currículo foram focadas na formação continuada dos professores da rede, um aspecto crucial para unir teoria e prática de maneira eficaz (Mazaro, 2018).

Mazaro (2018) enfatiza que o trabalho com os professores deve superar momentos isolados de cursos ou formação continuada, argumentando que esses momentos precisam ser integrados à proposta pedagógica e às atividades em sala de aula. É preciso, pois,

[...] dar condições, instrumentalizar coerentemente esse profissional, para que se perceba parte do processo e compreenda que no ato educativo, não há neutralidade. Não basta saber identificar o conteúdo que será ensinado ao aluno, é preciso compreender em que medida

esse conteúdo auxiliará no desenvolvimento intelectual desse indivíduo e provocará no mesmo as transformações necessárias, para que conscientemente interfira na realidade. (Mazaro, 2018, p. 151).

Além dos desafios indicados, Mazaro (2018) aponta outra dificuldade na implementação da proposta: a descontinuidade das ações iniciadas nos anos de 2008 e 2009. Essa interrupção impede que os progressos persistam e tenham um impacto na educação em geral.

A autora analisa que, embora o Currículo de Cascavel - PR tenha sido produzido entre 2005 e 2007, os processos envolvidos não foram linearmente direcionados para sua implementação efetiva, oscilando entre avanços e retrocessos. Mazaro reflete sobre as percepções dos professores, inspirando-se em Balzan (2014), ao constatar que a construção de um currículo próprio gerou não apenas expectativas, mas também dúvidas, apreensões e ilusões. Essas reações alimentaram a esperança de resolver problemas educacionais e superar os desafios encontrados no trabalho educativo.

Contudo, a falta de formação continuada em algumas escolas não impediu que elas reformulassem seus projetos pedagógicos e planejamentos, demonstrando um comprometimento genuíno com a aplicação dos princípios estabelecidos nesse documento orientador. O currículo de Cascavel - PR (2008) foi reconhecido por representar uma conquista significativa para a comunidade escolar, reafirmando o compromisso com uma formação humana crítica e consciente. A elaboração coletiva dessa proposta, com a participação ativa dos professores e profissionais da educação, permitiu que suas especificidades e demandas locais fossem consideradas, tornando-o um documento relevante e efetivo para o ensino na região.

2.2.3 Reformulação e Alinhamento do Currículo com a BNCC

Em 2017, a necessidade de revisão do currículo surgiu em resposta à nova diretriz para o ensino brasileiro estabelecida pela Resolução CNE/CP 2/2017, que instituiu a BNCC como referencial obrigatório para todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. A BNCC tem como objetivo estabelecer um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo do processo educativo, garantindo conhecimentos, habilidades e competências para todos os estudantes (Brasil, 2017a).

A necessidade de alinhamento com a BNCC levou a Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR a iniciar o processo de revisão e de expansão do currículo em 2018. De acordo com Matos e Mazaro (2021), os educadores trabalharam arduamente para preservar os pressupostos teóricos da versão de 2008 da proposta curricular, incorporando os elementos da BNCC. Segundo as autoras, essa revisão culminou em uma audiência pública promovida pelo Conselho Municipal de Educação de Cascavel em setembro de 2018, a qual contou com a participação de membros da comunidade educacional – professores da Rede e profissionais de universidades públicas e privadas –, além de cidadãos da comunidade em geral.

Matos e Mazaro (2021) ressaltam que o resultado desse encontro foi que a SEMED se comprometeu a manter os princípios presentes na versão da proposta curricular de 2008, reforçando o compromisso com a continuidade das bases educacionais regulamentares anteriormente.

No mês de outubro de 2018, GTs foram organizados, envolvendo profissionais da educação específica, os quais iniciaram ações de estudo, em comparação e revisão do currículo, contando com a participação de representantes de 63 escolas e 54 CMEIs. Durante o ano de 2019, os GTs trabalharam intensamente e finalizaram o período letivo com as propostas para o novo currículo.

Matos e Mazaro (2021) ressaltam que esse processo resultou na versão preliminar do documento, mantendo a fundamentação teórica no MHD, na PHC e na THC. Nesse sentido, o envolvimento coletivo dos profissionais da educação foi fundamental para o desenvolvimento e para o aprimoramento da nova versão.

Diante disso, em 2019, a SEMED realizou três audiências públicas para apresentar e discutir a revisão do currículo. Segundo Matos e Mazaro (2021), com o *feedback* dos profissionais de educação e da comunidade, o documento foi finalizado em 2020; em 2021, a versão em *e-book* foi disponibilizado *on-line*, assim como foi distribuída aos professores da Rede Municipal de Ensino a versão física.

A nova versão do currículo (Cascavel, 2020) é um exemplo de adaptação das políticas educacionais ao contexto específico da região. A revisão e a implementação do novo currículo têm por escopo garantir a qualidade do ensino e preservar a natureza da política do currículo, um processo complexo de elaboração, de implementação e de revisão.

Matos e Mazaro (2021) afirmam que, mesmo diante das contradições inerentes ao cenário educacional brasileiro, o currículo reformulado representa um esforço

contínuo para garantir uma educação significativa e transformadora, respeitando as particularidades locais e buscando superar os desafios presentes na realidade educacional do país. As autoras observam que a descontinuidade no processo de formação dos professores e a avaliação consistente da implementação do documento modificado em 2008 representam um desafio a ser superado. Portanto, é crucial, na consolidação da política educacional, criar situações para que as mudanças de governo não desmantelem o que foi ou está sendo construído (Saviani, 2005).

As pesquisadoras supracitadas ressaltam que esse desafio é ampliado pela necessidade de adaptar continuamente o currículo às mudanças políticas e educacionais do país. Respeitando-se os obstáculos e as contradições inerentes a cada momento histórico, acredita-se que os princípios incorporados no currículo priorizaram garantir as oportunidades para um ensino eficaz, que vai além dos efeitos e consequências imediatas, levando os alunos a estudar também as relações entre eles. Isso significa lutar pela formação humana em níveis mais complexos, um privilégio concedido a apenas uma pequena parcela da humanidade (Matos; Mazaro, 2021).

Nesse contexto, o currículo revisado revela-se como uma ferramenta para aprimorar a educação, embora reflita as particularidades e os critérios do período em que foi criado. Entretanto, seu processo de implementação, em um país onde a educação pública básica não é uma prioridade, é repleto de contradições. Apesar disso, lidar com essas contradições não deve desmotivar a ação educativa, especialmente porque elas podem orientar novas abordagens escolares. Ao destacar a relação entre o momento histórico, com suas características econômicas, políticas, sociais e culturais, e o projeto educacional, o currículo de Cascavel (2020) evidencia condições legais e de outra natureza para uma prática educativa específica.

Essa análise do percurso sublinha a dimensão política da proposta curricular e os diversos processos de elaboração, de implementação e de revisão. Ademais, Matos e Mazaro (2021) enfatizam a importância da práxis pedagógica, isto é, a criação de condições materiais concretas para que o conhecimento produzido possa orientar e estabelecer conexões na prática social.

Diante desse panorama, é essencial considerar que o currículo de Cascavel (2020) não é desvinculado do contexto em que foi produzido, mas sim busca se adaptar às demandas locais, ao mesmo tempo em que se fundamenta em fundamentos teóricos sólidos.

Nesse sentido, Malanchen e Santos (2020) chamam atenção para a PHC, que concebe:

[...] o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere (Malanchen; Santos, 2020, p. 13).

Ao finalizar a análise do processo do contexto educacional de Cascavel - PR e a criação do currículo próprio, no próximo capítulo, intitulado *Percepções dos Profissionais da Educação sobre o Processo de Institucionalização e Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no Município de Cascavel - PR*, direcionamos o foco para um relevante e crucial estágio de investigação. Essas percepções se configuram como elementos-chave para a compreensão mais abrangente e embasada da consolidação da PHC na prática educacional do município, com o intuito de contribuir para o aprimoramento contínuo da qualidade da Educação Básica pública na região de Cascavel - PR e, em consonância, com o propósito de analisar em que medida o processo de institucionalização e de implementação da PHC é efetivamente aplicado na Rede de Ensino, sob a perspectiva dos professores. Essa abordagem visa à construção de uma perspectiva contra-hegemônica, a fim de identificar as possibilidades e as contradições vivenciadas no contexto educacional do município, contribuindo com o debate acadêmico e com o avanço das práticas educativas no cenário local.

3 PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR

Neste capítulo, voltamos a nossa atenção para a análise das respostas coletadas na pesquisa de campo, que foi conduzida com um grupo específico de profissionais docentes. A amostra foi composta por 22 professores, atuantes na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR a partir do ano de 2008. A escolha criteriosa desses participantes baseou-se em sua longa trajetória na Rede, conferindo-lhes um profundo entendimento do processo de elaboração do currículo e da revisão desse documento. No que diz respeito aos critérios de inclusão, foram incluídos professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR com mais de 15 anos de atuação. Essa seleção foi realizada considerando a relevância da experiência desses professores para a análise da implementação da PHC.

O foco primário deste estudo é analisar em que medida o processo de institucionalização e de implementação da PHC está sendo colocado em prática na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Nessa análise, buscamos uma aproximação com uma proposição contra-hegemônica, avaliando as possibilidades e as contradições vivenciadas no contexto educacional do município.

Os capítulos anteriores apresentaram uma revisão bibliográfica que forneceu os fundamentos teóricos necessários para entendermos as questões abordadas no questionário avaliando no presente capítulo. Com base nessa fundamentação, interpretamos e analisamos as respostas dos professores, visando a responder ao nosso objetivo de pesquisa.

Inicialmente, apresentamos as respostas associadas às questões fechadas, que envolveram as características gerais dos participantes da pesquisa, como faixa etária, sexo, formação acadêmica, tipo de graduação, instituição de ensino, modalidade de ensino cursada, pós-graduação, trabalho docente, carga horária e tempo na docência. Na sequência, organizamos os resultados associados à participação na elaboração do currículo de 2008 e na revisão do currículo de 2020, assim como em atividades de formação continuada sobre a PHC e conhecimento prévio sobre essa abordagem.

Essa análise, fundamentada no MHD, valoriza a relação dialética entre os aspectos materiais e ideológicos da existência humana. Como afirmado por Marx (1984), "Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência" (Marx, 1984, p. 47). Dessa forma, as características demográficas e as experiências desses participantes são vitais para entendermos as suas perspectivas e abordagens da PHC.

Realizamos uma análise das respostas ao questionário com questões abertas. Esse instrumento explorou a compreensão atual dos professores sobre a teoria que fundamenta a proposta curricular de Cascavel - PR, além de investigar as possibilidades e desafios percebidos pelos docentes ao trabalhar conforme essa teoria na Rede Pública de Ensino. Buscamos também compreender as perspectivas dos professores sobre a aplicação efetiva da teoria do currículo na prática pedagógica, assim como avaliar se as atividades de formação continuada, baseadas na PHC, foram suficientes para orientar o desenvolvimento do trabalho educativo. Adicionalmente, exploramos as opiniões dos professores sobre a consonância entre a PHC e os princípios da BNCC, e como eles abordam essa relação em seu desenvolvimento educativo.

O nosso objetivo foi apreender as complexidades, as potencialidades e os desafios da implementação da PHC na prática pedagógica dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Acreditamos que as respostas a essas questões contribuem significativamente para esse entendimento.

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES, PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO E REVISÃO DO CURRÍCULO DE CASCAVEL – PR E NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Na fase inicial da análise, coletamos dados demográficos relevantes dos participantes (idade e sexo dos participantes), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados associados a faixa etária e sexo dos participantes

Respostas	Porcentagem
Faixa Etária	
25 a 40 anos	21,7%
41 a 50 anos	73,9%
60 ou mais	4,3%
Total	100%
Sexo	
Feminino	91,3%
Masculino	8,7%
Total	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No que se refere às características demográficas indicadas na Tabela 1, destacamos a predominância de professores entre 41 e 50 anos, refletindo a rica experiência do grupo e demonstrando a necessidade contínua de formação. Outro dado é que 91,3% dos professores são mulheres.

Sob a ótica do materialismo histórico, essa desproporção pode ser interpretada por meio das lentes das teorias de Marx e Gramsci. Marx (1984) sugere que o perfil demográfico, ao evidenciar as relações materiais e sociais, influencia as superestruturas ideológicas, incluindo a educação. Por outro lado, Gramsci (2000) realça o papel das mulheres na educação como "intelectuais orgânicos", essenciais na formação da consciência e na construção da hegemonia cultural.

A Tabela 2 apresenta os dados associados à formação no Ensino Superior dos participantes da pesquisa.

Tabela 2 - Resultados associados à formação no ensino superior dos participantes

Variável/respostas	Porcentagem
Formação acadêmica na área	
Sim	100%
Não	0%
Total	100%
Tipo de graduação acadêmica	
Licenciatura	100%
Bacharelado	0%

Total	100%
Tipo de Instituição onde cursou a graduação	
Pública	30,4%
Privada	69,6%
Total	100%
Modalidade de ensino da graduação acadêmica	
Presencial	95,7%
Semi presencial	4,3%
Educação à distância	0%
Total	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com relação à formação acadêmica, é fundamental observar que 100% dos participantes têm formação na área da disciplina que lecionam (Tabela 2). Em sua perspectiva dialética, Saviani (2008) destaca a crucialidade dessa qualificação para a prática pedagógica, ressaltando que a formação acadêmica está diretamente ligada à qualidade e à profundidade da prática pedagógica. Essa importância é ainda mais acentuada quando consideramos a PHC. Saviani (2011) argumenta que o professor atua como um mediador do conhecimento historicamente acumulado, desempenhando um papel vital na transformação social.

Nesse contexto, torna-se evidente que a educação, conforme salientado por Orso (2022), não combina com a ausência de uma teoria pedagógica que oriente tanto a organização da escola quanto o trabalho pedagógico. Segundo o autor, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao ter o trabalho como seu princípio educativo central, encontra uma afinidade natural com a PHC, uma teoria pedagógica sólida que se propõe a transformar radicalmente a sociedade. Assim, é não apenas possível, mas crucial que a EPT adote a PHC como sua teoria pedagógica, alinhando-se assim com os princípios de desenvolvimento integral dos educandos e com a transformação social preconizados pela PHC e pela própria essência da EPT (Orso, 2022).

Ao considerarmos a predominância da formação em instituições privadas entre os participantes (69,6%), torna-se evidente um panorama caracterizado por uma diversidade de experiências e de abordagens pedagógicas. De acordo com Zoia (2022), esse cenário é resultado de um movimento complexo que se manifesta em várias formas organicamente interligadas. A autora destaca em seus estudos um

notável aumento no número de matrículas em cursos de formação docente em instituições privadas, com destaque para a modalidade a distância, e enfatiza como essa mudança na ênfase da formação docente para o setor privado influencia tanto a qualidade quanto as abordagens pedagógicas dos futuros educadores.

Dentro do contexto de manutenção da tônica dominante e das disparidades existentes, a formação docente no âmbito das IESs emerge como um campo a ser explorado pelo mercado. A Zoia (2022) cita o estudo de Seki, Souza e Evangelista (2017), que se baseia em dados do Senso da Educação Superior referente ao período de 2003 a 2015. Para as autoras,

A primeira mostra que a oferta privada de matrícula em licenciaturas cresceu proporcionalmente entre 2003 e 2015 – atingindo 61,7% em 2015 – em relação à esfera pública, 39,3%. Na segunda vemos que, no interior das IES privadas, houve um movimento inversamente proporcional, com decréscimo nas matrículas presenciais e acréscimo na modalidade EaD. A terceira diz respeito ao contingente de alunos no interior das IES privadas majoritariamente presente nas IES com fins lucrativos. A quarta forma evidencia que as matrículas nas IES públicas, presenciais e em EaD cresceram (109.038 novas matrículas presenciais e 48.229 em EaD) em números absolutos, mas diminuíram em números percentuais. Em quinto lugar, deparamo-nos com um novo molde de oferta de cursos de licenciatura no âmbito das IES particulares, qual seja, aquele em que o estudante importa muito menos que o valor das instituições educacionais e a potência de compra e venda das matrículas em si mesmas, descarnadas dos sujeitos que lhes dão suporte. Os estudantes e as IES figuram como cartas no baralho dos fundos de investimentos e nas ofertas públicas de ações nas bolsas de valores, onde impera a valorização sob a forma fictícia desses capitais (Seki; Souza; Evangelista, 2017, p. 451 *apud* Zoia, 2022, p. 43-44).

Além disso, a modalidade de ensino também merece atenção. A predominância da modalidade presencial entre os participantes (95,7%) é relevante à luz da perspectiva dialética. A interação face a face, característica da formação presencial, pode proporcionar uma compreensão mais imediata do conteúdo, algo que Saviani (2016) identifica como essencial na mediação do conhecimento.

Ao considerarmos a complexidade dos saberes exigidos na formação de professores, conforme identificado por Saviani (2016), incluindo saberes atitudinais, crítico-conceituais, específicos, pedagógicos e didático-conceituais, torna-se claro que a formação docente vai além da mera transmissão de informações. Essa perspectiva também se alinha com as observações de Souza, Evangelista e Seki

(2017) e de Zoia (2022), que ressaltam a importância de uma capacitação docente que vá além da adaptação ao mercado.

A seguir, a Tabela 3 apresenta os dados relativos ao nível de pós-graduação dos participantes da pesquisa.

Tabela 3 - Resultados associados ao tipo de pós-graduação cursado pelos participantes

Respostas	Porcentagem
Não possuo pós-graduação	4,3%
Especialização <i>lato sensu</i>	91,3%
Mestrado	4,3%
Doutorado	0%
Pós-doutorado	0%
Total	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com relação à pós-graduação (Tabela 3), notamos que a maioria dos participantes tem especialização *lato sensu* (91,3%), evidenciando um interesse marcante em aprofundar seus conhecimentos após a graduação. A predominância de formações em nível de especialização, em detrimento de mestrados e doutorados, oferece um panorama sobre a configuração atual da formação docente no Brasil e as suas pesquisas na prática pedagógica.

