

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA -
PARANÁ**

CELSO SIDINEI BALZAN

CASCADEL, PR

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA -
PARANÁ**

CELSO SIDINEI BALZAN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelo discente Celso Sidinei Balzan como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Paulino José Orso

CASCADEL, PR

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B198d Balzan, Celso Sidinei
Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia./Celso Sidinei Balzan. — Cascavel, 2014.
163 p.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação

1. História da educação 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Ensino fundamental.
4. Itaipulândia - Paraná. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed.370.9

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA -
PARANÁ**

Autor: Celso Sidinei Balzan

Orientador: Paulino José Orso

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^o Dr. Paulino José Orso

Prof^o Dr. João Carlos da Silva

Prof^o Dr. João Luiz Gasparin

Prof^o Dr. Eraldo Leme Batista

AGRADECIMENTOS

Ao professor Paulino José Orso, a quem agradeço, pela oportunidade de realizar o mestrado em educação, pelas orientações, sugestões, reflexões e estímulos durante a realização deste trabalho. Obrigado pela amizade e companheirismo, e, sobretudo, pelos ensinamentos partilhados, os quais vêm marcando minha trajetória acadêmica. Tive o privilégio de tê-lo como professor na graduação em pedagogia, na pós-graduação em fundamentos da educação e, agora como meu orientador neste mestrado. Suas ideias sobre a educação articuladas aos seus condicionantes políticos, sociais, econômicos, ideológicos, entre outros, contribuíram em minha caminhada, tanto na compreensão da história, da filosofia, das políticas educacionais brasileiras, das práticas pedagógicas, como a necessidade de lutar em prol de alternativas pedagógicas que tenham como horizonte outra organização social e produtiva para a sociedade.

Ao professor João Luiz Gasparin, pelos apontamentos, considerações, sugestões e observações, como membro da banca examinadora. Meus agradecimentos também pela referência intelectual que tem sido para minha atuação docente, em relação à didática, ao planejamento, ao ensino, e à aprendizagem. Sua obra, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (GASPARIN, 2002) foi duplamente importante para a minha profissão de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental: foi o primeiro livro que li sobre a pedagogia histórico-crítica, obra que motivou os professores da rede pública municipal de Itaipulândia a assumirem a ideia de implantar e implementar essa tendência pedagógica nesse nível de ensino, cuja temática constitui as reflexões deste trabalho.

Ao Professor João Carlos da Silva, pelas contribuições em minha formação acadêmica bem como em relação a este trabalho. Suas sugestões auxiliaram na organização do texto e na redação final.

Ao professor Eraldo Batista Leme, pela sua preocupação com os desafios e perspectivas para uma educação transformadora, por meio da pedagogia histórico-crítica.

À minha família, minha esposa Marli, pela companhia e amor compartilhado. À meus filhos, Fabrício, Fábio e Fernando, inspiração para minha vida. À minha mãe Irene, meu pai Alfredo (in memoriam) e meus irmãos Valdecir e Delmar.

EPIGRAFE

Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais.

Dermeval Saviani

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam.

E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa.

Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais o que ver', saiba que não era assim.

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.

É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.

É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

RESUMO

OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA - PARANÁ

A presente pesquisa situa-se no âmbito da história da educação e tem por objeto investigar o processo a implantação e implementação da Pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia-Paraná. Nela, procura-se analisar a trajetória educacional itaipulandiense articulando o contexto social com as principais proposições dessa tendência pedagógica e as políticas educacionais elaboradas a partir do período de redemocratização do Brasil. Com base na análise documental e bibliográfica, objetiva-se discutir e entender essa proposta pedagógica, seus pressupostos, as características e as possibilidades desse referencial teórico-prático. Ao abordar as condições concretas que incidem sobre a educação, a escola e a organização do trabalho didático, por meio da análise de sua trajetória histórico-educacional, pretendemos verificar como ocorreu a implantação e implementação da Pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia, examinar as ações e conquistas realizadas, bem como, entender os obstáculos, o alcance, os limites e as possibilidades dessa experiência.

Palavras Chave: Educação. História da Educação. Pedagogia histórico-crítica. Anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia – Paraná.

ABSTRACT**THE CHALLENGES OF DEPLOYMENT AND IMPLEMENTATION OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN ITAIPULÂNDIA – PARANÁ**

The present research is situated in the framework of history of education and its purpose is to investigate the process deployment and implementation of historical-critical pedagogy in the initial years of elementary school in Itaipulândia - Paraná. In it, we try to analyze the municipal educational trajectory articulating the social context with the main propositions of this pedagogical trend and the elaborated educational policies during the redemocratization of the Brazil. Based on documental and bibliographical analysis, we seek to discuss and understand the pedagogical proposal, its assumptions, characteristics and possibilities of the theoretical and practical referential. In addressing the specific conditions that focus on education, the school and the organization of the teaching work through the analysis of its historical-educational trajectory, we intend to verify how the deployment and implementation of historical-critical pedagogy in the early years of elementary school in Itaipulândia occurred, examine the actions and achievements made, as well as understand the obstacles, the scope, limits and possibilities of this experience.

Key Words: Education; History of Education; Historical critical pedagogy; Initial years of elementary school in Itaipulândia - Paraná.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
EPÍGRAFE	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	21
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E MARCO TEÓRICO	21
1.1 Contextualização sócio-histórica: processo de ocupação e colonização do Oeste do Paraná.....	21
1.2 A formação do território e da população itaipulandiense e sua relação com a educação.....	31
1.3 Considerações sobre educação e sociedade.....	44
1.4 O local na pesquisa educacional.....	52
1.5 Sobre o objeto de pesquisa.....	55
CAPÍTULO II	59
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: GÊNESE E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	59
2.1 Origem da pedagogia histórico-crítica.....	62
2.2 Pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.....	69
2.3 Considerações sobre a experiência oficial da pedagogia histórico-crítica no Paraná.....	90
2.4 Os desafios da pedagogia histórico-crítica na atualidade.....	96
CAPÍTULO III	104
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ITAIPULÂNDIA	104
3.1 A trajetória educacional de Itaipulândia e sua relação com a pedagogia histórico-crítica.....	104
3.2 Desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia.....	113
3.3 A política educacional itaipulandiense elaborada para implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

INTRODUÇÃO

A educação escolar desempenha uma atividade fundamental na sociedade, pois ao socializar as experiências, os conhecimentos e a cultura acumulada ao longo da história, permite concomitantemente o acesso ao saber sistematizado, o desenvolvimento das capacidades humanas e a produção de bens necessários à satisfação de suas necessidades.

O processo educacional sempre esteve presente nas diversas formas de organização social. Anterior à divisão da sociedade em classes, os mais velhos ensinavam as gerações mais jovens, por meio de um processo “natural” de transmissão dos conhecimentos, nas atividades cotidianas e familiares. Nas etapas seguintes da história da sociedade, a divisão do trabalho fez com que os indivíduos ocupassem diferentes lugares na atividade produtiva. As desigualdades sociais determinam não apenas as condições materiais de vida e de trabalho, mas também, a diferenciação no acesso à educação.

As condições de cada época determinam os objetivos e as finalidades que a educação assume, correspondendo às exigências econômicas, políticas, ideológicas, sociais, religiosas, etc. Assim, a escola, em cada momento histórico, constitui expressão da sociedade na qual está inserida, bem como uma resposta educacional a esta mesma sociedade. De acordo com Gasparin:

[...] a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Neste sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Pode ser que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças de sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios (GASPARIN, 2002, p.1).

O presente trabalho tem por objeto analisar o processo de implantação e efetivação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de Itaipulândia, pequeno município localizado na região Oeste do Paraná, banhado pelas águas do Lago de Itaipu, distante cerca de 130 km de Cascavel.

Itaipulândia foi desmembrada de São Miguel do Iguaçu no dia primeiro de janeiro de 1993 e possui uma área territorial de 332,317 km². De acordo com dados

do último senso geográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sua população é de 9.026 habitantes.

A trajetória educacional desse município, em grande parte, foi marcada por vários esforços e tentativas dos professores da rede visando implementar o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, seja no que se refere à proposta pedagógica, ao currículo ou à prática docente. Desde 1993, quando da emancipação político-administrativa do município, encontramos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes referenciados pelas ideias pedagógicas de Dermeval Saviani.

Em 1994 foi elaborado um documento norteador para a educação municipal denominado de Currículo Básico, organizado a partir do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990, p.12). Esse currículo foi preparado através de “uma sequência de encontros” onde, dentre outras questões, também “foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica”, o qual, segundo seus idealizadores, “expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses”, cujo principal idealizador é o professor Saviani. Nesse mesmo ano, a tendência histórico-crítica foi assumida oficialmente em Itaipulândia.

Com exceção do período que compreende os anos de 1995 a 2002, em que o cenário educacional paranaense e brasileiro foi influenciado notadamente pela ideologia neoliberal, expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (1998), a proposta orientadora da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia vem sendo a pedagogia histórico-crítica.