Sob a ótica do MHD proposto por Karl Marx e Friedrich Engels (2005), percebemos que a formação educacional é profundamente influenciada pelas estruturas socioeconômicas vigentes. Os professores, como sujeitos formadores, não estão isolados dessas dinâmicas, mas são produtos e, ao mesmo tempo, agentes transformadores dessas relações. Essa compreensão remete ao que Saviani (2011) destacou ao abordar a Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a educação como um reflexo e uma ferramenta das relações sociais. Nessa perspectiva, os professores não apenas refletem as estruturas socioeconômicas vigentes em sua prática educacional, mas também desempenham um papel ativo em sua transformação.

A predominância de especialização *lato sensu* sugere uma preocupação com a prática imediata, mas uma formação mais aprofundada, como em um mestrado e/ou

doutorado, possibilita uma compreensão crítica mais aguçada. Lev Vygotsky (1991) enfatizou a importância do desenvolvimento social e cultural no processo de aprendizagem, indicando que a interação entre professor e aluno envolve uma dialética constante.

Nesse contexto, é relevante considerar a formação continuada dos professores, conforme salienta Costa-Hübes (2008):

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des) construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (Costa-Hübes, 2008, p. 23).

Antonio Gramsci (2000), em suas reflexões sobre educação, defendeu a escola como um instrumento de hegemonia, na qual os valores e as ideologias dominantes são perpetuados. A formação dos professores, portanto, não está dissociada desse contexto; eles são formados e formadores dentro de uma estrutura que busca manter certas relações de poder. Portanto, entender o perfil de formação dos docentes é também compreender as nuances e a tensão do sistema educacional como um todo.

Nesse sentido, a predominância dos níveis de formação dos professores desempenha um papel crucial na prática pedagógica. Sob a perspectiva de autores como Marx, Engels, Saviani, Vygotsky e Gramsci, essas diferentes dimensões da formação docente se entrelaçam para moldar a complexa função dos professores na sociedade.

Na Tabela 4, apresentamos os dados relacionados ao trabalho docente no ano de 2023, dos participantes da pesquisa nesse período específico.

Tabela 4 - Resultados associados ao trabalho docente no ano de 2023

Tipo de atuação/série	Porcentagem
Infantil IV	13%
Infantil V	8,7%
Pré-escola	4,3%
1º ano	8,7%

2º ano	4,3%
3º ano	0%
4º ano	4,3%
5º ano	17,4%
Professora de hora atividade	8,7%
Outro	8,7%
Professora de reforço	4,3%
Professora EJA	4,3%
Professor apoio pedagógico	4,3%
Outro	8,7%
<hr/>	
Total	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A PHC, fundamentada no MHD, coloca no centro da ação educativa a análise das condições materiais e sociais que influenciam a prática pedagógica. Esse entendimento é vital para compreendermos a análise do trabalho docente em 2023, como demonstrado na (Tabela 4).

A diversidade de funções e níveis de ensino em que os docentes atuaram, desde a Educação Infantil até a primeira fase do Ensino Fundamental, seja na regência de classe ou em atividade correlatas, reflete as diferentes condições em que a PHC é aplicada. Essa variedade de atuações, que inclui direção, reforço, EJA, apoio pedagógico e outros, indica uma vasta gama de experiências que influenciam a interpretação e a aplicação da PHC.

Segundo Malanchen (2016), a ação docente é teleológica e fundamentada na apropriação consciente dos conteúdos pelo aluno. O professor, ao reconhecer os diferentes elementos que compõem o processo educativo, reforça a interação e a atuação consciente na condução da aprendizagem. Esse processo está alinhado com o pensamento dialético da PHC, que percebe o indivíduo como alguém capaz de reconhecer que a construção de uma nova sociedade ocorre por meio das ações coletivas daqueles que aprenderam objetivos comuns. A valorização do conhecimento historicamente acumulado é central para essa perspectiva pedagógica.

Considerando o currículo de Cascavel - PR (2008), percebemos que ele serve como uma orientação unificada para o trabalho pedagógico. Independentemente da função exercida pelo docente, esse currículo orienta a ação educacional, garantindo que seja conduzido de forma criteriosa e consciente.

Dessa forma, como salientado por Frigotto (2020), o método MHD não apenas reflete a realidade, mas também busca compreendê-la em sua totalidade e nas relações nas quais o homem se envolve, valorizando o saber historicamente reproduzido e acumulado pelos homens. A prática pedagógica, portanto, deve ser vista como um reflexo dessa compreensão, independentemente da função ou do contexto de ensino em que o educador atua.

Na Tabela 5, organizamos os dados relativos à jornada de trabalho semanal e ao tempo de experiência docente dos participantes da pesquisa. Essas informações oferecem uma compreensão específica das horas dedicadas ao ensino e da experiência acumulada pelos educadores.

Tabela 5 - Resultados associados à jornada de trabalho semanal e tempo de docência

Variável	Porcentagem
Carga horária	
20 horas	39,1%
40 horas	60,9%
Total	100%
Tempo na docência	
15 a 20 anos	65,2%
21 a 30 anos	26,1%
Mais de 30 anos	8,7%
Total	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 5, a carga horária do trabalhador desempenha um papel significativo na rotina dos educadores. Cerca de 60,9% dedicam 40 horas semanais à docência e 39,1% trabalham 20 horas. Esse panorama sugere uma implicação direta nas oportunidades de engajamento em formação continuada. Contudo, é vital observar que há docentes com carga horária distribuída em diferentes instituições, influenciando seu comprometimento com a formação.

A mesma tabela indica que 65,2% dos respondentes acumulam entre 15 e 20 anos de experiência docente e 26,1% de 21 a 30 anos de atuação. Na perspectiva do MHD, a experiência profissional é compreendida como um processo dialético contínuo, em que o acúmulo de vivências alimenta uma reflexão e transformação

constante. Esse processo, intrínseco à dialética, facilita a compreensão e a adaptação das práticas pedagógicas às demandas contextuais. Em consequência, a experiência se solidifica como fator determinante na aplicação da PHC, fomentando uma educação crítica e transformadora de acordo com (Kosik, 2002).

Esse entendimento é alicerçado na ideia de que a realidade é sempre processual, contraditória e, portanto, não linear, mas sim mediada. As categorias de totalidade concreta, de desigualdades, de mediação e de particularidade, que ocupam uma posição central na perspectiva do MHD, definem-se constantemente no contexto do processo histórico, evidenciando a natureza não estática de seu método. Esse contexto teórico é fundamental para compreendermos como a experiência e a prática docente são percebidas e adaptadas ao longo do tempo, em resposta às demandas contextuais.

A Tabela 6 reúne os dados relacionados à participação dos professores na elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR no ano de 2008 e na revisão de 2020. Essas informações oferecem percepções cruciais sobre a contribuição dos educadores no desenvolvimento e na atualização das diretrizes educacionais do município.

Tabela 6 - Resultados associados à elaboração do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR em 2008 e revisão em 2020

Variável	Porcentagem
Participação na elaboração (2008)	
Sim	21,7%
Não	60,9%
Parcialmente	17,4%
Total	100%
Participação na revisão (2020)	
Sim	26,1%
Não	52,2%
Parcialmente	21,7%
total	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com base na Tabela 6, verificamos o grau de envolvimento dos professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR na construção e na revisão do currículo

escolar nos anos de 2008 e 2020. Com relação à elaboração do documento em 2008, observamos que apenas 21,7% dos docentes participaram desse processo. Esse baixo percentual, à luz das fundamentações teóricas do currículo, aponta para uma lacuna potencial entre os princípios teórico-filosóficos e a prática docente. Na perspectiva de Malanchen (2016), o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um instrumento de mediação na construção da realidade. Nesse sentido, a participação ativa e significativa dos educadores é crucial para uma implementação educacional transformadora.

Posteriormente, ao analisarmos a evolução da participação docente, em 2020, notamos um incremento de 26,1% na revisão curricular. Ainda que acene para uma melhoria, esse modesto aumento após 10 anos incita reflexões: Em que medida os docentes se veem refletidos no currículo? Eles reconhecem a sua voz no processo? O percentual de participação ou uma possível não participação dos professores na elaboração (2008) e na revisão do currículo (2020) reflete o desinteresse e a desconexão entre teoria e prática educacional, resultando na diminuição de empoderamento e engajamento. Nesse cenário, rememorando as famosas palavras de Freire (1970), de que a "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1970, p. 37), para lidar com tal falta de envolvimento, é preciso uma abordagem colaborativa para criar currículos mais relevantes e alinhados com as necessidades dos educadores e dos alunos.

No que tange à interseção entre a revisão e a BNCC, a revisão de 2020 se insere no contexto da BNCC. Considerando que a Base estabelece as diretrizes pedagógicas a serem seguidas nacionalmente, é primordial avaliar o seu impacto na interação com as propostas teórico-filosóficas do currículo e a sua consequente influência na adesão docente.

Diante de um expressivo percentual de professores desengajados nos processos de 2008 (60,9%) e de 2020 (52,2%), torna-se imperativo entendermos os impedimentos desses envolvimento. Essa distância pode representar desafios concretos na consolidação da PHC na prática pedagógica.

Quanto à natureza da participação, os dados mostram um envolvimento parcial de 17,4% em 2008 e 21,7% em 2020. Indagamo-nos: Em que momentos e de que forma esses professores foram acionados? Qual a natureza dessas participações fragmentadas?

Os dados da Tabela 6 sublinham a urgência de compreendermos os determinantes da participação docente na elaboração e na revisão curricular. De acordo com Malanchen (2016), a efetivação da PHC exige um comprometimento docente profundo, não apenas em teoria, mas também na prática, garantindo um ensino genuinamente crítico e reflexivo aos filhos e às filhas da classe trabalhadora. Uma análise, ancorada no MHD, reitera a centralidade do professor no processo educacional. Nesse sentido, é primordial assegurar a sua participação ativa e significativa na construção e revisão curricular.

Na sequência, a Tabela 7 apresenta os dados relacionados à participação dos educadores em programas de formação continuada específicos sobre a PHC, bem como o conhecimento prévio dos participantes sobre essa abordagem educacional. Além disso, evidencia o impacto percebido da formação continuada na PHC no trabalho educativo dos participantes, oferecendo uma visão abrangente sobre o desenvolvimento profissional e a aplicação dessa pedagogia na educação.

Tabela 7 - Resultados associados à participação em formação continuada sobre a PHC, conhecimento sobre a PHC e o efeito da formação continuada em PHC no trabalho educativo

Variável	Porcentagem
Participação em formação continuada sobre PHC	
Não participei	4,3%
Já participei	91,3%
Estou participando	4,3%
Total	100%
Conhecimento sobre a PHC antes da formação continuada	
Pouco conhecimento	65,2%
Bastante conhecimento	34,8%
Nenhum conhecimento	0%
Total	100%
Efeito da formação continuada em PHC no trabalho educativo	
Não participei	28,1%
Já participei	8,7%
Estou participando	65,2%
Total	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A necessidade imperativa de atualização constante para os educadores, conhecida como formação continuada docente, é extremamente reconhecida no meio acadêmico. Esse processo, essencial para o desenvolvimento profissional, encontra-se no epicentro de uma dinâmica complexa entre diferentes interesses sociais. Em um contexto marcado pela sociedade capitalista, os setores produtivos influenciam o sistema educacional, alinhando-o às suas próprias necessidades. No entanto, a escola é, por natureza, um campo de batalha no qual esses interesses se confrontam.

Nesse cenário desafiador, a formação docente assume múltiplos significados e possibilidades. Segundo as palavras perspicazes de Favoreto (2008), a formação docente não pode ser isolada do debate sobre os métodos subjacentes às teorias sociais, educacionais e pedagógicas. Cada teoria pedagógica ou social deve ser cuidadosamente comprovada dentro do contexto lógico de seu pensamento e em relação ao período histórico em que foi concebida. Só assim podemos compreender as questões econômico-sociais e teóricas às quais seus autores buscavam oferecer respostas.

Favoreto (2008) enfatiza que a formação do professor é, acima de tudo, influenciada pela experiência e pela prática. Portanto, é crucial que a formação continuada seja estruturada para promover a participação coletiva, permitindo a discussão aprofundada das questões enfrentadas no cotidiano dos educadores. Ao fazer isso, não apenas capacitamos os professores com as habilidades possíveis, mas também fortalecemos o campo educacional, preparando-os para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Ao analisar os resultados da Tabela 7, tornam-se evidentes as tendências significativas que reforçam a necessidade intrínseca de atualização dos educadores. De acordo com os dados coletados, uma ampla maioria dos educadores (91,3%) já se envolveu em atividades de formação continuada específicas sobre a PHC. Essas ações abrangem GTs, cursos de extensão, disciplinas de graduação, seminários ou cursos específicos. Esse alto índice de envolvimento sugere uma predisposição positiva entre os docentes em busca de atualização e de aperfeiçoamento na PHC.

Segundo Favoreto, Figueiredo e Zanardin (2017), compreender a formação docente vai além das experiências imediatas ou das atividades cotidianas. As autoras argumentaram que esse entendimento deve ocorrer dentro da complexidade econômico-social e teórica resultante das determinações históricas, destacando as suas múltiplas contradições. Examinar os limites da teoria ao mesmo tempo em que

se exploram as potencialidades de avanço teórico-social é fundamental. Nesse contexto, a prática reflexiva exige um tratamento rigoroso dos conteúdos, utilizando o método dialético como base.

Essa busca incessante por atualização pode ser interpretada como um processo de apropriação e de internalização dos princípios e métodos da PHC, ecoando as ideias de Saviani (2008) sobre a assimilação do saber sistematizado. As autoras enfatizam a importância da criação de redes de formação participativa, que abrangem a integralidade do sujeito, concebendo a formação como um processo dinâmico e interativo. Nos espaços de formação mútua, cada professor desempenha simultaneamente os papéis de formador e de formando. O diálogo entre os educadores desempenha um papel crucial na consolidação dos saberes da prática profissional, fortalecendo o tecido educacional e capacitando os professores para enfrentar os desafios do cenário contemporâneo.

Antes de se envolverem em atividades de formação continuada, 65,2% dos educadores admitiram possuir pouco conhecimento sobre a PHC. Esse dado corrobora a vitalidade dessas atividades formativas. Através das lentes do MHD, de acordo com Frigotto (2020), esse percurso de formação pode ser visualizado como um movimento dialético, iniciando-se com o "pouco conhecimento" (tese), enfrentando conflitos e aprendizado (antítese) e culminando no "bastante conhecimento" (síntese), como uma compreensão integral da PHC proposta por Saviani (2011).

Quando se considera a eficácia da formação continuada, a mesma proporção (65,2%) de participantes afirmou estar ativamente engajada na PHC. Essa estatística é alentadora, uma vez que tais programas oferecem habilidades necessárias para a aplicação diária dessa abordagem educacional.

No contexto do conhecimento científico, é fundamental reconhecer a importância da formação continuada, conforme elucidado por Saviani (2011) e Freire (1987). Essa abordagem considera o contexto dos alunos e busca atender às demandas do cenário educacional contemporâneo. No entanto, Alves (2006) ressalta uma preocupação relevante: tendências de encurtamento e distanciamento na formação inicial de educadores podem eventualmente comprometer a qualidade do ensino. É válido destacar que a formação continuada não deve ser encarada como uma compensação ou uma substituição para uma formação inicial sólida. A formação inicial, estabelecendo uma base robusta, é essencial para o exercício profissional de qualidade e para capacitar os indivíduos a exercerem um papel ativo na sociedade.

Como discutido por Magalhães e Azevedo (2015),

Nossa defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presente quer em cursos formais quer em informais, suprindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 32).

Essa perspectiva realça a ideia de que o aperfeiçoamento contínuo é crucial, mas deve ser entendido como uma extensão, e não um substituto da formação inicial. O contínuo desenvolvimento profissional permite que os educadores se adaptem às mudanças dinâmicas e às necessidades emergentes em suas áreas, garantindo que a sua instrução seja tanto atualizada quanto fundamentada em uma base sólida de conhecimento e habilidade.

Em sua essência, a formação continuada capacita os educadores com ferramentas para desafiar ideologias predominantes, ecoando ideias de Marx (1983) e de Gramsci (1982), ao perceber a educação como um pilar para o desenvolvimento social. Os resultados evidenciados nesta seção sublinham com clareza a importância da formação continuada na PHC. Essa capacitação é fundamental para que os educadores se posicionem eficazmente no cenário educacional contemporâneo, promovendo a apropriação crítica e construtiva do conhecimento pelos alunos.

3.2 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PHC NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

Com base nas respostas às questões abertas, os professores foram questionados sobre a sua compreensão da teoria que fundamenta o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, sobre as principais possibilidades e desafios de se trabalhar de acordo com essa perspectiva teórica na Rede e como pode ser aplicada de maneira efetiva na prática pedagógica dos professores.

Os docentes também foram indagados sobre a importância das atividades de formação continuada das quais participaram, tendo a PHC como fundamentação, se foram suficientes para o desenvolvimento do trabalho educativo e, por fim, em que medida eles avaliavam que a PHC se alinha com os princípios da BNCC e como abordam essa relação no desenvolvimento do seu trabalho educativo.

3.2.1 Compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica como base do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR

No tocante à compreensão da teoria que fundamenta o Currículo de Cascavel - PR (questão 16, Apêndice A), perguntamos aos docentes: *Como você descreveria a sua compreensão atual sobre a teoria que fundamenta o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel- PR?* Houve uma variedade de respostas. Essas manifestações refletem os diferentes níveis de compreensão dos docentes e as suas práticas relacionadas à teoria em questão.

Embora muitos professores mencionem um compromisso contínuo com o aprofundamento de seu conhecimento e compreensão da teoria, percebemos também que emergem preocupações significativas relacionadas aos desafios de traduzir essa teoria em prática pedagógica efetiva. Essa tradução, porém, é crucial, conforme o MHD, considerado a relação dinâmica e dialética entre a teoria e a prática.

Ao se utilizar de uma perspectiva dialética, é possível discernir as contradições inerentes nas respostas dos educadores. A dialética foca em compreender fenômenos por meio de suas contradições internas, provenientes das relações entre seus diversos aspectos ou componentes. Nesse sentido, "A dialética, assim, está no real e não no pensamento, este tem o desafio de apreender as múltiplas determinações que constituem a efetiva realidade ou verdade dos problemas que buscamos, pela pesquisa, desvendar" (Frigotto, 2020, p. 24).

A seguir, apresentamos uma seleção de respostas dos docentes para ilustrar a variedade de perspectivas:

P1: Considero que preciso buscar mais conhecimento para ampliar minha compreensão... Sei que a PHC busca a socialização dos conhecimentos científicos de maneira eficaz e humanizadora.

P2: É uma teoria difícil, acho que entendo pouco.

P3: Procuero me aprofundar sempre.

P4: Preciso estudar mais.

P5: Estou sempre buscando compreender e estudar mais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

P6: Hoje posso dizer que ainda não sei tudo sobre a PHC. mas estou sempre em estudo para uma melhor compreensão da teoria.

P7: Estou em constante aprendizado.

P8: Regular.

A avaliação das manifestações evidencia uma tensão entre a autoconsciência dos docentes e a sua busca incessante por aprimoramento. Enquanto algumas respostas revelam confiança no entendimento atual dos professores sobre a teoria, outras apontam para a necessidade contínua de estudo e de aprofundamento. Esse panorama reforça a natureza reflexiva da profissão docente, caracterizada por uma busca constante por aprendizado.

O exame apresenta o perfil reflexivo e autocrítico dos educadores. Como mediadores da aprendizagem, estão em uma trajetória contínua de desenvolvimento. Dada a complexidade da PHC, é vital um entendimento aprofundado para alinhar a prática pedagógica a seus princípios.

Além dessa perspectiva, algumas respostas também destacam a relação entre teoria e prática. Profundamente imersos nesse entendimento, alguns docentes discutiram a interação entre sua familiaridade com a teoria e sua execução em sala de aula. A visão de Saviani (2012b) sobre o homem como um ser social e histórico é particularmente relevante aqui. No entanto, existem desafios na implementação prática da teoria. Surge, assim, o clamor por uma formação continuada que se estenda além do desenvolvimento de habilidades de ensino, englobando também reflexões. Nessa direção, chamamos a atenção para a dimensão formativa da práxis pedagógica. Kuenzer (2002) fornece uma perspectiva valiosa sobre esse aspecto:

[...] o trabalhador se educa no e a partir do seu processo de trabalho, com apoio da formação teórica adquirida nos cursos de formação inicial e continuada; mas é no trabalho, e através das relações estabelecidas a partir dele, que se constroem as competências profissionais, pela articulação entre conhecimento e intervenção (Kuenzer, 2002, p. 301).

Essa visão destaca a indispensabilidade da prática reflexiva e da experiência direta na formação do educador, complementando e enriquecendo a formação teórica. Ademais, é inegável o papel da teoria em moldar alunos críticos e reflexivos. Algumas respostas sublinham a importância dessa formação, alinhada com a PHC proposta por Saviani (2011).

O entendimento da relação recíproca entre o docente e o discente é fundamental para qualquer prática pedagógica eficaz. Nesse sentido, Malanchen (2016) contribui ao elucidar essa dinâmica:

Em uma compreensão dialética dos processos de ensino e aprendizagem, afirmamos que se relacionam ativamente nessa ação dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com papéis diferentes. Ao aluno cabe apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto ao profissional cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa encaminhar sua ação teleologicamente (Malanchen, 2016, p. 183).

Após a exposição de Malanchen (2016) sobre a relação ativa entre professor e aluno, destaca-se uma abordagem educacional distinta da tradicional. Ao contrário do modelo convencional, que tende a ser unidirecional, em que o professor transmite conhecimento e o aluno recebe passivamente, a abordagem apresentada enfatiza a interação ativa e dialógica entre ambos. Essa perspectiva valoriza a apropriação ativa do conhecimento pelo aluno e a capacidade do professor de orientar a aprendizagem de forma intencional. Assim, essa dinâmica se diferencia da educação tradicional contemporânea ao promover uma relação mais colaborativa e participativa no processo de ensino-aprendizagem.

Dando continuidade à análise, ressaltamos mais algumas respostas elaboradas pelos docentes:

P9: A teoria está muito bem elaborada. porém falta compreensão desta com a prática pedagógica na grande maioria dos docentes. Buscam pouco aprofundar.

P10: Na teoria é lindo, mas a prática é totalmente infundada, principalmente partindo da secretaria municipal de educação, que não nos ajuda em nada só querem nos punir, a teoria que embasa o currículo da rede é incrível, chamativa, provocativa, pois precisamos formar alunos críticos e com opinião, porém somos orientados a praticar a quantidade não a qualidade.

P11: Penso que a teoria crítica apresentada no currículo é clara, mas muitas vezes não se aplica por conta do viés do professor e das interferências dos poderes públicos e seus interesses através de sua secretaria.

P12: Compreendo a teoria, porém acredito que superficialmente se pense na complexidade que é a mesma.

As respostas dos docentes evidenciam um cenário desafiador. Enquanto a teoria que embasa o currículo é exaltada, muitos professores relatam dificuldades em sua aplicação prática, agravadas, por vezes, por pressões externas, como diretrizes da SEMED. Esse descolamento entre teoria e prática ressalta a necessidade de formar alunos críticos e reflexivos, como destacado por Duarte (2020):

A Pedagogia Histórica-crítica posiciona-se num quadro perseverante que vislumbra por meio de um movimento coletivo, quer seja na esfera acadêmica ou sindical, explorar as contradições produzidas pela sociedade capitalista que controla para além dos meios de produção, os conhecimentos mais elaborados pela humanidade. Forçar essa reflexão, possibilita ao conjunto dos educadores assumir em um posicionamento político consciente, articulando o papel da atividade educativa na luta de classes (Duarte, 2020, p. 147).

Nesse contexto, uma observação de Pasqualini (2020) é oportuna:

Para realizar transformações significativas, é essencial que os professores estabeleçam uma relação consciente com sua atividade docente, reconhecendo suas limitações e objetivando uma transformação e humanização. Cinco questões fundamentais devem ser abordadas: Para que ensinar? A quem se ensina? O que ensinar? Como ensinar? Sob que circunstâncias se ensina? (Pasqualini, 2020, p. 356).

A interação dinâmica entre teoria e prática sublinha a tarefa de implantar a PHC no cenário educacional. Através da perspectiva do MHD, as contradições e desafios dessa transição se tornam evidentes. Lavoura e Ramos (2020) destacam a "transmissão do conhecimento" como a unidade central de análise, essencial para a concretização efetiva do método pedagógico. Os autores argumentam que esse método tem a intenção de produzir e de reproduzir, em cada indivíduo, a humanidade moldada historicamente de forma coletiva.

Enquanto algumas respostas enaltecem a PHC por sua robustez teórica, ao mesmo tempo ressaltam a dificuldade de transpor essa teoria para a prática diária.

Essa transição é ainda mais desafiadora devido às interferências políticas e às inclinações pessoais dos docentes. Considerando essas respostas, é evidente a profundidade das contradições quando se busca concretizar os ideais da PHC em um cenário educacional repleto de desafios.

No entanto, é interessante notarmos que, mesmo diante desse cenário desafiador, há docentes que expressam um sentimento de autoeficácia com relação à sua prática pedagógica. A esse respeito, algumas respostas mostram um contraponto às dificuldades anteriormente mencionadas:

P13: Acredito que compreendo o suficiente para o trabalho pedagógico que desenvolvo na escola em que atuo.

P14: Tenho compreensão para desenvolver a minha prática pedagógica.

Essas manifestações sugerem que, embora nem todos sintam uma congruência plena entre teoria e prática, há quem acredite na eficácia de sua abordagem pedagógica. À medida que alguns docentes se deparam com desafios na integração da teoria à prática, outros veem-se aptos a aplicar os fundamentos da PHC em suas atividades diárias e outros ainda destacam uma perspectiva mais macro, considerando o impacto das mudanças sociais no ambiente educacional:

P15: Compreendo que as mudanças constantes do cenário da sociedade refletem diretamente no ambiente escolar, dessa forma as formações sobre a PHC devem ser constantes na escola.

P16: Necessária para a sociedade atual.

Nesse panorama, a PHC é vista como essencial para a realidade contemporânea, enfatizando a sua relevância não apenas no ambiente acadêmico, mas também como uma estratégia crucial para lidar com os desafios atuais. Esse entendimento ressalta a profunda inter-relação entre sociedade e escola, demonstrando como as mudanças na sociedade afetam diretamente o campo educacional. Os comentários dos docentes sublinham a imperatividade de formações e atualizações contínuas sobre a PHC, mostrando que, diante de um cenário em constante transformação, é crucial uma revisão e aprofundamento constantes.

Nesse sentido, como proposto por Saviani (2011), o educador precisa ser produto e produtor das circunstâncias no processo em que se desenvolvem as

relações sociais e econômicas. Retomando Gramsci (2000), a ideia do intelectual orgânico emerge como um caminho promissor. Os educadores, ao assumirem esse papel, têm a capacidade de conectar a teoria à prática, à medida que desafiam as influências políticas que podem prejudicar a educação.

Enquanto os educadores, agindo como intelectuais orgânicos, têm a capacidade de unir teoria e prática, ainda existem desafios relacionados à formação acadêmica que precisam ser abordados, conforme se evidencia em outra resposta:

P17: Tenho uma base porque estudei em universidade pública, cujo método de ensino é baseado nesta teoria. Todavia para colocá-la em prática diariamente no ensino fundamental é insuficiente.

Percebemos aqui um contraste marcante entre a formação acadêmica e a realidade prática vivenciada no ensino fundamental. Essa resposta sinaliza que uma formação inicial pode não ser suficientemente abrangente ou adaptada às particularidades do ensino fundamental.

Reportando-nos a Diniz (2008), verificamos que,

[...] diante do trabalho educativo defendido pela PHC, torna-se cada vez mais necessário compreender as características da formação docente, visto que essa formação não deve se afastar do seu compromisso histórico de preparar as novas gerações em função da produção e reprodução da própria sociedade formação contínua dos professores (Saviani apud Mazzeu, 2008), como propõe a PHC, o que demandaria fortes investimentos, especialmente na formação contínua dos professores. (Diniz; Moraes, 2022, p. 4).

Essa reflexão destaca a intrincada relação entre teoria e prática na educação, além de indicar a urgência de uma formação docente que não se limita ao aprofundamento teórico da PHC, mas que também ofereça estratégias práticas para sua efetiva aplicação no ambiente escolar. A formação continuada emerge, portanto, como elemento vital para o aprimoramento profissional dos educadores.

Dando continuidade à análise, deparamo-nos com respostas de outros docentes que reforçam e expandem a percepção da teoria do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. É interessante notar que essas novas contribuições convergem em muitos aspectos com as observações anteriormente analisadas, solidificando nossa compreensão sobre a essência e aplicabilidade da PHC.

P18: Em sua essência, prioriza o conhecimento científico respeitando as individualidades e dando oportunidade a todos.

P1:9 Abrangente, a mesma engloba de forma ampla os conteúdos e suas possibilidades para que se transmita aos alunos para que se compreenda os mesmos.

P20: Bem amadurecida para o exercício da função em comparação com os iniciantes vindos de instituições privadas.

Essas respostas indicam a valorização do conhecimento científico: em sua essência, a PHC prioriza o conhecimento científico, mas faz isso respeitando as individualidades e garantindo oportunidades equitativas para todos. Esse entendimento ressoa com as palavras de Malanchen (2016), quando afirma:

A finalidade da escola é assegurar aos seus alunos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas devem ser intencionais e planejadas, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos que são empregados pela ideologia dessa classe. Porém quando forem de domínio da classe trabalhadora, esses conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades (Malanchen, 2016, p. 181).

Partindo desse princípio delineado por Malanchen (2016), é possível entendermos as nuances e complexidades que os docentes enfrentam no cotidiano escolar. Ao realizarmos a comparação com docentes de instituições privadas, uma vez mais, observamos uma ênfase na maturidade daqueles que adotam a PHC, sugerindo que podem estar mais preparados para a docência se comparados aos iniciantes oriundos de instituições privadas.

Essas ponderações adicionais reforçam a robustez da PHC e a sua relevância no contexto educacional contemporâneo. Finalmente, essa interpretação das respostas se alinha bem com a abordagem de Saviani (2011). Ele argumenta que a PHC visa à formação integral do indivíduo. Isso não se refere apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também abraça as dimensões sociais e filosóficas do aprendizado.

Nesse contexto, a resposta a seguir reforça a citação anterior de Saviani (2011):

P21: O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, teorias que possibilitam uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento dos alunos para analisar e refletir sobre concepção de ser humano, de sociedade e de educação, permitindo identificar a vinculação entre a concepção assumida e a pedagogia realizada.

Essa menção ao currículo de Cascavel - PR demonstra a aplicação prática da PHC no ambiente escolar, com uma abordagem em uma formação humana integral. Além disso, destaca a preocupação em desenvolver nos alunos conhecimentos construtivos e capacidades reflexivas críticas sobre a sociedade e a humanidade. Isso é reiterado na resposta seguinte:

P22: Compreendo que a teoria que fundamenta atualmente o Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel, foi constituída no contexto histórico na qual percorreu o processo educacional brasileiro, visando a necessidade de formação de indivíduos atuantes socialmente. A Pedagogia Histórico-Crítica busca garantir a existência de um espaço para ação política, a partir da educação, que revolucione a prática social, provocando o modo de produção capitalista, rompendo com a exploração da classe trabalhadora.

Essa afirmação reforça a importância histórica da PHC e a sua ligação intrínseca com a evolução da educação no Brasil. A adoção da PHC não foi arbitrária, mas uma resposta às demandas e aos desafios do panorama educacional brasileiro. Além disso, há o reconhecimento de que a PHC não visa apenas à formação acadêmica, mas à formação de indivíduos ativos e críticos no contexto social em que estão inseridos. Dito isso, é fundamental observar que a materialização da PHC em práticas educacionais requer uma organização curricular cuidadosa. Nesse sentido, Malanchen (2016) oferece uma visão esclarecedora:

[...] o currículo, é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, há necessidade de os conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática (Malanchen, 2016, p. 166).

Essa perspectiva reitera que, além das propostas pedagógicas e filosóficas da PHC, a concretização desses princípios exige uma pedagogia estruturada e uma

organização curricular sólida. Por meio dessa organização, a educação pode, efetivamente, cumprir seu propósito transformador.

Dando sequência a essa abordagem, é essencial ressaltar o caráter político inerente, apontado por esta docente em sua resposta:

P22: A Pedagogia Histórico-Crítica busca garantir a existência de um espaço para ação política, a partir da educação, que revolucione a prática social, provocando o modo de produção capitalista, rompendo com a exploração da classe trabalhadora.

Essa parte do comentário evidencia uma das principais características distintivas da PHC: a sua natureza política e transformadora. Conforme aponta Orso (2021), a PHC vai além de considerar a educação simplesmente como um processo de aprendizagem, mas também como uma ferramenta de transformação social. Ela se destaca por seu compromisso em desafiar o *status quo*. A menção à ruptura com a “exploração da classe trabalhadora” direciona para o coração da PHC: uma crítica ao modo de produção capitalista e uma chamada para a emancipação dos oprimidos.

3.2.2 Possibilidades e desafios da Pedagogia Histórico Crítica na Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel - PR

Ao abordar as possibilidades e os desafios de se trabalhar com a PHC na Rede Pública de Ensino, outra pergunta (questão 17, Apêndice A) feita aos docentes foi esta: *Em sua opinião, quais são as principais vantagens e desafios de se trabalhar de acordo com essa teoria na Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel - PR?* Nosso objetivo é compreender como essa teoria influencia o processo educacional e como os educadores a percebem e a implementam em sua prática diária. Saviani (2011) oferece um ponto de partida crucial para essa análise, ao diferenciar o "aluno concreto" do "aluno empírico", conceituando o estudante como uma "síntese de relações sociais".

Em uma primeira leitura das respostas dos docentes cascavelenses, observamos que eles ressaltam frequentemente os benefícios e os desafios associados tanto à PHC quanto ao método. Dentre os aspectos abordados, é notável a ênfase ao potencial emancipatório dessas teorias, como descrito por Vázquez (2011). Ambas são vistas como teorias e como práticas que almejam transformar a

realidade, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes, bem como uma compreensão aprofundada dos processos históricos.

Após entendermos a relevância teórica e prática da PHC a partir das ideias de Saviani (2011) e Vázquez (2011), voltamos nossa atenção às vozes daqueles que estão imersos diariamente na realidade educacional de Cascavel - PR. As respostas dos educadores oferecem uma rica perspectiva sobre o quão ressonante, ou por vezes desafiadora, a aplicação da PHC pode ser em um contexto educacional específico.

Os posicionamentos a seguir ressaltam o papel da PHC na formação de cidadãos críticos e conscientes:

P1: Se queremos uma sociedade mais justa e igualitária precisamos colocar a teoria em prática. Formar um cidadão mais atuante nesta sociedade em que está inserido.

P2: As principais possibilidades é ser uma teoria da educação que leva em consideração a totalidade, as contradições, que busca a emancipação do educando...

P3: Um currículo adequado às necessidades de emancipação dos alunos norteando toda a prática da escola...

P4: Penso que é um método excelente se for colocado efetivamente em prática, justamente este é o desafio. Temos poucas formações nesta área e a maioria dos colegas na rede pública de Cascavel desconhecem o método.

P5: A vantagem é o desenvolvimento do olhar crítico, de se trabalhar no contexto em que buscar desenvolver no aluno o pensamento. O grande desafio é justamente nós profissionais estar muito bem-preparados e visando justamente esse caminho de desenvolvimento além do óbvio.