Foi justamente nesse período que as escolas e a Secretaria Municipal de Educação tiveram que elaborar os Projetos Político Pedagógico. Por isso, a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que apresentou novos referenciais teórico-metodológicos para a organização da educação, da escola e do ensino, fez com que os pressupostos da tendência histórico-crítica fossem abandonados. Novas ideias foram assumidas: na administração escolar, a autonomia pedagógica, a participação da comunidade, a gestão democrática e a qualidade total; na didática, o construtivismo, a pedagogia de projetos e a pedagogia das competências; na pedagogia, o neoescolanovismo do “aprender a aprender” e o neotecnicismo, sob as premissas da racionalidade, eficiência e produtividade,

tendendo à privatização do ensino, principalmente no que se refere à terceirização da formação e aquisição de material didático.

No entanto, já em 2003, muitos professores da rede municipal demonstraram preocupação com os rumos da educação, pois a nova perspectiva pedagógica norteadora do trabalho das escolas acabou por secundarizar os conteúdos disciplinares, privilegiando algumas temáticas das áreas do conhecimento e, de modo especial, os temas transversais. Percebendo que a finalidade principal do ensino migrou para o desenvolvimento de competências e capacidades, a resistência ao construtivismo evidenciava-se.

Como resposta aos anseios dos professores, uma das ações imediatas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes foi a elaboração de um caderno de pré-requisitos mínimos para todas as séries, com o intuito de resgatar os conteúdos curriculares, porém, a base desse material ainda era os Parâmetros Curriculares Nacionais¹.

No entanto, a conjuntura educacional municipal voltava-se para a busca de um novo referencial educacional, para uma nova perspectiva teórica, cuja centralidade fosse os conteúdos, correspondendo à função social da escola pública, defendida pelos educadores da época orientados por um referencial crítico em educação.

Para a consecução deste objetivo, foram realizados vários estudos entre 2003 e 2004, sobre as tendências pedagógicas da educação brasileira. No final desse ano, foi realizada uma assembleia com a participação dos professores para decidir qual seria a tendência pedagógica a ser assumida no município para orientar os documentos oficiais e a prática de ensino. Nessa ocasião foi optado pela pedagogia histórico-crítica².

Concomitante ao estudo dos fundamentos e da prática pedagógica dessa tendência foi iniciada a elaboração de um novo currículo básico por parte da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, envolvendo professores

¹ ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Metas de aprendizagem básicas de educação infantil e ensino fundamental (1^a a 4^a série) do município de Itaipulândia**. 2003. (mimeo)

²Quando da revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a partir de 2005, a pedagogia histórico-crítica foi assumida como orientação teórica, seja na concepção de homem, sociedade, escola, educação e aprendizagem que compõem o marco conceitual desse documento, seja como referencial teórico-metodológico orientador para o ensino em sala de aula. Nesse ano também foram definidos novos conteúdos curriculares a partir do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990). O planejamento das aulas foi elaborado coletivamente utilizando o esquema apresentado na obra *Uma Didática para a Pedagogia histórico-crítica* (2002), de João Luiz Gasparin.

nesta tarefa, o qual foi denominado Proposta Pedagógica para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia (2004). Esse material, até o momento não foi concluído, porque com a criação do Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, a Secretaria Municipal de Educação entendeu ser mais prudente participar da elaboração de um currículo regional, o qual foi publicado em 2007.

Em decorrência dessa opção, entre 2004 e 2005 toda formação continuada com os professores municipais foi realizada numa perspectiva teórica crítica, ministrada por professores vinculados ao Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, em que, vários professores que compunham a equipe de ensino de Itaipulândia (dois professores para cada área do conhecimento), também participaram dos cursos e da elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais (2007) e socializaram nos grupos de estudo com os demais professores da rede municipalas discussões realizadas em Cascavel-Paraná.

Neste período, as escolas organizaram grupos de estudos com o objetivo de compreender os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. Entre as obras estudadas na ocasião, destacamos: Escola e Democracia (1989) e Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (1997), de Dermeval Saviani; Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2002), de João Luiz Gasparin. Obras que tratam da Psicologia histórico-cultural, como, por exemplo, A formação social da mente (1998), de Vigotsky; Desenvolvimento do psiquismo (1978), de Leontiev e Desenvolvimento e aprendizagem (1998), de Luria, Vigotski e Leontiev.

Entre 2006 e 2008, apesar dos estudos e da formação continuada permitirem aos professores certa compreensão sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, havia dificuldade para efetivar esta proposta pedagógica, na prática, em sala de aula. Visando solucionar este problema, a Secretaria Municipal de Educação contratou o professor Dr. João Luiz Gasparin e vários professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná para realizar vários encontros de formação continuada aos professores e equipes da Secretaria de Educação sobre esta temática.