Não se pode ignorar que existem desafios práticos significativos na implementação dessa teoria. Ao afirmarem a necessidade de alinhar teoria e prática, e ao destacarem a importância da formação de uma perspectiva crítica, esses educadores reforçam a abordagem de Saviani (2011) e de Vázquez (2011) sobre a formação do "aluno concreto", capaz de compreender e intervir na realidade. Nesse contexto, as respostas dos docentes destacam uma notável sintonia entre a PHC e a intenção emancipatória da educação que buscam consolidar em Cascavel - PR. Contudo, é preciso estar atento às nuances, às contradições e aos desafios que emergem dessa implementação, algo que abordamos em seguida.

A partir das reflexões e dos testemunhos anteriores, fica evidente que a teoria tem um papel fundamental no delineamento das práticas pedagógicas. No entanto, é crucial entender que a teoria, por mais robusta que seja, encontra-se em constante tensão com a realidade vivida nos ambientes escolares. A PHC, com sua proposta emancipatória, não está isenta dessa dinâmica. Enquanto a teoria busca esclarecer caminhos e horizontes, a realidade prática, com suas especificidades e limitações, molda e, por vezes, restringe essa caminhada.

Ao explorar a complexidade da relação entre teoria e prática, é fundamental ressaltar uma perspectiva oferecida por Orso (2021):

A implementação, portanto, é a hora da prática, é a hora de, com base no novo conhecimento elaborado, produzir uma nova prática social. Dizendo de outro modo, é a hora de transformar a superestrutura numa espécie de guia ou de instrumento de ação e transformação da estrutura existente numa nova estrutura social, numa nova sociedade (Orso, 2021, p. 291).

A reflexão de Orso (2021) ilustra a ideia central de que a teoria, apesar de seu papel transformador, necessita ser concretizada e adaptada ao contexto real. A "hora da prática", como o autor destaca, é o momento de usar o conhecimento adquirido para efetuar mudanças tangíveis. Assim, ao nos depararmos com as respostas dos educadores, somos confrontados com a necessidade de reconhecer os desafios concretos que se apresentam no cotidiano escolar e que, de certo modo, obstaculizam a plena efetivação da PHC. Os docentes apontam para desafios práticos na implementação, indicando limitações práticas e de recursos. Para ilustrar essa ideia, vejamos o que os docentes têm a dizer:

P6: Desafios diários decorrentes às necessidades atuais da sociedade que amplia a demanda na educação.

P7: Atualmente muitos desafios, as cobranças vindas de cima não estão nos deixando trabalhar o que está proposto no currículo, as metodologias

P8: As vantagens são as possibilidades de transmissão do conhecimento e como aplicar e ampliar o conhecimento Desvantagem: conseguir associar essa teoria com as diversidades de alunos que temos e suas especificidades.

P9: O grande desafio é a escassez de material didático que permita, mesmo que parcialmente, trabalhar de acordo com a teoria em questão. A vantagem é a teoria em si, pois acredito na mesma.

P10: As vantagens são as múltiplas formas de trabalhar o conteúdo, na perspectiva de formar o sujeito em desenvolvimento para a prática social. O principal desafio é efetivar o currículo na sala de aula.

Embora a PHC ofereça uma abordagem transformadora para a educação, existem desafios tangíveis a serem enfrentados. Ao adotarmos o MHD, percebemos que esses desafios não são meros obstáculos isolados; eles refletem as contradições mais amplas do sistema educacional, destacando o contraste entre as aspirações teóricas e as condições reais para sua implementação. Esses relatos sublinham a necessidade de uma revisão contínua e de políticas públicas que contemplem tanto os ideais pedagógicos quanto as demandas e as especificidades do cotidiano escolar.

Os desafios da prática pedagógica vão além das questões materiais e adentram a um território mais abstrato, todavia, profundamente sentido pelos educadores. A tensão entre o que é teoricamente proposto e o que é concretamente vivenciado, muitas vezes, resulta em frustração. Essa, por sua vez, se manifesta na diferença entre o ideal do educador e as limitações práticas que o impedem de alcançá-lo. Explorando esse conceito em maior detalhe, identificamos a origem dessa frustração e a necessidade de reflexão sobre as condições que geram tal descompasso.

Após reconhecermos a origem da frustração dos docentes e a necessidade de reflexão sobre as condições que provocam essa incongruência entre teoria e prática, podemos recorrer às palavras de Orso (2021):

Por conseguinte, a implementação, ou se quiserem, a prática, além de se constituir num ponto de chegada, também expressa, representa e simboliza o elo de unidade em que, simultaneamente, articula-se o passado, isto é, a apropriação teórico-metodológica, a formação do educador, e o futuro, uma nova educação, um novo homem, uma nova sociedade (Orso, 2021, p, 292).

A perspectiva de Orso (2021) fortalece a ideia de que a prática não é apenas um ponto isolado, mas sim uma confluência de aprendizados, de experiências e de aspirações. Ao observarmos as respostas dos docentes, deparamo-nos com manifestações claras e recorrentes de desconforto, ecoando nas salas de aula. Tais conflitos entre teoria e prática foram mencionados anteriormente, tanto nas respostas da questão 16 quanto na 17, evidenciando o desafio posto pelos docentes.

P11: Para mim é desanimador porque não podemos colocar em prática...

P12: O que está escrito não se aplica na prática.

P13: Teoria e prática conflitam, por muitos fatores, mas principalmente o posicionamento político social.

P14: Na minha opinião a principal vantagem seria trabalhar com conteúdo que condizem com a realidade social da maioria dos alunos, considerando suas vivências e experiências, respeitando o ritmo e forma de aprendizagem dos mesmos, produzindo uma sistematização lógica de conhecimento. E o maior desafio seria ter mais compreensão e entendimento de como aplicar ou relacionar a teoria com a prática diária.

Essas declarações expressam o sentimento de desconexão entre a aspiração pedagógica e as realidades enfrentadas. Por meio do MHD, é possível discernir que tais tensões não surgem do vácuo, mas são o resultado concreto das complexidades e das contradições inerentes ao sistema educacional, refletindo, em última instância, as relações e os conflitos sociais mais amplos. Nesse cenário, o educador muitas vezes se encontra em uma encruzilhada, tentando equilibrar o ideal pedagógico com as demandas e constrangimentos do dia a dia escolar.

A tensão entre a aspiração teórica e a realidade prática nos leva a um ponto de observação mais amplo: a inter-relação entre a escola e o contexto social em que ela está inserida. De acordo com Saviani (2011), não é possível desvincular a prática educacional das características e demandas da sociedade na qual a instituição de ensino está imersa. Ao mesmo tempo, o ambiente político vigente, com suas políticas e diretrizes, tem um papel fundamental na configuração do cenário educacional. Afinal, o educar transcende o ambiente escolar e é moldado e influenciado pelas dinâmicas sociais mais amplas.

As respostas a seguir reforçam a análise, apontando para a relação com a sociedade e com o contexto político.

P15: Temos cidadãos de públicos diversos e sendo assim demandas diversas... principalmente com as mudanças governamentais que tornam a PHC um desafio nas escolas.

P16: Desafio: e firmar um cidadão crítico, numa sociedade capitalista excludente.

P17: Desafios diários decorrentes às necessidades atuais da sociedade que amplia a demanda na educação

P18: Os desafios são inúmeros diante de uma sociedade altamente preconceituosa e limitada onde por muitas vezes o professor se retrai ou se esconde dentro de seu mundo, pois tem medo de mudanças

P19: Acredito que essa teoria seja a melhor para trabalharmos com os alunos... nada favorece a teoria que tentamos aplicar na rede pública municipal de ensino.

P20: A vantagem de ensinar sempre com base científica forma melhores sujeito, conscientes e aptos para serem inseridos nos vários amigos da sociedade. O desafio se dá nas condições estruturais da escola pública e material humano preparado em número que supra as necessidades da escola.

P21: Vantagens oportunidade de ofertar um ensino de qualidade possibilitando a formação de um sujeito politizado. Desafios: Falta de incentivo, comprometimento da família, onde muitas vezes nem a tarefa de casa é realizada.

P22: Não sei responder.

Essas respostas destacam a percepção dos educadores sobre os desafios importantes que enfrentam ao tentar implementar uma PHC em um contexto educacional complexo. Eles enfatizam a influência das mudanças políticas, a estrutura precária das escolas públicas e a falta de apoio da família como fatores que afetam a aplicação dessa teoria. Além disso, a resposta “Não sei responder” (P22) indica uma possível falta de compreensão ou conhecimento sobre a perspectiva teórica que fundamenta o currículo, o que pode apontar para a necessidade de uma formação mais sólida para os educadores.

A PHC surge, nesse contexto, como uma abordagem pedagógica que busca não apenas instruir, mas também transformar a realidade social. Conforme Orso (2021) destaca, a escola se torna um espaço de luta e de resistência em meio às contradições e às desigualdades da sociedade. Portanto, a análise dessas respostas ressalta a importância de uma formação continuada para os professores, que os capacita não apenas a compreender as bases teóricas da PHC, mas também a traduzir esse conhecimento em práticas pedagógicas eficazes que contribuem para uma educação mais justa e transformadora. Além disso, sugere que futuras pesquisas possam explorar estratégias específicas para superar os desafios conceituais pelos educadores, promovendo uma implementação mais eficaz do currículo e destacando casos de sucesso que demonstrem como essa abordagem pode impactar positivamente a formação dos alunos e a sociedade na totalidade.

Contudo, enquanto reconhecemos a importância dessa pedagogia, é essencial entender a sua natureza adaptativa e flexível. Nesse sentido, Orso (2021) esclarece que:

[...] é forçoso esclarecer que a PHC não se confunde com algo pronto, com uma espécie de fórmula ou de uma receita a ser posta em prática, nem com um carimbo a ser reproduzido de igual forma em todos os lugares. Não se trata de “abrir uma gaveta” e de retirar uma fórmula ideal e “colocá-la em prática” (Orso, 2021, p. 293).

Fica claro que a PHC, com sua abordagem emancipatória, não propõe uma aplicação monolítica, mas incentiva uma abordagem crítica e adaptativa. A busca é por formar cidadãos críticos e ativos em suas comunidades. E para que essa teoria alcance sua máxima efetividade, não se pode simplesmente "pegar uma receita pronta". É imprescindível que as políticas educacionais, os recursos e a formação docente estejam em sintonia com essa perspectiva e se adaptem às realidades locais.

Os relatos dos educadores ressaltam a necessidade de uma formação mais crítica, consciente e adaptada às realidades locais, evidenciando que a teoria, por mais rica que seja, necessita de uma implementação cuidadosa para ter impacto real na sala de aula.

Portanto, fica patente que a PHC incentiva uma abordagem crítica e adaptativa, mirando a formação de cidadãos críticos e ativos em suas comunidades. Para sua eficácia, não basta apenas uma compreensão teórica; é imperativo que políticas educacionais, recursos e formação docente estejam em sintonia com essa perspectiva, adaptando-se às nuances locais.

Em síntese, a análise das respostas dos educadores revela o potencial transformador da PHC, assim como as contradições e os desafios presentes na realidade educacional de Cascavel - PR. Por meio do prisma histórico-dialético, entendemos que tais desafios não são meramente circunstanciais, mas refletem contradições mais profundas do sistema educacional e da sociedade.

Além das possibilidades discutidos anteriormente, a PHC também traz à tona o conceito de educação omnilateral, que desempenha um papel fundamental em sua abordagem educacional. A noção de educação omnilateral, conforme preconizada por Saviani (2011), alinha-se com a visão da PHC de formar cidadãos críticos e indivíduos com uma compreensão ampla e abrangente da realidade. A educação omnilateral

busca promover o desenvolvimento integral do indivíduo, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e práticos, de modo a capacitá-lo a atuar de maneira plena e consciente.

Assim, ao finalizar nossa reflexão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua relação com a prática educativa, torna-se imperativo sublinhar a importância de transcender a mera teorização. Conforme Orso (2021) destaca, a verdadeira essência da PHC não reside apenas na elaboração teórica ou na catarse intelectual, mas na sua capacidade de se materializar em ações práticas e transformadoras. A PHC não deve ser vista como um adorno teórico ou uma mera construção intelectual; ela exige uma aplicação prática que reformula e redefine a realidade educacional. A implementação da PHC, portanto, representa mais do que a execução de uma teoria; é um processo dinâmico de transformação, onde a teoria e a prática se entrelaçam para formar uma nova realidade, uma nova forma de educação que é revolucionária tanto em seu conteúdo quanto em sua execução.

Nesse contexto, os educadores desempenham um papel central. Eles são os agentes de transformação que, munidos com o conhecimento crítico da PHC, têm o poder de transformar a teoria em prática, de "descer do céu à terra", nas palavras de Marx, para transformar a estrutura existente da educação. Assim, a prática pedagógica não é apenas uma repetição de teorias, mas um ato revolucionário que reflete a compreensão profunda e a apropriação da PHC. Portanto, a implementação da PHC não é o final, mas o início de uma jornada contínua de inovação pedagógica e transformação social, onde teoria e prática coexistem e se reforçam mutuamente, moldando uma educação que é verdadeiramente histórico-crítica.

3.2.3 Perspectivas sobre o uso da Pedagogia Histórico-Crítica no Município de Cascavel - PR

O currículo, interpretado como um conjunto de diretrizes, de valores, de conteúdo e de práticas, é fundamental na trajetória educacional das instituições. Malanchen (2016) salienta que o currículo é mais do que uma ferramenta burocrática, atuando como representação das aspirações, dos valores e das metas educacionais. No entanto, mesmo quando bem delineado, isso não assegura a sua plena implementação nas salas de aula, pois pode gerar uma disparidade entre o planejado e o vivenciado.

A partir do prisma do materialismo histórico, essa disparidade pode refletir as contradições sociais. Imersa em um contexto específico, a educação enfrenta as tensões do sistema socioeconômico. Assim, o currículo pode, por vezes, espelhar os ideais da classe dominante, enquanto a realidade em sala se alinha às necessidades concretas de alunos e de professores.

Para entender melhor essa dinâmica, indagamos aos professores sujeitos desta pesquisa: *Em sua visão, como a teoria que fundamenta o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR pode ser concretizada em sua prática pedagógica?* As reflexões dos docentes ofereceram contribuições valiosas sobre a relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, obtivemos respostas que lançam luz sobre as nuances de concretizar a teoria e a prática. Estas são algumas das respostas:

P1: Cada prática de aprendizagem tem sua maneira. Cada leitura, compreensão dos gêneros textuais, as atividades contextualizadas e com sentido na vida da criança são norteados por essa teoria.

P2: Pode ser aplicada de forma dialética com a mediação intencional dos conteúdos, com o compromisso de formar indivíduos que consigam identificar as contradições presentes na realidade, instigar a reflexão, o pensar, o diálogo, partindo da prática social inicial e voltando a ela com intenções teórico metodológicas que venham de encontro com que tipo de aluno formar.

P3: Aliar a formação teórica com a prática, pesquisando, planejando e pensando novos modos do fazer pedagógico em sala de aula.

P4: Pode ser aplicada de maneira efetiva quando o professor pensa, seleciona e escolhe encaminhamentos e atividades que busquem a aprendizagem do aluno, sendo priorizado a qualidade e não a quantidade. (Ensino não conteudista).

P5: Faz com que possamos tornar os alunos ser pensantes, para se trabalhar a metodologia histórico crítica.

P6: Com certeza, a teoria pode ser aplicada e deve visar o pleno desenvolvimento das crianças e devem ser pensadas, refletidas, discutidas e planejadas, pois todas as ações devem ter intencionalidade. Cabe ao professor, oportunizar aos alunos materiais diversificados, que tenham cores, texturas, tamanhos e formas variadas, fazendo relações com a função social das atividades e das funções sociais. Essa ação possibilita-lhe a execução de ações que garantem o desenvolvimento de novas propriedades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Ao analisarmos as palavras dos docentes, alguns pontos se tornam evidentes: a teoria serve como base fundamental nas práticas pedagógicas, buscando

significado e contexto que se alinham com a vivência dos alunos. De acordo Schmitt (2021), a PHC é uma proposta contra-hegemônica cuja finalidade é organizar as atividades escolares nas escolas reais para atender às especificidades da classe trabalhadora. As respostas dos professores ampliam a discussão sobre a dialética na educação, ressaltando a necessidade de um ensino crítico e reflexivo, focado na realidade dos alunos.

A emancipação por meio da educação é destacada com uma ênfase à formação de indivíduos críticos e pensantes. Esse pensamento é ancorado na abordagem histórico-crítica. De acordo com Malanchen (2014),

O currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes de aprender a aprender, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Compreendemos, deste modo, que para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro. Para finalizar, podemos afirmar que um currículo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deve oferecer conteúdo que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal (Malanchen, 2014, p. 219).

A intencionalidade pedagógica é um tema recorrente nas respostas, sublinhando que ações educativas devem ser bem planejadas e refletidas, sempre visando ao desenvolvimento integral dos alunos. Schmitt (2021) também destaca que, para que essa prática pedagógica contra-hegemônica seja efetiva, é necessário organizar a prática docente, além de direcionar as atividades a uma perspectiva clara de trabalho coletivo, em que cada um tem plena percepção das tarefas realizadas.

Assim, há um reconhecimento unânime da importância da adaptação e da inovação no ensino, entendendo que a prática pedagógica deve ser um processo dinâmico e responsivo.

A ressonância entre teoria e prática, conforme delineada pelos docentes, ressalta a necessidade não apenas de internalizar conceitos teóricos, mas também de instrumentalizá-los em um cenário educacional real e dinâmico. Essa interação, contudo, não é simples e exige um compromisso profundo com a formação contínua e a prática reflexiva.

A análise subsequente, portanto, se propõe a explorar mais a fundo as sugestões e as perspectivas dos educadores sobre o estreitamento desse diálogo entre teoria e prática, a fim de elucidar caminhos para uma educação verdadeiramente transformadora.