Após esses estudos, a alternativa encontrada para efetivar a pedagogia histórico-crítica em sala de aula, se deu no campo do planejamento. A Secretaria Municipal de Educação propôs a utilização de um Diário de Classe elaborado a partir dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica, a saber: Prática Social Inicial,

Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final³. Todos os professores passaram a planejar as aulas utilizando este Diário de Classe durante dois anos. Em seguida, foi abandonado sob a alegação de “aumento de burocracia” e “muito trabalho”. No entanto, os planejamentos e a organização dos conteúdos deste período, ainda estão presentes nas escolas e são aproveitados por muitos professores atualmente.

Realizar o planejamento de acordo com os passos propostos por Saviani na pedagogia histórico-crítica não foi suficiente para resolver o problema da prática pedagógica. Entre vários embates teóricos e políticos, a angústia por parte dos professores que solicitavam demonstrações práticas da proposta a ser aplicada em sala de aula também se fazia presente. Diante disso, um grupo de professores defendeu a elaboração de material didático como condição para a efetivação da proposta pedagógica. Em 2010 a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma equipe de três professores para a elaboração e sistematização do material didático de apoio ao professor.

Esse grupo passou a reivindicar também junto a Secretaria Municipal de Educação e defender perante os professores a necessidade de criar uma “política educacional” que contemplasse vários aspectos essenciais para a melhoria da qualidade da educação, defendidas como condições mínimas para a implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica, ainda que estivessem cientes que a produção de um material de apoio ao professor, análogo a um livro didático, não resolveria o problema da prática de ensino em sala de aula. Essa política educacional deveria contemplar melhores condições de ensino e de aprendizagem, formação continuada de professores articulada à valorização da carreira e melhor condição de trabalho⁴.

³ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

⁴De acordo com Saviani (2011), a política educacional é uma modalidade de política social. Na sociedade capitalista, a necessidade de políticas sociais decorre geralmente do caráter antissocial das políticas econômicas. Pois, a economia configurada a partir desse modo de produção “subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção” (p. 207). No entanto, para minimizar os impactos negativos oriundos da apropriação privada dos bens produzidos coletivamente e proteger a organização produtiva, o governo institui políticas sociais como remédio ao caráter antissocial da economia capitalista. Nas palavras do autor: “‘política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta sobre a ‘política social’ o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo seu papel às ações tópicas que concorram para a preservação da ordem existente” (SAVIANI, 2011, p. 211).

Essas reivindicações se inserem no contexto de luta pela democratização e universalização da escola pública brasileira, a qual também possui como principal pressuposto, melhorar as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem, a formação continuada e valorização do magistério. Resultam também de vários momentos de estudos e discussões que envolveram o coletivo dos educadores com a intenção de adaptar ou aperfeiçoar os programas e projetos educacionais já existentes e sugerir novas ideias para atender aos objetivos e metas estabelecidos na proposta pedagógica municipal, em construção, nesse momento.

Assim, as proposições apresentadas ao poder público municipal tiveram como fundamento principal a pedagogia histórico-crítica, especialmente naqueles aspectos que tratam das condições objetivas necessárias para efetivar um ensino de qualidade na escola pública brasileira. Contribuíram também nesta luta, algumas proposições do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (2010), pautas de reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná e do Partido dos Trabalhadores de Itaipulândia, a Lei N. 11.738, de 16 de julho de 2008, que versa sobre o “Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica” e alguns programas de educação das esferas estadual e nacional, os quais foram adaptados para atender as necessidades locais.

Entre as propostas apresentadas ao executivo municipal, o conjunto das principais conquistas obtidas em 2010 constitui uma política de educação de Itaipulândia, a qual compreende programas que articulam formação com melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, visando atender a concepção de educação entendida como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p.13). Dentre essas ações, destacamos:

- a) Alteração do regime de trabalho: ampliação da jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais;
 - b) Alteração da jornada de trabalho para o ensino fundamental: o professor tem uma jornada de 40 horas semanais atuando em única turma – 20 horas em sala com o ensino, 12 horas atividades e 08 horas destinadas ao
-

- complemento de estudos para os alunos;
- c) Ampliação da jornada escolar aos alunos: alteração de 800 horas para 960 horas anuais;
 - d) Implantação progressiva da educação integral numa perspectiva de valorização do ensino;
 - e) Formação e valorização dos professores: Instituição do PDE Municipal (Programa de Desenvolvimento Educacional) vinculado à ascensão na carreira;
 - f) Produção coletiva de material de apoio ao ensino.

Diante disso, a presente pesquisa tem por objeto investigar a trajetória de implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Itaipulândia. Pretendemos também abordar algumas questões que consideramos fundamentais que estão articuladas à essa tendência pedagógica: Em que consiste a implantação e efetivação da dessa proposta pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais os fatores e condições histórico-sociais-regionais que contribuíram para que a Secretaria Municipal de Educação de Itaipulândia assumisse os pressupostos da pedagogia histórico-crítica? Por que a trajetória educacional de Itaipulândia é marcada por essa tendência pedagógica? Quais são os fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e didáticos dessa pedagogia? Que condições educacionais, políticas e sociais são necessárias para a implantação e efetivação da pedagogia histórico-crítica? Se a sociedade atual nega à maioria das crianças o acesso ao saber em igualdade de condições, se as escolas públicas não possuem o mesmo padrão de qualidade, o que é possível fazer? Como articulá-la aos interesses e necessidades educacionais da classe trabalhadora? A luta por melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem coaduna-se com o enfrentamento dos desafios postos à educação pela sociedade atual? Neste momento, há acúmulo suficiente de experiências, projetos e programas educacionais, nas esferas federal e estadual, que podem ser apropriados e reorganizados para atender demandas da pedagogia histórico-crítica? Quais são os principais desafios enfrentados para a implantação e implementação da Pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Itaipulândia – Paraná?

Por meio de análise documental e bibliográfica pretendemos abordar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica com a finalidade de entender sua

proposta pedagógica, especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Almejamos também investigar se essa tendência pedagógica limita-se a uma pedagogia escolar ou se o seu alcance é mais abrangente. Pretendemos, enfim, apresentar as conquistas dos educadores itaipulandienses, motivadas pela tentativa de efetivação dessa tendência em sala de aula, analisando os principais desafios que os professores da rede municipal encontram e as novas possibilidades de ensino e de aprendizagem que esta nova condição originou.

A intenção é compreender a educação a partir de seus determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais para entender em que condições a escola realiza a sua função social de socializar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e, em que medida, a pedagogia histórico-crítica contribui com essa tarefa. No entanto, sabemos que a apreensão do modo como a educação foi historicamente construída na sociedade capitalista bem como seu papel mediador nesta sociedade (SAVIANI, 1984, p. 74), requer um esforço no sentido de captar as leis gerais que permitam entendê-la como expressão sintética de múltiplas determinações e relações diversas (MARX, 1987, p.16), resultante da história de luta de classes. Para tanto, essa pesquisa resulta do estudo sistemático de fontes que embasaram a pedagogia histórico-crítica, ou que dela se originaram e de documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais.

Após expor sucintamente o objeto de pesquisa, as temáticas a serem investigadas, alguns questionamentos e a metodologia utilizada na pesquisa, passamos, às partes que a compõem.

No primeiro capítulo abordaremos a contextualização histórica e o marco teórico do objeto de pesquisa tecendo considerações sobre educação e sociedade, o local na pesquisa educacional, a ocupação e colonização de Itaipulândia, a formação étnica, política, ideológica e educacional da população do município, procurando expressar as relações sociais, econômicas, políticas, culturais que influenciaram a trajetória educacional municipal concomitante ao empenho de efetivar a pedagogia histórico-crítica, inseridas num contexto de lutas, disputas e contradições, permeadas pelas condições concretas em que o município se encontra, determinado pelas relações que estabelece com a região, o Estado, o país e o cenário internacional.

No segundo capítulo buscaremos compreender a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências pedagógicas brasileiras, sua origem, desenvolvimento e

especificidades, seus pressupostos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, metodológicos e didáticos, sua influência no cenário educacional brasileiro, paranaense e regional, especialmente nas discussões sobre currículo e na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, as tentativas de sua institucionalização nas redes estadual e municipal, os principais desafios que obstaculizam a efetivação desta tendência pedagógica, o debate sobre a pedagogia histórico-crítica na atualidade, seu alcance, seus limites, especialmente no que se refere ao fato de analisar se essa proposta circunscreve-se ao espaço escolar ou abrange uma compreensão de mundo, de sociedade, de política, de educação, num contexto mais amplo.

No terceiro capítulo apresentaremos a trajetória educacional de Itaipulândia e o processo de implantação e efetivação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulada ao percurso singular percorrido pela educação no Oeste do Paraná, em decorrência das escolhas pedagógicas da rede estadual de ensino. Exporemos também as principais conquistas, desafios e possibilidades percebidas durante este caminho, analisando as implicações da escolha da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho docente, da escola, da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade.