P7: Primeiramente precisamos compreender melhor a teoria, estudar, participar efetivamente das formações e a partir daí procurar pôr em prática as atividades em sala de aula. Percebo, que essa é a dificuldade de muitos professores - colocar em prática o conhecimento da teoria. As formações precisam ser mais direcionadas para a prática pedagógica.

P8: O estudo dos materiais produzidos pelos pensadores, livros, apostilas entre outros além do currículo, existem profissionais qualificados para ministrar cursos.

P9: Por meio da constante formação do professor. Só ele, em sala de aula, poderá aplicá-la efetivamente.

P10: Com formações continuadas sobre o tema, pois a maioria desconhece.

P11: Com formações docentes continuadas voltadas para a melhor compreensão da teoria e assim se fazer na prática pedagógica, norteador o trabalho desenvolvido pelo educador na busca do conhecimento científico, filosófico e artístico.

P12: Na formação continuada o professor é instrumentalizado para desenvolver o trabalho pedagógico que forma o sujeito crítico da realidade.

P13: Só se aplicar de maneira efetiva aquilo que se conhece e domina.

P14: Formação política do quadro. Para entendimento da importância de formar bem os filhos dos trabalhadores.

P54: Os profissionais de educação devem aplicar no cotidiano com a participação dos indivíduos e construindo seus conceitos.

P16: Através de oportunidades de maior conhecimento e entendimento da teoria, relacionando a realidade de cada instituição educacional.

P17: Para que esta seja mais bem aplicada, deverá ser mais bem compreendida. Falta ainda muito conhecimento.

Ao avaliar as respostas dos docentes concernentes à concretização da teoria que fundamenta o currículo em sua prática pedagógica, algumas tendências e preocupações predominantes emergiram. Inicialmente, a necessidade de uma compreensão mais aprofundada da teoria é sublinhada.

De acordo com Schmitt (2021),

No que tange aos conhecimentos necessários para a docência, são retomados a partir das sistematizações realizadas pela PHC, os quais fazem parte da gênese dessa teoria educacional, sendo de fundamental importância a sua incorporação pelos professores (Schmitt, 2021, p. 4).

Isso é evidenciado na menção à importância do estudo e da participação ativa em formações. Uma observação pertinente destaca a lacuna entre o conhecimento teórico e sua implementação efetiva, sugerindo que a principal barreira é a dificuldade em transpor a teoria para o contexto da sala de aula. Concomitantemente, ressurgiu a ênfase na formação continuada. As respostas sinalizam que a atualização e o aprofundamento constantes são imprescindíveis para uma prática pedagógica alinhada ao currículo proposto. Além disso, o material pedagógico, como livros e apostilas, e a capacitação oferecida por profissionais qualificados são identificados como recursos valiosos para essa transição da teoria à prática.

Uma perspectiva recorrente é a centralidade do professor no processo educacional. Schmitt (2021) acrescenta uma dimensão histórica a essa discussão, direcionando reflexões para o caminho histórico percorrido pela formação dos professores no Brasil. A autora sugere que é essencial compreender essa trajetória para que os docentes possam materializar a PHC em sua prática.

Outro aspecto a ser ressaltado é a menção à formação política, que evidencia a percepção de que a educação não é apenas um ato de transferência de conhecimento, mas também um meio de formação cidadã. Isso é complementado pela ênfase na necessidade de se trabalhar com a participação ativa dos alunos, construindo conceitos de forma colaborativa e contextualizada à realidade de cada instituição educacional.

Portanto, as respostas dos professores apontam para a necessidade de uma abordagem crítica à formação docente, que integre teoria e prática, e para a urgência de recursos e formações que facilitem essa integração. As respostas também reiteram a centralidade do docente no processo educacional e a relevância de uma abordagem participativa e contextualizada à educação.

Dando prosseguimento à análise das respostas, notamos uma manifestação diversificada de sentimentos, desde a confiança ao ceticismo, apontando para uma série de nuances que merecem atenção.

P18: Não sei responder.

P19: Na verdade, mesmo com toda a revisão do currículo ele está correndo o risco de ser extinto infelizmente.

P20: Essa versão do currículo está muito mais explicada, mas é claro que os professores precisam de outros fundamentos para que o trabalho seja realizado.

P:21 Razoável.

P22: Teriam que rediscutir o currículo.

A recente revisão do currículo para alinhar-se à BNCC gerou sentimentos mistos entre os docentes. Por um lado, percebemos uma apreensão quanto à efetividade e à continuidade desse documento revisado. A despeito das alterações, há dúvidas sobre a sua capacidade de responder às exigências atuais da educação.

Em contrapartida, há um reconhecimento da clareza introduzida com a revisão, um indicativo de progresso. No entanto, essa clareza não é vista como suficiente. Surge, assim, a reivindicação por recursos complementares e formações adicionais, enfatizando a centralidade da preparação docente.

A resposta "Razoável" encapsula a ambivalência percebida: por um lado, há áreas do currículo que satisfazem; por outro, existem aspectos que requerem atenção e possivelmente novas revisões. A tentativa de conciliar a BNCC com a PHC é um desafio intrincado e multifacetado. As duas abordagens têm fundamentos e objetivos que, em muitos aspectos, são divergentes, tornando o processo de reconciliação complexo. A BNCC serve como um conjunto nacional de diretrizes curriculares, delineando o que todos os alunos devem aprender ao longo da Educação Básica. Por outro lado, a PHC é uma metodologia pedagógica que enfatiza a formação crítica e integral dos alunos, incorporando uma compreensão profunda da realidade social.

Alguns educadores argumentam que é viável encontrar pontos de convergência entre essas abordagens, propondo adaptações na BNCC para incluir metodologias que promovam a reflexão crítica, a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento inovador nos alunos. No entanto, existe uma controvérsia especial com relação a essa possibilidade. Muitos veem uma incompatibilidade fundamental entre as duas, dado que a BNCC, em sua essência, é percebida como orientada para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, enquanto a PHC busca uma formação mais ampla e emancipadora.

Portanto, embora teoricamente existam áreas em que essas abordagens podem se sobrepor, a busca por uma integração completa e harmoniosa entre a BNCC e a PHC permanece como um desafio significativo. Essa tarefa está sujeita a interpretações e adaptações locais, e algumas vezes é enfrentada com ceticismo por parte dos educadores, que observam essa tentativa de conciliação como pragmática e, em certa medida, imediatista.

Em meio a essas complexidades, torna-se imperativo fornecer suporte claro e formação contínua aos docentes. A expressão de incerteza, muitas vezes manifestada por meio da resposta "Não sei responder", destaca a necessidade urgente de preparar os educadores de forma adequada, garantindo que sejam confiantes e capazes de implementar eficazmente o currículo revisado.

Em síntese, as respostas retratam um cenário no qual avanços são visíveis, mas em que o desafio reside em conciliar a fundamentação teórica do currículo, a PHC, com as necessidades pragmáticas e diretrizes da BNCC. A demanda por formação docente apropriada e por recursos pedagógicos eficientes emerge como imperativa para superar essa dicotomia e otimizar a prática educativa.

No cenário educacional, o processo de tomada de decisões relativas à formação escolar e à escolha dos conteúdos curriculares envolve aspectos técnicos e políticos. A escola, em sua abrangência, é um organismo em constante desenvolvimento, cuja função nuclear consiste em imergir os alunos na cultura letrada, dotando-os das ferramentas necessárias para acessar o conhecimento elaborado, conforme salientado por Saviani (2016).

3.2.4 Atividades de formação continuada fundamentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica

A formação continuada dos educadores é essencial para aprimorar práticas pedagógicas e desenvolver um trabalho educativo de qualidade. Nesse cenário, a PHC surge como uma referência teórica vital para orientar as atividades formativas dos professores. Como Paulo Freire (1996) sugere, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Para investigar a suficiência dessa formação continuada embasada na PHC, perguntamos (questão 19, Apêndice A) aos professores o seguinte: *Você considera que as atividades de formação continuada das quais participou, tendo a*

PHC como fundamentação, foram suficientes para que consiga tê-la como orientadora para o desenvolvimento do seu trabalho educativo? Justifique sua resposta.

As respostas obtidas descortinaram considerações críticas e reflexões dos educadores, evidenciando desafios na integração da teoria à prática. A partir do materialismo histórico, é possível entender de forma crítica e integrada as relações em destaque. Aqui, as impressões desses sujeitos sobre a formação continuada em PHC ganham destaque. Essa abordagem permite, assim, identificar as tensões e as relações que surgem no contexto educativo. De acordo com Saviani (1999), a PHC parte do princípio de que a educação é um fenômeno que se explica e se justifica no interior da história. Entretanto, conforme observado nas impressões dos educadores, há um desafio evidente em alinhar teoria e prática:

P1: Sempre é preciso pensar a teoria e relacionar com a prática e nem sempre é fácil. Muitas vezes temos que pesquisar, pedir ajuda para conseguir fazer sentido. O que tem que mudar é o modo como pensamos as atividades.

P2: Não, tendo em vista que temos que ter clareza teórica da pedagogia histórico-crítica e isso exige muita leitura, reflexão, dedicação e comprometimento diário. Não existe uma receita pronta, vamos efetivando a pedagogia histórico-crítica na prática em sala de aula, ou seja, a partir da compreensão teórica buscar sistematizar os conhecimentos clássicos, produzidos historicamente pela humanidade promovendo a apropriação pelos educandos.

P3: Não. Considero que foram insuficientes, principalmente no momento de desenvolver atividades que relacione a teoria com o trabalho educativo diário.

P4: Não. Foram uma base importante, mas senti necessidade de mais prática.

P5: Não. Sempre busco pesquisar além.

P6: Não.

P7: Acredito que é muito superficial nas formações, a maioria fui pesquisar porque a temática me interessou muito.

P8: Não. Creio que precisa ser mais profunda a formação.

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre a intrínseca relação entre teoria e prática na educação, uma interação que nem sempre é direta ou intuitiva. Tal desafio, de pensar e relacionar, é alcançado por Vygotsky (1991). Segundo o autor, o aprendizado é mais do que a aquisição de habilidades de pensar; é a aquisição de muitas habilidades especializadas para pensar sobre várias coisas.

As respostas dos professores reforçam a importância da interligação entre teoria e prática, expondo uma tensão intrínseca à pedagogia. A ênfase recai sobre a complexidade dessa relação. A menção à ausência de “receita pronta” ressalta a demanda por uma abordagem pedagógica flexível e adaptável.

A PHC busca compreender a educação de forma crítica, abordando os múltiplos fatores que moldam a prática educativa. Isso remete às palavras de Gramsci (2000), o qual postulou que toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica. Todavia, as respostas dos educadores sinalizam desafios em traduzir essa teoria abrangente em ações cotidianas.

Nesse contexto, segundo Apple, e Gandin (2011), a educação precisa ser entendida como politicamente e culturalmente reprodutiva, e não meramente técnica. Essa análise sugere que, embora a formação em PHC seja crucial, há desafios que decorrem da natureza intrínseca da educação.

Dessa forma, a abordagem do materialismo histórico proporciona uma perspectiva crítica para entendermos os desafios e as oportunidades da formação com base na PHC. A natureza dialética da educação requer uma abordagem que reconheça e enfrente as suas contradições inerentes.

Seguindo nossa análise das respostas dos educadores sobre a formação continuada baseada na PHC, a próxima série de respostas ilustra ainda mais a complexidade e a dinâmica inerentes ao processo educativo:

P9: Estamos no caminho. Nunca serão suficientes, temos que retomar continuamente. Não apenas no início do ano com Seminários, mas no decorrer do processo.

P10: Não. Estamos sempre aprendendo e as formações precisam ser contínuas principalmente com as novas demandas.

P11: Sim, porém há sempre algo novo para se aprender e assim evoluir no processo de aprendizado para poder desenvolver meu trabalho educativo.

P12: Creio que conteúdos abordados na formação, são fundamentais, mas não suficientes em face a complexidade do trabalho educativo.

P13: As formações sobre a teoria são insuficientes, exploradas de forma superficial.

P14 Não. Considero uma linha difícil de compreensão, por isso as formações são necessárias para orientar o desenvolvimento do nosso trabalho em sala de aula.

P15: Sim, porém por ser muito novo esse método, necessita de muitas formações para ser colocada em prática.

P16: Sim. Porém, é preciso estar estudando sempre.

P17: São importantes.

P18: Considero que foram adequadas, porém seria interessante aproximar mais a teoria com a prática.

As respostas evidenciam que tanto a formação contínua quanto a aprendizagem são processos ininterruptos, refletindo o caráter dinâmico e evolutivo da pedagogia. Isso se conecta à ideia de Alves (2008) sobre a natureza dinâmica do cotidiano escolar e a necessidade de se adaptar às mudanças constantes. Essa constante adaptação é uma manifestação da dialética na educação.

Todavia, uma contradição se destaca: mesmo valorizando a formação contínua, os educadores sentem que as formações oferecidas são frequentemente superficiais, o que ressalta a discrepância entre o ideal de formação contínua e a realidade enfrentada. Essas percepções sublinham como a educação e a formação docente estão entrelaçadas e são moldadas por fatores históricos, sociais e políticos. A complexidade inerente ao ensino demanda uma abordagem crítica e abrangente ao trabalho educativo.

A síntese dessa análise sugere que, enquanto a formação contínua é essencial, ela precisa ser aprofundada e alinhada às nuances da educação, que é intrinsecamente diversa e multifacetada. Há uma demanda clara por estratégias de formação robustas, pertinentes e adaptáveis.

Nesse sentido, a pedagogia é complexa e exige uma formação docente flexível e intensa. De acordo com Libâneo (2005),

A pedagogia se ocupa de tarefas da formação humana em contextos demarcados em tempos e espaços [...] A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, em um processo de globalização e individualização, que afeta os sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplos relacionamentos, múltiplos seres [...] O que fazemos quando temos que educar pessoas é implementar práticas pedagógicas que constituirão sujeitos e identidades [...] A pedagogia, assim, quer entender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também, em que condições esses múltiplos sujeitos aprendem melhor (Libâneo, 2005 *apud* Libâneo, 2012, p. 39).

Nesse viés, a PHC serve como um guia teórico valioso, mas a sua concretização prática tem desafios consideráveis. Os obstáculos apresentados nas

respostas subsequentes iluminam as variadas facetas da implementação da PHC no cenário educacional. Diante dessa complexidade, é imperativo entender as perspectivas individuais dos educadores. Para isso, analisamos as seguintes questões:

P19: Tenho a minha base no município para o trabalho pedagógico, porém estou na minha segunda especialização e sempre estamos conectadas as mudanças necessárias para acompanhar a sociedade o currículo sozinho não dá conta das demandas.

P20: As formações são ótimas, no entanto, as avaliações externas trazem um cenário desafiador no cotidiano escolar para efetivar a PHC.

P21: Algumas sim outras não, pois trabalhamos com pessoas e nem toda sugestão serve de maneira geral, logo temos que sempre estar realimentando nosso trabalho.

P22: Enquanto diretora da escola sim. No entanto, quando penso no trabalho em sala de aula, precisaria de muita formação. Ajudo a coordenação nas orientações aos professores, no entanto, como não participo de formações específicas nas áreas, tenho dificuldade em orientar e sugerir alguns encaminhamentos mais específicos.

Esse conjunto de respostas reflete um espectro diversificado de perspectivas docentes. Salientamos a necessidade imperativa de atualização e a dinâmica entre teoria pedagógica e as demandas sociais em constante transformação. Há também uma tensão perceptível entre as diretrizes da PHC e as exigências externas, bem como a necessidade de adaptação na formação continuada, dada a diversidade dos alunos.

Baseando-se nas reflexões de Saviani (1999), a prática social na educação se revela como uma plataforma essencial para identificar e entender os desafios mais urgentes. Esse processo de reconhecimento dos desafios – ou problematização – é o precursor necessário para determinar qual conhecimento é crucial para abordar e resolver essas questões.

As respostas dos professores também destacam os obstáculos da liderança escolar em fornecer suporte adequado à prática pedagógica. Embora possa haver alinhamento com a PHC no nível administrativo, é vital garantir que os professores recebam formação específica e detalhada. Nesse sentido, Saviani (1999) enfatiza a importância de iniciar a formação contínua dos professores a partir de suas

experiências cotidianas, assim como os momentos de reuniões pedagógicas e de horas-atividade são cruciais na qualificação dos educadores.

Fica evidente, desse modo, que a implementação da PHC está repleta de desafios, especialmente em face das complexidades diárias da educação. A formação contínua é essencial, mas deve ser enriquecida com estratégias flexíveis. A PHC, embora teoricamente sólida, demanda reflexão, adaptação e ação crítica para sua efetivação prática. A prática social, de acordo com Saviani (1999), age como ponto de partida e como ponto de chegada da jornada de formação. Conforme destacado pelo autor, essa prática, embora possa parecer a mesma em ambos os momentos, é transformada pelo conhecimento e pela compreensão adquiridas.

Portanto, ao considerar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como uma teoria pedagógica contra hegemônica, revolucionária e transformadora, emerge uma questão central: quais são as condições e exigências para sua implementação efetiva? Conforme Orso aponta (2021), a compreensão profunda da PHC é fundamental para seu trabalho em diferentes áreas do conhecimento, níveis de escolaridade e espaços educativos. Essa teoria não se limita a um conjunto de métodos ou abordagens; ela exige um domínio teórico sólido e um entendimento profundo dos objetivos a que se propõe.

Além do domínio teórico, a PHC requer um conhecimento aprofundado dos conteúdos a serem ensinados. Segundo o autor, somente com esta compreensão é possível abordar os conteúdos de maneira alinhada com a teoria pedagógica, evitando uma fragmentação do saber. Essencialmente, o conhecimento dos conteúdos e da teoria deve estar acompanhado pelo domínio do método materialista histórico-dialético, o coração da PHC, que permite uma compreensão efetiva da realidade e a atuação como agente transformador.