No final do trabalho apresentaremos considerações sobre as principais questões que se articulam ao objeto de pesquisa, às mudanças no trabalho didático, nas condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem.

O percurso dessa pesquisa, em parte, relaciona-se com minha trajetória na educação, seja como professor da rede pública municipal de Itaipulândia, a partir de 1999 ou como estudante de pedagogia. Durante a graduação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná a partir de 2001 e, posteriormente, após concluir o curso de Especialização em Fundamentos da Educação, nessa mesma instituição, fui compreendendo a necessidade de assumir uma orientação pedagógica na condução de meus estudos e de minha prática docente.

Este período coincidiu também com vários estudos realizados nas escolas municipais onde trabalhava, os quais também procuravam fundamentar as ações educativas em um “referencial teórico seguro”, diante das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, em grande parte, meu percurso profissional e intelectual foi influenciado por vários professores da Unioeste e pelo trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente porque fiz parte do

grupo de professores que trabalhou para a implantação e efetivação da pedagogia histórico-crítica em Itaipulândia.

A expectativa positiva em relação aos rumos que a educação poderia assumir levou-me a trabalhar para que a educação municipal viesse a assumir a pedagogia histórico-crítica, objetivando realizar uma educação voltada para a emancipação humana, por entender que através da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas, a escola possibilitaria o desenvolvimento do ser humano como um ser histórico e social, com amplas possibilidades de humanização. A convicção era de que a educação realizaria a mediação de um grande projeto social humanizador, pois através da compreensão da realidade natural e social, a criança teria amplas possibilidades de desenvolver as capacidades tipicamente humanas e se transformar num agente de mudança social.

Enfim, entendo que este estudo sobre a trajetória educacional da rede pública municipal de Itaipulândia, materializada numa política pública educacional, pode contribuir com a compreensão sobre os principais desafios relacionados à efetivação de uma pedagogia crítica a partir das condições concretas que encontrou nesse município.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E MARCO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo apresentaremos o contexto em que se deu a formação do município de Itaipulândia e o início de sua trajetória educacional. Trataremos sobre o processo de ocupação e colonização da região Oeste do Paraná, onde Itaipulândia se localiza, para, a partir daí, analisar a formação de seu território, de sua população e sua trajetória educacional. Em seguida, teceremos considerações sobre educação e sociedade, de onde se depreende que o contexto educacional local resulta das condições sócio-históricas mais abrangentes, as quais determinam e influenciam os encaminhamentos e as escolhas pedagógicas assumidas. Com esta mesma intenção, faremos algumas considerações sobre o local na pesquisa educacional, procurando articular o objeto de pesquisa com seus condicionantes. A importância da contextualização histórica e do marco teórico é essencial para a compreensão da temática da pesquisa, uma vez que a trajetória educacional itaipulandiense e a implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental se inserem em um contexto amplo, para além do empenho dos professores da rede municipal e de seus dirigentes.

1.1 Contextualização sócio-histórica: processo de ocupação e colonização do Oeste do Paraná

O processo de ocupação e colonização do Extremo Oeste paranaense, região onde Itaipulândia está localizada, insere-se no contexto da formação das fronteiras, das disputas entre Portugal e Espanha para estabelecer os limites definidos por vários tratados e da Marcha para o Oeste, consolidado na década de 1960.

De acordo com Emer, “[...] o Oeste do Paraná foi a última região do Estado a ser ocupada, colonizada e integrada ao contexto nacional” (EMER, 1991, p.2). Segundo o autor, a ocupação e posterior colonização da região ocorreram posteriormente às demais regiões paranaenses porque as tentativas anteriores, como o estabelecimento das reduções jesuíticas espanholas e das obras argentinas, fracassaram.

Após vários conflitos internacionais, somente a partir de 1930 houve por parte do governo brasileiro a intenção de ocupar a região Oeste do Paraná. A construção de estradas, a aquisição das glebas de propriedade estrangeiras que exploravam erva-mate e madeira por colonizadoras e as transformações econômicas e políticas pelas quais o Brasil passava, no contexto da crescente urbanização, da modernização da agricultura e do êxodo rural, constituem condições que estimularam a ocupação brasileira da região. Segundo Emer:

Até o final da década de 1940, apenas nos extremos da região (Foz do Iguaçu, Santa Helena, Guaira) e nos limites das propriedades estrangeiras (Cascavel, Catanduvas) existiam núcleos populacionais de ocupação e colônias de descendentes de imigrantes europeus (EMER, 1991, p. 6).

A formação econômica, social, cultural, educacional e política itaipulandiense resulta deste processo histórico marcado por lutas, disputas e conquistas territoriais entre portugueses e espanhóis inicialmente e, posteriormente, entre brasileiros, argentinos e paraguaios.

Entre os fatos históricos que antecederam à ocupação do Extremo Oeste do Paraná, destacamos algumas particularidades, entre as quais, a quase ausência de registros sobre conflitos entre os colonizadores e indígenas. De acordo com Magalhães, havia cerca de duzentos mil índios na região (MAGALHÃES, 1978, p.97), porém, quando se deu efetivamente a colonização do Oeste, há poucos registros históricos sobre as lutas, resistências ou conflitos com os nativos.

No período correspondente à chegada dos europeus na América havia presença e movimentação de tribos indígenas da família dos Guaranis nesta região. Os Guaranis tiveram o primeiro contato com os portugueses no século XVI⁵ por causa das expedições exploradoras realizadas pelo Caminho de Peabiru⁶.

⁵A primeira das expedições exploradoras portuguesas que chegou à região Oeste do Paraná ocorreu em 1531, e foi comandada por Francisco Chaves e Pero Lobo, à qual foi trucidada pelos índios. Em 1541, Dom Álvaro Cabeça-de-Vaca chegou à Foz do Iguaçu (Emer, 1991, p.12).

⁶De origem tupi “pe”... caminho + “abiru”... aterrado, consertado: caminho conservado, consertado; Peabiru ‘... caminho brando, suave’ (FERREIRA, 1996, p. 512). Segundo Bueno “Depois da jornada de Aleixo Garcia, o Peabiru se tornou um caminho bastante conhecido e muito percorrido. Por ele seguiria, em 1531, a malfadada expedição de Pero Lobo, um dos capitães de Martin Afonso de Sousa. Por ali passaram Alvar Nuñez Cabeza de Vaca em 1541 e Ulrich Schmidel em 1553. Jesuítas como Pedro Lozano e Ruiz de Montoya também o percorreram em suas missões de catequese aos Guaranis. Um século mais tarde, seria também pela via do Peabiru que Raposo Tavares e outros bandeirantes paulistas seguiriam para realizar seus devastadores ataques às missões jesuíticas do Guairá...” (BUENO, 1998, p. 144).

O Caminho de Peabiru, na região Oeste, servia de passagem para os povos que viviam no Leste do estado ter acesso ao rio Paraná, por onde conseguiam chegar ao Oceano Atlântico.

Essa rota também foi utilizada por expedições exploratórias realizadas pelos espanhóis na região, já nos primeiros anos do século XVI. Essas expedições objetivam explorar riquezas, edificar povoados, conquistar e ocupar este território que pertencia à Coroa Espanhola, pelo Tratado de Tordesilhas, celebrado entre o Reino de Portugal e o Reino da Espanha, 07 de junho de 1494, bem como dominar os indígenas para a exploração de sua mão de obra para colonizar a região.

De acordo com Emer, as três primeiras comunidades estrangeiras fundadas em território paranaense, na região Oeste, foram estabelecidas perto da foz de rios que deságuam no rio Paraná. O núcleo populacional de Ontivieros foi estabelecido em 1554, próximo à foz do rio Iguaçu. Sua população foi transferida para a foz do rio Piquiri, em 1557, dando origem à Ciudad Real Del Guairá, no mesmo ano em que Vila Rica do Espírito Santo foi fundada à margem esquerda do Rio Ivaí (EMER, 1991, p.12).

Juntamente com a instalação destas comunidades, os espanhóis tentaram ocupar a região localizada entre Guaira e Foz do Iguaçu através da instalação de um sistema de trabalho conhecido por encomiendas, onde os índios trabalhavam para os espanhóis em troca de proteção e catequese. Como a população Guarani resistiu a esta escravidão imposta pelos os espanhóis, as comunidades que fundaram não lograram êxito. A saída foi buscar uma forma mais pacífica de estabelecer o domínio da população indígena através dos padres jesuítas, que chegaram ao Paraguai, em 1588, e de lá vieram para o Oeste paranaense. De acordo com Colodel:

Desde o início, as comunidades espanholas que foram se formando na região do Prata e marginais ao rio Paraná possuíam dentro de seus quadros administrativos e funcionais alguns setores chamados de reduções organizadas ou colônias de naturais. Essas repartições compostas de indígenas eram controladas pela ação de catequese de um clérigo (Jesuíta)(COLODEL, 1992, p. 29).