Além disso, Orso (2021) enfatiza que, para uma prática educativa alinhada com a PHC, é imprescindível um profundo conhecimento sobre o funcionamento da sociedade. Esse conhecimento vai além do imediato e do fenomênico, visando a uma compreensão que ultrapassa as aparências e permite uma intervenção efetiva na realidade. Assim, a educação na perspectiva da PHC não é somente sobre transmitir conhecimento, mas sobre capacitar para a transformação social.

3.2.5 Alinhamento entre a Pedagogia Histórico-Crítica e princípios da Base Nacional Comum Curricular na prática docente

O cenário educacional contemporâneo brasileiro se destaca pela presença de múltiplas abordagens pedagógicas, entre as quais a PHC e a recentemente implementada BNCC que ganha destaque. A PHC, voltada para a formação integral dos estudantes, prioriza a apropriação crítica do conhecimento. Em contraste com a PHC, a BNCC delinea as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Nesta seção, analisamos a percepção dos docentes participantes desta pesquisa acerca do alinhamento e da interação entre a PHC e a BNCC, especialmente no contexto da revisão do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Assim, o intuito é identificar os desafios e os possíveis pontos de contato na prática pedagógica.

A seguir, apresentamos as respostas de alguns professores:

P1: São complementares em muitos momentos, mas cabe ao professor fazer essa relação dar certo. Por isso que o entendimento do objetivo da teoria é fundamental. O que muda é o modo de encarar a atividade, como fazer o encaminhamento metodológico. Ele é o que fará a diferença em nossa prática pedagógica. A atividade, o livro didático São instrumentos que utilizaremos.

P2: As mesmas se englobam para formar um ser pensante, trabalho para que se aplique a pedagogia histórico crítica em conjunto com a BNCC desta forma se abrange de maneira ampla o conhecimento a ser transmitido

P3: Ambos são é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seria como chegar a um determinado lugar, porém em duas vias. Uma pedagogia da e outra não. Na via PHC chegaríamos mais rápido, seguros.

As palavras dos docentes evidenciam uma tendência positiva ao alinhamento entre a PHC e a BNCC, por alguns educadores, mas com ressalvas. É notório que os professores percebem ambas como complementares, contudo, a eficácia dessa complementaridade repousa na ação docente. Esse profissional é identificado como a figura-chave para fazer essa integração funcionar de maneira eficaz. Além disso, um dos respondentes destacam que, embora ambas as abordagens visem ao

desenvolvimento progressivo das aprendizagens essenciais, a via da PHC seria a mais rápida e segura. Isso sugere que, enquanto a BNCC fornece estrutura das competências e das habilidades a serem desenvolvidas, a PHC é a abordagem que potencializa a internalização dos conhecimentos.

Outra observação relevante é a menção ao "livro didático" e à "atividade" como instrumentos pedagógicos. Essa referência indica a necessidade de recursos adequados para facilitar a integração entre as duas abordagens. A análise das respostas revela uma visão multifacetada do alinhamento entre a PHC e a BNCC. Os educadores percebem potenciais áreas de complementaridade entre as duas perspectivas, mas também sublinham desafios significativos. Embora alguns docentes vejam uma possibilidade de coexistência, é evidente que a prática pedagógica e a adequação dos recursos são vitais para a efetiva integração.

Ao mesmo tempo, contudo, é inegável que existe uma tensão subjacente. Esse segmento da análise se aprofunda mais nessa tensão, buscando identificar as principais áreas de discordância e a natureza dos conflitos percebidos. As respostas fornecidas pelos educadores ilustram essa complexa interação:

P4: Vejo que diverge em vários aspectos. É preciso tomar cuidado. Estudar para não correr o risco de baratear a educação. A PHC apresenta uma visão mais voltada a igualdade de oportunidade, oportunizando a formação do cidadão como um todo.

P5: Na minha opinião, a BNCC não coaduna com a pedagogia histórico-crítica, são projetos antagônicos de sociedade de educação, enquanto a pedagogia histórico-crítica propõe a apropriação dos conteúdos profundamente, numa base sólida do conhecimentos na sua forma clássica, intencional, planejada com o objetivo da emancipação humana a BNCC pressupõe uma educação para adaptação ao mercado de trabalho dentro de uma lógica capitalista, com uma instrução aligeirada, com conteúdo mínimos e manutenção do status quo.

P6: Penso que a PHC e a BNCC não estão alinhadas, visto que a última visa formar um cidadão produtivo, trabalha-se as competências... Porém, como preciso trabalhar os conteúdos da BNCC procuro ir além da realização de atividades sistematizadas, levando o aluno a refletir e pensar sobre o que está sendo abordado.

P7: Na minha opinião, não se alinha, pois a teoria busca uma concepção que nem sempre está de acordo com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular. Assim, abordo essa relação, trabalhando de forma que os objetivos propostos no Currículo sejam alcançados, mesmo encontrando muitas vezes dificuldades em relacionar a atividade ao conteúdo e consequentemente ao objetivo, pois os

objetivos de aprendizagem nem sempre condizem com o conteúdo abordado.

P8: Não vejo conexão alguma da PHC com BNCC, A meu ver a Base Nacional incluída no Currículo de Cascavel descaracterizou-o totalmente após a reformulação. No desenvolvimento do trabalho em fico sem base nenhuma tentando conciliar os conteúdos da BNCC com o método PHC, o que é praticamente impossível.

P9: Na verdade, a PHC não se alinha a BNCC, mas foi necessário fazer adequações ao currículo da rede para assim ser norteador no trabalho educativo.

A tentativa de alinhamento à PHC e à BNCC é vista com ceticismo por muitos educadores, que percebem uma incompatibilidade intrínseca entre os objetivos dessas abordagens. A PHC é considerada uma metodologia que se concentra na formação integral do aluno, promovendo uma apropriação crítica e profunda do conhecimento. Em contrapartida, a BNCC é percebida como focada na formação de um “cidadão produtivo” adaptado às necessidades do mercado de trabalho. Essas divergências são ressaltadas por Duarte (2010), para quem a BNCC revela uma perspectiva negativa dos conteúdos escolares, como se esses fossem apartados da “vida real” do aluno. Nesse contexto, Ferreira (2020) destaca:

O conceito clássico da pedagogia histórico-crítica afirma que, na contramão da BNCC, que aponta para uma perspectiva de sociedade, educação e conhecimento que não viabiliza um desenvolvimento pleno dos indivíduos, a PHC é a pedagogia que defende o contrário. A necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como meio de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento mais pleno, que viabilize o aflorar das máximas potencialidades humanas inscritas no horizonte do possível de cada momento histórico (Ferreira, 2020, p. 3).

Apesar do ceticismo e das divergências percebidas, houve uma necessidade de adequações ao currículo para incorporar a BNCC, conforme reconhecida pelos educadores. Essa constatação sugere que, apesar dos desafios, os educadores estão buscando maneiras de integrar ambas as abordagens em sua prática pedagógica. Saviani (2011) enfatiza que a PHC tem como objetivo a formação de indivíduos capazes de compreender a realidade social de forma crítica, superando a aparência das características e compreendendo as contradições inerentes ao sistema capitalista. Nesse contexto, a resistência à BNCC surge como uma tentativa de preservação dos princípios fundamentais da PHC, refletindo a busca por uma

educação que vá além das demandas do mercado, priorizando o desenvolvimento pleno dos indivíduos e a compreensão profunda da sociedade em que vivem.

Enquanto os comentários nas seções anteriores oferecem perspectivas claramente positivas ou negativas, estes, por sua vez, revelam uma sensação de ambivalência, de hesitação ou simplesmente uma falta de clareza sobre o assunto:

P10: Alinhamento regular por ser maior a BNCC vai dominar.

P11: Muito relativo.

P12: Não sei responder.

P13: Não tenho clareza para responder está questão.

A primeira resposta sugere que, devido ao caráter abrangente e obrigatório da BNCC, essa pode acabar por se sobrepor à PHC. No entanto, a maneira como isso é apresentado não deixa claro se essa sobreposição é vista de maneira negativa ou apenas como uma observação factual.

Já a expressão "Muito relativo" indica uma hesitação em se posicionar firmemente em relação ao tema, talvez sugerindo que a relação entre PHC e BNCC pode variar dependendo do contexto, do professor ou da situação específica.

Ao afirmarem "Não sei responder" e "Não tenho clareza para responder está questão", os docentes apontam para uma possível falta de informação, de formação ou de reflexão sobre o alinhamento entre a PHC e a BNCC. Isso pode indicar que, para alguns educadores, há necessidade de mais informações, formações ou discussões que possam ajudá-los a compreender melhor a interação entre essas duas abordagens.

Esta seção ressalta que nem todos os educadores têm uma posição definida sobre a relação entre a PHC e a BNCC. Tal indecisão pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a complexidade do tema, a falta de informações claras ou a natureza potencialmente fluida e contextual da pedagogia. Essa perspectiva neutra ou indecisa serve como um lembrete da diversidade de opiniões e experiências no campo educacional e da necessidade de continuar a discussão e a formação sobre tais temas.

Ao avaliar as respostas fornecidas, fica evidente que a incorporação da BNCC à prática pedagógica é percebida como um desafio por alguns educadores, especialmente com relação à interação com a PHC. As respostas oferecem uma

variedade de perspectivas de como a prática pedagógica é influenciada pela tentativa de conciliar os princípios da PHC com os objetivos e competências delineados na BNCC.

A PHC, ao alinhar-se com a THC e com o MHD, segundo as ideias de Saviani (1999), busca uma educação que transcenda a simples reprodução social. Seu objetivo é promover a transformação e a emancipação de indivíduos, destacando-se por uma abordagem educacional crítica e reflexiva

Esse pensamento reflete a aspiração central da PHC: transcender a simples reprodução das condições existentes e promover a emancipação e a transformação do indivíduo por meio da educação. Nesse contexto, as respostas dos educadores revelam que a aplicação da BNCC no contexto da PHC é uma tarefa complexa e desafiadora, exigindo um exame contínuo das relações e das tensões entre esses pilares fundamentais da prática educativa.

A relação entre ambas não deve ser vista como uma simples sobreposição ou conflito, mas como uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a formação crítica do indivíduo, mantendo-se alinhadas com as diretrizes e competências propostas pela BNCC, o que podemos inferir com base nas respostas dos educadores a seguir:

P14: Foi um trabalho bem árduo para conseguir organizar os conteúdos de acordo com as habilidades da base, principalmente os nossos objetivos.

P15: Segundo formadores estes pressupostos discrepam. Mas no meu trabalho tento sempre dar o meu melhor, pesquisar e sempre estar em formação.

P16: Ela se efetiva no trabalho diário do professor para com o aluno para que ele se entenda como sujeito de sua história.

P17: Na minha opinião, a PHC está à frente da BNCC. Sinceramente, a BNCC não alterou muito minha forma de trabalhar.

P18: É a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem. Buscando garantir a unidade teórico-metodológica na condução do processo de sistematização dos pressupostos teóricos e pedagógicos e a relação com a especificidade de cada componente curricular, objeto de estudo, conteúdos e objetivos de aprendizagem. Foco na transmissão de conteúdos científicos, porém sem ser conteudista.

P19: No desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem que visam a formação do sujeito no final de cada etapa do ensino.

P 20: Em alguns pontos conseguimos fazer o alinhamento e trabalhar com a BNCC - afinal, isso é obrigatório. Por vezes, sentimos dificuldade na busca das adequações para vincular e relacionar as duas abordagens para que a BNCC não deixe de ser cumprida e por outro lado para que as ações não fujam da teoria a ser cumprida na escola. E isso, requer muito estudo.

Podemos observar que um dos docentes indica um esforço significativo para alinhar os conteúdos com as habilidades da BNCC, sugerindo que a transição não foi fácil e exigiu um ajuste significativo. Outro comentário, contudo, destaca a determinação do educador em dar o melhor, mesmo quando as orientações ou as diretrizes parecem ser contraditórias. Isto reflete o compromisso pessoal e a autonomia do professor.

Nessa perspectiva, concebemos a prática pedagógica como um esforço para capacitar o aluno a reconhecer-se como agente de sua própria história, enfatizando a relevância da formação cidadã. No entanto, observamos que a BNCC não parece ter um impacto significativo na prática pedagógica desse educador específico, sugerindo que algumas metodologias já podem estar alinhadas com a PHC, o que torna a transição entre as abordagens menos desafiadora.

Sob uma ótica integrativa, uma perspectiva mais crítica surge, buscando a harmonização entre a BNCC e a PHC por meio da progressão das aprendizagens, com a valorização da experiência, da ludicidade e da transmissão de conteúdo. Notavelmente, essa visão enfatiza a importância dos objetivos de aprendizagem em moldar a formação do aluno ao longo das diversas etapas do ensino.

Também podemos observar nas respostas as dificuldades inerentes ao alinhamento da prática pedagógica entre a BNCC e a PHC, exigindo, desse modo, estudo, reflexão e adaptação por parte do educador. A respeito dessa adaptação e flexibilidade, Saviani (2020) afirma:

[...] tomando o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, será sempre possível construir currículos que incorporem as contribuições correspondentes aos diferentes saberes que recortam o conhecimento socialmente produzido. A problemática educativa será, pois, a referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que diz respeito à organização do ensino em diferentes modalidades educativas. Dessa forma, o trabalho educativo está capacitado a responder adequadamente aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea (Saviani, 2020, p. 21).

As respostas fornecidas indicam que, embora haja desafios, muitos educadores estão se esforçando para encontrar um equilíbrio entre a PHC e a BNCC. A prática pedagógica é moldada tanto pelas diretrizes nacionais quanto pelos princípios e valores pedagógicos dos educadores. No entanto, o compromisso e a adaptabilidade desses profissionais, embora notáveis, muitas vezes se mostram insuficientes para mitigar as disparidades irreconciliáveis entre essas abordagens. A resistência à BNCC, diante dessas contradições, emerge como uma ocorrência natural dos educadores que buscam a preservação da integridade da PHC e proporcionar uma educação verdadeiramente emancipadora para seus alunos.

A seguir, analisamos algumas respostas específicas para entender mais profundamente as perspectivas dos educadores sobre o assunto em pauta:

P21: Razoável. Alguns conteúdos podem ser alinhados, mas em sua maioria está se distanciando os objetivos da PHC e da BNCC.

P22: Para mim foi um retrocesso, uma coisa não tem nada a ver com a outra, essa BNCC veio para tentar abafar a Pedagogia Histórico Crítica.

As duas respostas ressaltam uma percepção crítica quanto à BNCC, principalmente quando colocada em comparação com a PHC. A primeira aponta para a possibilidade de alinhamento entre certos conteúdos, mas destaca uma crescente distância entre os objetivos fundamentais da PHC e os da BNCC. Isso sugere que, mesmo que haja momentos de sobreposição ou similaridade, os fundamentos subjacentes podem estar se desviando. A segunda resposta, por sua vez, é franca ao considerar a BNCC como um retrocesso, implicando que sua introdução pode ter sido motivada para obscurecer ou suprimir a PHC. Essa percepção indica uma insatisfação profunda e ressalta a incompatibilidade fundamental entre as duas abordagens, refletindo visões opostas sobre a educação: enquanto a PHC busca a transformação social e a reflexão crítica, a BNCC pode ser vista como uma tentativa de padronização, possivelmente limitando a liberdade pedagógica necessária para promover a análise crítica na educação. Essas diferenças fundamentais explicam a incompatibilidade percebida entre as duas.

Após considerar essas duas opiniões mais detalhadas, é importante observar o espectro geral das respostas coletadas para termos uma compreensão mais abrangente da percepção dos educadores:

- Alinhamento Positivo (três respostas): uma minoria dos entrevistados vê pontos de contato e complementaridade entre a PHC e a BNCC;
- Conflito (seis respostas): uma quantidade significativa de entrevistados percebe uma incompatibilidade entre os princípios da PHC e os objetivos da BNCC;
- Neutro ou Indeciso (quatro respostas): alguns educadores expressaram incerteza ou neutralidade, sugerindo uma falta de clareza ou uma hesitação em formar uma opinião definitiva;
- Prática Pedagógica e Desafios (sete respostas): a maioria dos professores reconhece os desafios de alinhar a sua prática pedagógica aos parâmetros da BNCC enquanto ainda se esforça para manter os princípios da PHC;
- Visão Crítica da BNCC (duas respostas): uma pequena porção dos entrevistados expressou uma crítica direta e incisiva da BNCC, vendo-a como contraproducente ou até mesmo prejudicial em relação aos princípios da PHC.

Os educadores expressaram uma variedade de perspectivas sobre a interação entre a PHC e a BNCC. Embora alguns vejam potencial para alinhamento, uma proporção significativa percebe tensão, conflito e até mesmo retrocesso. Isso reflete a complexidade da implementação de uma política educacional uniforme em um ambiente diversificado, no qual diferentes abordagens pedagógicas têm seus próprios princípios e objetivos.

De acordo com Saviani (2020),

[...] na definição da Base Nacional Comum Curricular deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema de ensino. Está em causa, aqui, a questão trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho educativo. [...] a BNCC deve permitir assegurar a toda população brasileira uma educação com o mesmo e elevado padrão de qualidade.' A análise sugere a necessidade de um diálogo mais profundo, formação contínua e talvez reavaliação das diretrizes para garantir uma educação de qualidade e coerente em todo o Brasil (Saviani, 2020, p. 28-30).

Diante das ponderações de Saviani (2020) sobre a importância de uma definição clara e cuidadosa do conteúdo educacional na BNCC, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem minuciosa e estruturada para a educação no sistema de ensino. Nesse contexto, uma relação complexa entre a PHC e a BNCC, conforme expressa pelos educadores, adquire contornos multifacetados e intrincados. Enquanto alguns identificam potencial de segurança e de complementaridade, uma parcela significativa percebe desafios, tensões e até mesmo incompatibilidades fundamentais. Essa diversidade de perspectivas ressalta a complexidade de integrar uma política educacional abrangente em um ambiente diversificado, no qual abordagens pedagógicas distintas, cada qual com suas especificidades e objetivos, coexistem. Tal panorama enfatiza a necessidade de diálogo contínuo, formação profissional e revisão constante das práticas e diretrizes para garantir uma educação crítica e adaptada às demandas contemporâneas da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa, situada no campo da história da educação, concentrou-se no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, publicado em 2008 e reformulado em 2020. O foco principal foi analisar como a teoria subjacente a esse currículo é concebida e influencia a prática pedagógica. Investigamos, desse modo, como o processo de institucionalização e de implementação da PHC se manifesta na prática dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, explorando possíveis aproximações contra hegemônicas e examinando as possibilidades e as contradições presentes nesse contexto educacional.

Partimos de três cenários hipotéticos para entender o conhecimento dos docentes sobre a teoria subjacente à proposta curricular: alguns profissionais conhecem, compreendem e aplicam a fundamentação; outros conhecem, mas não compreendem e, conseqüentemente, não aplicam; enquanto outros não conhecem, não compreendem e, portanto, não aplicam a fundamentação.

A jornada desta pesquisa não se limitou a uma análise superficial; ao contrário, foi uma exploração no cerne da educação. A inquietação que impulsionou os pesquisadores e a necessidade de decifrar as suas complexidades foram fundamentais para uma revisão bibliográfica, documental e de campo cuidadosamente elaboradas. Cada página examinada não reflete apenas conhecimento preexistente, mas também ilustra nosso próprio processo de construção do saber.

Ao analisarmos o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, buscamos compreender como a fundamentação teórica se manifesta na prática pedagógica. Essa investigação nos permitiu não apenas observar, mas compreender os desafios e as oportunidades enfrentadas pelos professores ao aplicar uma abordagem pedagógica ligada à transformação social.

Durante esse processo, ficou evidente que a produção do conhecimento não é meramente um exercício intelectual, mas uma jornada dinâmica que influencia nossa compreensão, ensino e aprendizagem: cada pergunta elaborada, cada dado e cada reflexão ponderada desenvolvida para uma compreensão profunda de como a PHC se entrelaça com a realidade cotidiana das salas de aula em Cascavel - PR.

Ao concluirmos esta pesquisa, não estamos apenas encerrando uma dissertação; estamos marcando o começo de uma nova etapa de compreensão educacional. As conclusões alcançadas não são apenas respostas às perguntas, mas se constituem pontos de partida para novas investigações e para a melhoria contínua do sistema educacional. Essa jornada repleta de desafios e de descobertas marca o fim de um ciclo acadêmico, ao mesmo tempo que o início de um diálogo contínuo sobre a transformação da educação em Cascavel - PR e além.

Este estudo não deve ser visto apenas como um registro acadêmico, mas pretende ser um guia para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas, na perspectiva de uma educação transformadora. Ao compreender como as informações estão inseridas, podemos contextualizar nossa pesquisa, fornecendo informações essenciais para o campo da educação como um todo. Utilizando uma revisão bibliográfica, de campo e documental como nosso guia, exploramos as fontes de conhecimento já existentes. A análise dos dados, o entendimento das práticas sociais presentes e a entrega do conhecimento científico à sociedade não foram apenas metas, mas partes dessa jornada.

Ao entender as percepções dos profissionais da educação, identificamos os desafios práticos, as possibilidades e as conquistas que influenciam a implementação do currículo fundamentado na PHC na Rede de Ensino cascavelense. Assim, nossas descobertas não representam um ponto final, mas sim um ponto de partida. Não são apenas contribuições, são sementes plantadas para o futuro da educação. Cada entendimento significativo e cada recomendação ponderada têm o potencial de estimular reflexões transformadoras, não apenas em Cascavel - PR, mas na esfera educacional. Estamos à beira de um novo amanhecer, no qual o conhecimento que produzimos é mais do que um produto acadêmico, pode ser um guia para aqueles que buscam mudanças na educação para algo verdadeiramente transformador.

No primeiro capítulo, abordamos a interseção entre a PHC e a THC no contexto educacional brasileiro. A trajetória histórica e o desenvolvimento da PHC foram explorados, com especial ênfase no papel precursor de Saviani nesse movimento educacional. Além disso, as bases filosóficas e político-sociais que fundamentam essa abordagem pedagógica foram analisadas, proporcionando uma compreensão abrangente do seu contexto teórico.

Destacamos também a relevância da PHC na educação para a classe trabalhadora, promovendo uma reflexão sobre os processos de ensino e de

aprendizagem. Um aspecto discutido foi a relação entre saberes docentes e a formação de professores, examinados sob a perspectiva da PHC e da THC.

Ainda nesse capítulo, adentramos no cenário educacional específico do Paraná, contextualizando a institucionalização da PHC. Detalhes sobre o contexto educacional paranaense foram apresentados, oferecendo uma visão contextualizada e dos desafios enfrentados no estado.

Ao explorar esses temas, elaboramos uma base sólida para a conclusão desta pesquisa. Essas análises e discussões podem contribuir significativamente para a compreensão do papel da PHC e da THC na educação brasileira, enriquecendo o corpo de conhecimento existente nessa área.

No segundo capítulo, concentramo-nos na análise da institucionalização e da implementação do currículo de Cascavel - PR, fundamentado na PHC. O contexto educacional específico desse município foi examinado, proporcionando um entendimento das condições que deram origem à criação dessa proposta curricular crítica.

Iniciando com um breve histórico da educação no município, contextualizamos, nesse segundo capítulo, o desenvolvimento do sistema educacional de Cascavel - PR, destacando eventos e políticas-chave que influenciaram a sua estrutura. Ademais, foram apresentadas informações sobre a Rede Municipal de Ensino, incluindo dados estatísticos e o perfil dos alunos, oferecendo uma visão da diversidade e das necessidades dos estudantes atendidos.

Também analisamos a gestão e o planejamento da educação cascavelense, com ênfase aos processos envolvidos na criação e na implementação do currículo próprio. Questões relacionadas à administração educacional, às estratégias de ensino e às práticas pedagógicas derivadas da PHC foram discutidas.

Assim, nesse capítulo, não apenas descrevemos, mas também analisamos a implementação do currículo baseado na PHC em Cascavel - PR. As percepções obtidas por meio dessa análise contribuíram significativamente para a conclusão da pesquisa, oferecendo uma compreensão dos desafios, das possibilidades e das conquistas relacionadas à aplicação prática dessa abordagem teórica no contexto educacional local. Essas análises forneceram um contexto para a conclusão desta pesquisa, enriquecendo o debate acadêmico sobre a *práxis* pedagógica baseada na perspectiva da PHC em contextos municipais específicos como o de Cascavel - PR.

No terceiro capítulo, adentramos nas percepções dos profissionais da educação com relação ao processo de institucionalização e de implementação da PHC em Cascavel - PR. Esse capítulo ofereceu uma análise das perspectivas dos docentes, administradores e outros profissionais envolvidos, proporcionando uma visão sobre a integração da PHC no contexto educacional local.

Inicialmente, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, incluindo informações sobre a sua participação na elaboração e na revisão do currículo, bem como seu envolvimento em formações continuadas relacionadas à PHC. Essa análise contextualizou as percepções subseqüentes dos profissionais da educação-

Na visão dos docentes, destacou-se a compreensão da PHC como base do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. As possibilidades e os desafios associados à aplicação da PHC nessa Rede Pública de Ensino foram explorados, oferecendo uma compreensão das implicações práticas dessa abordagem educacional. Além disso, as perspectivas dos profissionais sobre o uso da PHC no município foram discutidas, revelando compreensões, expectativas e aspirações relacionadas à aplicação contínua dessa metodologia.

Nesse capítulo também investigamos as atividades de formação continuada fundamentadas pela PHC, evidenciando os esforços para capacitar os profissionais da educação e alinhar as suas práticas com os princípios dessa abordagem. Além disso, analisamos como os docentes veem a reestruturação do currículo para se adequar à BNCC, verificando-se, por meio das suas respostas, a incompatibilidade entre a PHC e os princípios da BNCC, o que revela uma clara discordância dessas duas perspectivas no contexto educacional cascavelense. A reestruturação do currículo foi impulsionada pela BNCC, um documento federal normativo com fundamentos opostos ao currículo de Cascavel - PR. Para manter essa proposta pedagógica, são necessários estudos e formações continuadas que envolva a temática da PHC.

Portanto, diante das incompatibilidades entre a PHC e a BNCC no contexto educacional de Cascavel - PR, é fundamental examinarmos o impacto dessas perspectivas divergentes na prática pedagógica dos educadores e na formação continuada. É essencial considerarmos o papel dos professores com uma formação sólida que compreende as bases teóricas da PHC e do MHD na transformação efetiva da realidade do ensino, elevando a sua qualidade e promovendo seu próprio

aprimoramento. A PHC e a BNCC são inconciliáveis, pois existem diferenças fundamentais entre essas perspectivas no âmbito educacional.

Ao abordarmos essas percepções no terceiro capítulo, foi possível analisarmos as experiências e as opiniões dos profissionais da educação, enriquecendo a pesquisa com perspectivas práticas e contextualizadas. As informações obtidas nesse capítulo desempenham um papel na conclusão deste estudo, contribuindo para uma compreensão dos desafios enfrentados e das oportunidades proporcionadas pela implementação da PHC na proposta curricular de Cascavel - PR.

A análise e os resultados obtidos no estudo contribuem para atingir o objetivo primário da pesquisa. Ao avaliarmos as características dos professores participantes, tais como a faixa etária, a formação acadêmica, a experiência docente e a participação em atividades de formação continuada relacionadas à PHC, foi possível verificar em que medida o processo de institucionalização e de implementação da PHC está ocorrendo na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

Os resultados indicaram que os professores que participaram da pesquisa têm conhecimento e compreensão da PHC, demonstrados por sua formação acadêmica na área e participação em atividades de formação continuada. Isso confirma parcialmente a hipótese de que a maioria dos profissionais conhece, compreende e utiliza a fundamentação teórica do currículo analisado. Contudo, é crucial enfatizar que essa conclusão deve ser interpretada com cautela, pois se aplica especificamente ao grupo investigado, caracterizado por sua vasta experiência na área educacional e levar em consideração as respostas dos educadores, que dizem não ter conhecimento suficiente da teoria, para aplicar em sala de aula, enfatizando a necessidade de formação continuada que os capacitem, em relação a teoria e prática, bem como ao método.

Nessa perspectiva, é essencial considerar as limitações deste estudo. A pesquisa não contou com a participação de professores com menos tempo de atuação na Rede de Ensino, limitando, desse modo, a generalização dos resultados para toda a comunidade educacional de Cascavel - PR. Embora essa abordagem metodológica tenha fornecido conhecimentos detalhados sobre um grupo específico, não é representativa o suficiente para oferecer uma compreensão global da implementação da PHC em diversos níveis de experiência.

Para garantir a validade e a relevância deste estudo, é imperativo ser transparente sobre essas limitações. É explicitamente mencionado que as conclusões

desta pesquisa são específicas para os professores que dela participaram, logo, não podem ser generalizadas para todos os demais profissionais da Rede Municipal de Ensino. Além disso, sugerimos que futuras pesquisas contemplem uma amostra mais diversificada, incorporando educadores com diferentes níveis de experiência, de modo a oferecer uma visão mais completa e representativa da implementação da PHC.

No entanto, também observamos que há professores com pouco conhecimento prévio sobre a PHC e que uma parte significativa dos sujeitos deste estudo não participou da elaboração e da revisão do currículo. Esses resultados corroboram a hipótese de que a maioria dos profissionais conhece, mas não compreende e, conseqüentemente, não utiliza a fundamentação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

Diante desses desafios, a formação continuada dos professores emergiu como uma estratégia essencial para possibilitar a efetivação da PHC na prática educativa. A oferta de oportunidades de aprimoramento teórico, de reflexão sobre as práticas pedagógicas e de aprofundamento da compreensão da PHC e sua conexão com a BNCC são fundamentais para fortalecer a implementação dessa abordagem pedagógica. Ao verificarmos o grande clamor pelos docentes por mais formações continuadas, verificamos no site da SEMED os informativos que abrangeram as formações realizadas no período de 2012 a 2023, destacando os principais temas e os públicos-alvo envolvidos. Constatamos que, em 2012, as formações concentraram-se na compreensão dos conceitos subjacentes à democratização escolar e à diversidade étnica na escola, bem como à abordagem de questões relacionadas ao conhecimento científico e ao desenvolvimento cognitivo. Essas formações foram direcionadas principalmente a coordenadores pedagógicos, estabelecendo as bases para os anos seguintes.

Em 2015, as formações expandiram-se para temas como o desenvolvimento psicológico individual, a aplicação do MHD na prática escolar e os fundamentos teóricos e filosóficos do currículo. O público foi composto por coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e professores de reforço escolar, ampliando o alcance da capacitação.

Em 2016, as formações exploraram a metodologia da mediação dialética, com foco em sua aplicação no ensino e gestão. Conceitos da THC também foram introduzidos. Os participantes incluíram candidatos a diretores e professores de Pré-Escola I e II, proporcionando uma compreensão mais ampla da PHC.

De 2017 a 2023, as formações mantiveram um enfoque nos fundamentos da PHC. Além disso, exploraram a integração da PHC no currículo da Educação Infantil, bem como no estudo do Referencial Curricular do Paraná. As formações foram direcionadas a professores de diversas séries e coordenadores pedagógicos, consolidando o conhecimento em toda a rede municipal.

Ao longo dos anos, as formações continuadas oferecidas em Cascavel - PR desempenharam um papel fundamental na capacitação dos profissionais da educação com relação à PHC. A análise das formações por ano e público-alvo revela uma estratégia cuidadosamente planejada para consolidar o entendimento teórico e promover a aplicação prática dessa abordagem pedagógica.

No entanto, é crucial abordar as disparidades no acesso a essas formações entre diferentes grupos de profissionais para garantir uma implementação mais equitativa da PHC em todas as escolas do município em questão. A continuidade das formações e as avaliações regulares de sua eficácia são cruciais para o aprimoramento contínuo desse processo de capacitação.

A concentração das formações nos coordenadores pedagógicos pode apresentar desafios com limitações de tempo e recursos durante as 'paradas' pedagógicas. Além disso, diferentes demandas e necessidades dos professores precisam ser consideradas para garantir um desenvolvimento educacional abrangente.

Nesse cenário, a comunicação aberta e a colaboração entre todos os envolvidos são fundamentais para encontrar soluções que atendam às diversas necessidades no sistema educacional. Uma abordagem flexível e inclusiva, juntamente com a igualdade de acesso às formações, pode criar uma base sólida para a implementação bem-sucedida da PHC nas escolas municipais.

A análise dos resultados permite uma compreensão mais precisa sobre o grau de conhecimento, de compreensão e de utilização da PHC pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Esses resultados contribuem para alcançar o objetivo primário da pesquisa, que foi analisar em que medida o processo de institucionalização e de implementação da PHC está ocorrendo, considerando as possibilidades e as contradições vivenciadas no contexto educacional do município.

Para trabalhar eficazmente com a PHC, conforme delineado por Orso (2016), requer-se uma série de condições e de critérios para que ela seja eficaz e transformadora. Primeiramente, é essencial ter um profundo conhecimento e domínio

dos conteúdos a serem ensinados. Não é possível abordar perspectivas específicas se os educadores não possuírem um entendimento completo e aprofundado dos temas que estão sendo ensinados. Ademais, é fundamental ter um domínio da teoria, especialmente da PHC. Apenas conhecer os conteúdos não é suficiente; os educadores devem compreender os fundamentos teóricos que sustentam a sua prática pedagógica. Isso implica compreender não somente o "o quê", mas também o "porquê" por trás do ensino.

Outro ponto crucial é o domínio do MHD. Esse método é a espinha dorsal da PHC, essencial a qualquer prática pedagógica verdadeiramente transformadora. Sem compreendê-lo e aplicá-lo, a PHC perde a sua essência.

Além disso, os educadores precisam ter um conhecimento profundo sobre o funcionamento da sociedade. Afinal, a PHC é uma teoria pedagógica que busca a transformação social. Para realizar essa transformação, é necessário entender a sociedade em sua complexidade, indo além das aparências e da imediatez. Esse conhecimento profundo é vital para saber como intervir e provocar mudanças significativas.

Adicionalmente, é essencial construir um projeto educacional voltado para uma sociedade diferente. A transformação social não acontece de forma espontânea; ela requer um planejamento cuidadoso, a articulação de ações e a definição de estratégias claras. Estabelecer metas e criar um plano de ação são passos fundamentais para alcançar os objetivos transformadores da PHC.

Por fim, e talvez mais importante, segundo Orso (2016), é o compromisso com uma perspectiva revolucionária. A verdadeira essência da PHC reside em sua natureza revolucionária e transformadora. Sem um compromisso genuíno e apaixonado com a transformação radical e profunda da sociedade, a PHC se torna apenas mais uma teoria pedagógica vazia. Assim, os educadores devem estar comprometidos em promover mudanças significativas e rigorosas, buscando sempre uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, para se trabalhar efetivamente com a PHC, é imperativo ter um domínio profundo dos conteúdos, entender a teoria, aplicar o MHD, compreender o funcionamento da sociedade, construir um projeto educacional bem elaborado e, acima de tudo, abraçar o compromisso revolucionário de transformação social. Só assim a PHC pode cumprir a sua promessa de uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora para todos.

Em síntese, os resultados desta pesquisa indicam que a implementação da PHC está ocorrendo em diferentes graus na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Embora haja professores engajados e que aplicam a abordagem, também são identificados desafios e lacunas na compreensão e na utilização da PHC por parte de outros profissionais. Nesse sentido, a colaboração entre gestores educacionais, coordenadores pedagógicos e universidades desempenha um papel importante no desenvolvimento de programas de formação continuada mais efetivos e relacionados às necessidades dos professores.

Esta pesquisa contribui significativamente para o avanço do conhecimento na área da História da Educação e da PHC, ao fornecer uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios e as possibilidades vivenciados pelos educadores no contexto específico da rede municipal de ensino. Os resultados obtidos podem subsidiar ações que promovam uma educação mais crítica, emancipatória, favorecendo a melhoria da prática educacional em Cascavel.

É importante ressaltar que alguns professores do Ensino Fundamental, que estão atuando em outras funções nas escolas destinadas a essa etapa educacional, foram mantidos na pesquisa. Esses profissionais incluem professores de Educação Infantil IV-V, Pré-Escola, diretores, professores de hora atividade, de reforço, da EJA, de apoio pedagógico e outros (Tabela 4). Apesar de estarem exercendo essas diferentes funções, esses sujeitos foram considerados relevantes para a pesquisa devido à sua experiência e conhecimentos relacionados ao contexto educacional e por serem docentes do quadro de professores do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

Apesar das mudanças políticas ocorridas, o currículo permanece como documento central no ensino em Cascavel - PR. A falta de formação contínua em PHC não levou os professores à acomodação. As escolas reformularam os seus PPPs, baseando-se na proposta curricular. Isso reflete a persistência na luta pela educação transformadora e na defesa da PHC, resistindo ao poder do capital.

Encerrando esta investigação, reconhecemos que este é o início de um trajeto extenso. A geração e análise de conhecimentos, enriquecida por pesquisas e práticas experimentais, é vital para o aprimoramento dos métodos educacionais. Ao alimentarmos a busca pelo saber, expandimos nossa compreensão da PHC e, por consequência, exercemos influência no desenvolvimento futuro da educação. Cada

passo nesta jornada é um avanço na direção de um sistema educativo consciente, crítico e revolucionário.

REFÊRENCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1969.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2006.
- ALVES, N. Cotidiano Escolar: **formação de professores em ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a Escola Pública Municipal**: Educação infantil e ensino fundamental. Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BACZINSKI, A. **A implantação da pedagogia histórico-crítica no Paraná**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- BALZAN, C. S. **Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia - Paraná**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **A escola capitalista na França**. Paris: Maspero, 1971.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, JC. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**.

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10338.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b.

CASCAVEL (PR). Câmara Municipal. **Lei nº 3886, de 16 de julho de 2004**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Cascavel para o período 2004-2014. Cascavel: Câmara Municipal, 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2004/388/3886/lei-ordinaria-n-3886-2004-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-de-cascavel-para-o-periodo-20042014>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel: Ed. Progressiva, 2008.

CASCAVEL (PR). Câmara Municipal. **Lei nº 6496 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel/PR para a vigência 2015 - 2025. Cascavel: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2015/650/6496/lei-ordinaria-n-6496-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cascavel-pr-para-a-vigencia-2015-2025#:~:text=APROVA%20O%20PLANO%20MUNICIPAL%20DE,PARA%20A%20VIG%C3%8ANCIA%202015%20%2D%202025>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel: SEMED, 2020.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 44e, p. 309-331, abr. 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639912.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

DINIZ, C. C.; MORAES, L. C. S. Formação continuada do professor iniciante: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE E REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED NORDESTE, 26., 2022, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2022. p. 1 – 6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12540-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

DUARTE, R. C. **Gestão Escolar e teorias pedagógicas no contexto da sociedade do capital**: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. 2020. 190f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

FAVORETO, A. **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.

FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; DUARTE DE MATOS, N. S.; ORSO, P. (orgs.). **A pedagogia**

histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 81-106.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da Educação básica”.** 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

FRIGOTTO, G. Método materialista histórico como instrumento da análise da realidade. *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; CALVE, T. M. (orgs.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo.** Paranaíba: EduFatecie, 2020. p. 15-35.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido.** Curitiba-PR: Ed. Positivo, 2005.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, K. C. **A pedagogia histórico-crítica durante o governo de Roberto Requião (1991-1994).** 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro (RJ): CIV. Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: o homem novo: prisões e exílios.** vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **A escola desnuda**: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. *In*: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. de S.; BUENO, M. S. S. (orgs). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 229-330

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, J.; DUARTE DE MATOS, N. S.; ORSO, P. (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 47-62.

LAZARETTI, L. M. “**Cadê o conteúdo que estava aqui?**” Interloquções entre a Base Comum Curricular e Educação Infantil. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de; ORSO, P. J. (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas; SP: Autores Associados, 2020. p.107-130.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LOMBARDI, J. C. Pedagogia Histórico-crítica desafios para sua implementação – Experiência de Limeira – SP. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015. DOI: 10.1590/CC0101-32622015146769.

MALANCHEN, J. Alguns elementos para compreender os principais fundamentos do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e o processo de formação continuada. *In*: ORSO, P. J. (org.). **Educação e Sociedade: uma realidade desafiadora**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. *In*: MARSIGLIA, A.C. G.; BATISTA, E.

L. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-81.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013a. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

MARTINS, O. **A terra do pinheiro: colonização e conflito no Paraná**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008. p. 45-50.

MARX, K. O processo de trabalho e o processo de valorização. *In*: MARX, K. **O capital** - Livro I. São Paulo: Boitempo. 2013. p. 255-275.

MATOS, N. S. D.; MAZARO, L. D. V. A institucionalização da Pedagogia Histórico-crítica: o que revela a experiência de Cascavel? *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. 1ed. Uberlândia: Navegando, 2021. p. 273-286.

MAZARO, L. D. V. **A construção e Implementação do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)**. 2018. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORSO, P. J. A implementação da Pedagogia Histórico-Crítica: Formas, Exigências e Desafios. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 287-314.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica e educação profissional e tecnológica. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [s.l.], v. 9, p. 1–14, 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6520. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6520>. Acesso em: 9 out. 2023.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. *In*: ORSO, P. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014. p. 169-184.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PASQUALINI, J. C. Reflexões sobre intencionalidade, conteúdo e forma do ato pedagógico na sociedade de classes. *In*: TULESKI, S.C.; FRANCO, A.de F.; CALVE, T. M. (org.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranavaí: EduFatecie, 2020. p. 352- 364.

PELETTI, A. B. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SANTOS, A. das C. **O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas do Município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teóricos metodológicos**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados. 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a, p. 59-85.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013a. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697.

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. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3. n. 4, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 22 julho. 2023.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; DUARTE DE MATOS, N. S.; ORSO, P. (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 7- 46.

SCHMITT, S. L. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657840>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SILVA, C. L. da. **O ensino de história local nos anos iniciais do ensino fundamental na proposta curricular do município de Cascavel (2008 - 2021)**. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SILVA, J. C. da. História local no âmbito do ensino fundamental: desafios e possibilidades. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 33-42, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2496>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SOUSA, E. F. de. **A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Lagunas (Amurel)**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

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)**. 2014. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

TONIDANDEL, S. Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 239-251.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-142.

ZOIA, E. T. Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva – limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 2., 2007, Francisco Beltrão. **Anais [...]**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2007, p. 354-360.

ZOIA, E. T. **Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades**. 2022. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2022.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



Anexo II

Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo:

Título da Pesquisa: **O Processo de Institucionalização da Pedagogia Histórico - Crítica na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR: Vozes e Memórias Docentes**

Pesquisador (es): Andreia Iara Carvalho Piovesan Albuquerque
Profª. Orientadora Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck

Local da Pesquisa: Secretaria Municipal de Educação

Responsável pelo Local de realização da Pesquisa: Márcia Aparecida Baldini – Secretária Municipal de Educação de Cascavel – PR.

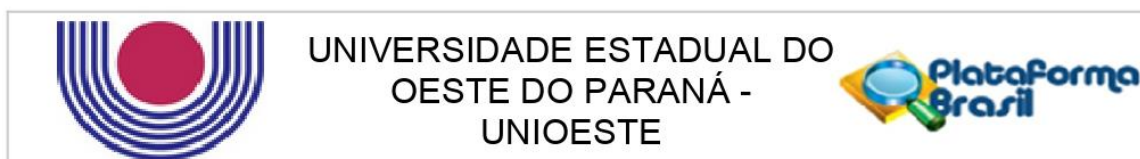
Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta dados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).


Márcia Aparecida Baldini
Secretária Municipal de Educação

Cascavel, 27 / 02 /2023.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (PR): VOZES E MEMÓRIAS DOCENTES

Pesquisador: ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67943223.0.0000.0107

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.977.857

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa situa-se no campo da história da educação, tendo como objeto de estudo o Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR. O estudo justifica-se à especificidade de tratar-se de um documento fundamentado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e Teoria Histórico-Cultural (THC), resultante de um processo de elaboração coletiva. O objetivo é analisar em que medida o processo de institucionalização e implementação da (PHC) materializa-se na prática na rede pública municipal de ensino de Cascavel (PR), na tentativa de aproximar a uma proposição contra-hegemônica, analisando as contradições e possibilidades vivenciadas no contexto educacional do município. A pesquisa será de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e de campo, apoiando-se no método materialista histórico-dialético. Como fonte primária, será utilizado o Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e como fontes secundárias, artigos, teses, dissertações e periódicos. Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, o procedimento de coleta de dados dar-se-á por meio de um questionário, com questões estruturadas, objetivando coletar dados do perfil e verificar a compreensão dos professores acerca

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

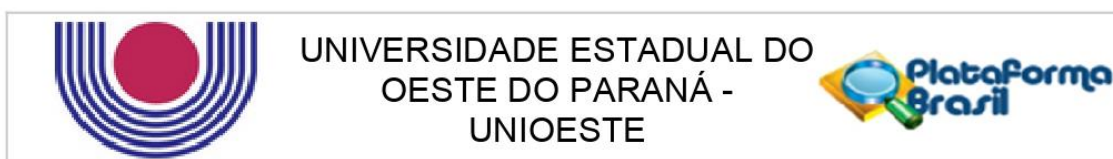
Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.977.857

da proposta curricular da referida rede. Com este estudo, espera-se contribuir para o avanço do conhecimento da área da história da educação e da pedagogia crítica. A análise das contradições e possibilidades vivenciadas no contexto educacional do município pode fornecer contribuições importantes para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas na promoção de uma educação crítica e emancipatória.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar em que medida o processo de institucionalização e implementação da PHC está sendo colocado em prática na rede pública municipal de ensino de Cascavel (PR), pela visão de professores, na tentativa de aproximar a uma proposição contra-hegemônica, analisando as possibilidades e contradições vivenciadas no contexto educacional do município.

Objetivo Secundário:

– Historicizar a Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural; no Brasil e as especificidades do Oeste do Paraná.– Analisar o processo de institucionalização e implementação da PHC no município de Cascavel (PR) a partir da ótica dos professores e gestores da rede.– Discutir o processo de institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no Município de Cascavel (PR) a partir dos resultados obtidos no instrumento de coleta de dados (questionário) que será enviado aos participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considera-se que o projeto é de baixo risco e a qualquer momento, caso o participante da pesquisa se sinta incomodado ou constrangido, poderá cancelar o envio das respostas no link, a qual será retomada se for da sua vontade. Caso haja necessidade tomar-se-ão as providências devidas para ampará-lo.

Benefícios:

O presente projeto permitirá obter uma análise geral sobre a implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR e contribuirá para a compreensão dos professores a respeito da importância dessa teoria na fundamentação do currículo na Rede Pública Municipal

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

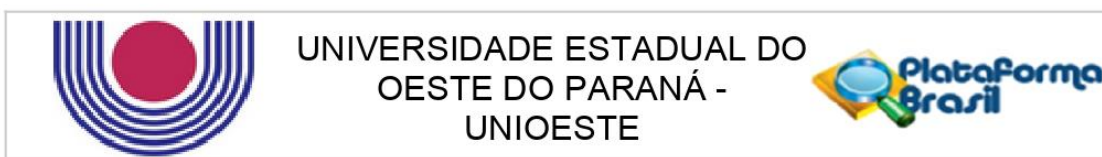
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCÁVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.977.857

de Ensino de Cascavel/PR, no processo de ensino e aprendizagem, sendo instrumento teórico para futuras formações de professores e pesquisadores.

A expectativa é de contribuir para a compreensão histórica na transformação do pensamento pedagógico. Acredita-se que trazer tal discussão para dentro de uma universidade pública é investir na solução de problemas da base escolar que, posteriormente, são refletidos nas universidades, quando os alunos da escola pública, formados a partir de determinadas concepções presentes nos currículos escolares, ascenderem ao ensino superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indica ser importante para a área e para os envolvidos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e adequados

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2103222.pdf	14/03/2023 11:34:23		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	14/03/2023 11:33:29	ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	anexoIV.pdf	13/03/2023 16:56:29	ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	anexoIII.pdf	13/03/2023	ANDREIA IARA	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

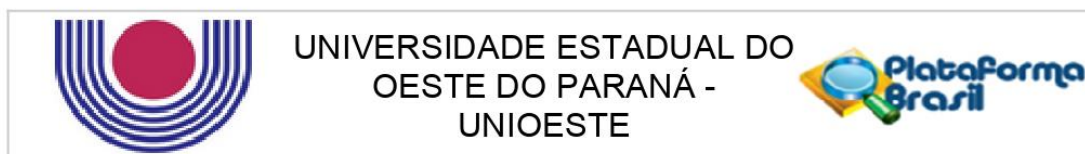
Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.977.857

Outros	anexoIII.pdf	16:56:14	CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	anexoII.pdf	13/03/2023 16:55:57	ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	anexoI.pdf	13/03/2023 16:55:35	ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito
Declaração de concordância	autorizacaolocal.pdf	13/03/2023 16:55:09	ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	13/03/2023 16:51:24	ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	13/03/2023 16:50:16	ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/03/2023 16:49:51	ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQUERQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 31 de Março de 2023

Assinado por:
José Carlos da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

APÊNDICES

APÊNDICE – A INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



***Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP***

ANEXO - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

1) Faixa etária de idade:

25 a 40

41 A 50

60 ANOS OU MAIS

2) Sexo:

Feminino

Masculino

3) Você possui formação acadêmica na área/disciplina que leciona?

Sim

Não

4) Que tipo de graduação acadêmica possui?

Licenciatura

Bacharelado

5) Em que tipo de Instituição você cursou sua graduação?

Pública

Privada

6) Em que modalidade de ensino você cursou a graduação acadêmica?

Presencial

Semi presencial

Educação à distância

7) Você possui algum tipo de pós-graduação? Selecione todas as opções que se aplicam:

Não possuo

Possuo especialização *lato sensu*

Possuo mestrado

Possuo doutorado

Possuo pós-doutorado

8) No ano de 2023, você está desenvolvendo seu trabalho docente no:

Infantil IV

Infantil V

Pré-escola

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

Professora de hora atividade

Outro: cite:

9) Qual sua carga horária de trabalho semanal na(s) escola(s) em que atua como docente?

20 horas

40 horas

10) Qual seu tempo na docência?

15 anos a 20 anos

21 anos a 30 anos

Mais de 30 anos

11) Você participou da elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que teve sua publicação em 2008?

Sim

Não

Parcialmente

12) Você participou da revisão do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, publicado em 2020?

Sim

Não

Parcialmente

- 13) Você já participou de atividades de formação continuada, através sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, como grupos de estudos, cursos de extensão, disciplinas de graduação, seminários ou cursos específicos?
- Não participei
 - Já participei
 - Estou participando
- 14) Avalie seu conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica antes das atividades de formação continuada:
- Pouco conhecimento
 - Bastante conhecimento
 - Nenhum conhecimento
- 15) A formação continuada em Pedagogia Histórico-Crítica foi suficiente para aplicá-la no desenvolvimento do seu trabalho educativo?
- Sim
 - Não
 - São necessárias mais formações
- 16) Como você descreveria sua compreensão sobre a teoria que fundamenta o Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel?
- 17) Em sua opinião, quais são as principais vantagens e desafios de trabalhar de acordo com essa teoria na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel?
- 18) Em sua visão, como a teoria que fundamenta o Currículo pode ser aplicada de maneira efetiva na prática pedagógica dos professores do município de Cascavel?
- 19) Você considera que as atividades de formação continuada das quais participou, tendo a (PHC) como fundamentação, foram suficientes para que consiga tê-la como orientadora para o desenvolvimento do seu trabalho educativo? Justifique sua resposta.
- 20) Na sua opinião, em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica se alinha com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como você aborda essa relação no desenvolvimento do seu trabalho educativo?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

2

A pesquisa de campo ocorrerá nas escolas da Rede de Ensino de Cascavel-PR, com professores, priorizando seu tempo de atuação na rede de 15 anos, por se tratar de profissionais que vivenciaram todo o processo de elaboração, institucionalização, implementação e reestruturação do Currículo Para Rede Municipal de Ensino de Cascavel.

Assim, convidamos você a participar deste estudo, respondendo a um questionário com perguntas abertas e fechadas. Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós, pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, *comprovadamente decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Você também poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja não mais participar da pesquisa e, nesse ato, qualquer informação referente a sua participação será retirada do conjunto dos dados da pesquisa. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome nunca será associado aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar e autorizar em documento adicional.

As informações que você fornecer aos pesquisadores serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso das informações.

Caso você precise informar algum fato decorrente de sua participação nesta pesquisa, ou se sentir desconfortável em procurar o pesquisador para resolver algum problema decorrente da pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08:00 às 15:30 h, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você também poderá acessar o CEP Unioeste via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone (45) 3220-3092.

Este documento contém três páginas. Você deve ler todas as páginas e, ao final, clicar no ícone associado ao consentimento em participar deste estudo.

Declaro estar livre e suficientemente esclarecido sobre as informações deste documento.

Nome do participante da pesquisa:

Aqui será incluído o ícone em que o sujeito consente em participar deste estudo, lembrando que este termo será enviado por formulário eletrônico.

Eu, Andreia Iara Carvalho Piovesan Albuquerque, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador



Documento assinado digitalmente
ANDREIA IARA CARVALHO PIOVESAN ALBUQ
Data: 03/04/2023 16:18:46-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Cascavel, 03 de abril de 2023.