Os padres da Companhia de Jesus chegaram à região com a missão de catequizar os índios e ocupar a região através da organização de comunidades no

sistema de reduções. O aldeamento indígena se constituiu na nova tentativa escolhida pela Coroa Espanhola para tomar posse da região.

Nossa Senhora do Loreto, em 1610, foi a primeira das 17 reduções instaladas na região. Nas reduções, os jesuítas tornavam os índios Guaranis sedentários para produzir os alimentos de que necessitavam e organizar as comunidades. De acordo com Lima (2006, p. 105), “no auge da atuação jesuítica, o Guayrá chegou a abrigar 17 reduções e mais de 200 mil índios guaranis”.

As Reduções Jesuíticas também fracassaram como tentativa espanhola de colonização do Oeste paranaense. Para Scarpato e Böhm, “as bandeiras paulistas foram responsáveis pelo fracasso da primeira tentativa de colonização realizada por espanhóis e jesuítas no Oeste do Paraná” SCARPATO e BÖHM (2006, p. 26). Ao tratar dos motivos pelos quais os bandeirantes chegaram à região das reduções capturar os indígenas, Colodel afirma que:

A remeça de escravos africanos apresentava-se insuficiente para as demandas locais, obrigando os portugueses a se apossarem da mão-de-obra indígena. Como estes também não representassem número suficiente, iniciou-se o preamento em territórios de posse espanhola(COLODEL, 1992, p. 33).

Os bandeirantes paulistas capturavam indígenas para o trabalho escravo na agricultura canavieira brasileira. As reduções foram o seu alvo principal, porque encontravam índios já acostumados ao trabalho. Entre 1618 e 1640 atacaram e destruíram as reduções, aprisionando dezenas de milhares de deles. Os que não foram escravizados ou mortos fugiram para o Paraguai. Conforme Colodel:

Os jesuítas, atacados violentamente pelas expedições portuguesas e não contando com o apoio intergral dos espanhóis que ali habitavam, viram suas Reduções serem devastadas num ritmo incrivelmente veloz. Comandadas pelo bandeirante Antônio Raposo Tavares, as expedições portuguesas lograram destruir todas as Reduções do Guairá no espaço de tempo de apenas quatro anos, de 1629 a 1632 (COLODEL, 1992, p.33).

Após a dispersão dos índios aldeados até o final do século XIX, o Oeste do Paraná não sofreu nenhum processo sistemático de ocupação e colonização por parte da Coroa Espanhola. Apesar de que os portugueses, nesta época não respeitassem mais os limites do Tratado de Tordesilhas, também não haviam empreitado a tarefa de ocupar a região, principalmente devido à dificuldade de

acesso, por causa da floresta exuberante e densa. Somente nas primeiras décadas do século XX, as pequenas comunidades dos Guaranis que viviam esparsamente na região sofreram um novo ataque, por parte de empresas argentinas que atuavam na exploração da erva-mate e madeira.

Os acontecimentos desse período, marcados pelo confronto entre os bandeirantes paulistas e as comunidades espanholas (reduções) instaladas na região, desdobraram-se em novos confrontos e lutas pela de demarcação geográfica, no contexto da formação das fronteiras, visando estabelecer os limites territoriais entre Portugal e Espanha.

Como os portugueses não respeitavam os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas, em 1750, as coroas espanhola e portuguesa assinaram o Tratado de Madri, o qual estabelecia os domínios territoriais a partir do leito de rios. De acordo com Emer, os conhecimentos geográficos naquele período sobre a localização dos rios citados neste documento eram insuficientes, o que revela imprecisão na demarcação do espaço (EMER, 1991, p.29). No que se refere à região Oeste paranaense, o Tratado de Madri estabelecia que a navegação dos rios da Bacia do Prata continuava sob o domínio espanhol.

Em 1771, foi assinado o Tratado de Santo Idelfonso, mantendo algumas prescrições do tratado anterior, inclusive, sobre a navegação. Para Emer:

Essa restrição à navegação pelos rios do Prata que estabelecem a fronteira, retardou o acesso de brasileiros no Oeste do Paraná e, por outro lado, facilitou, mais tarde, no contexto de interesses econômicos, a entrada de argentinos numa região ainda não ocupada por brasileiros (EMER, 1991, p. 31).

No início do século XIX, a demarcação oficial que definiria precisamente os limites geográficos pelos Tratados de Madri e Santo Idelfonso não fora concluída, inicialmente por causa de divergências entre os membros das comissões. Corroborou com a indefinição da fronteira o fato de que os reinos de Portugal e Espanha precisavam se defender das investidas de Napoleão Bonaparte na Europa, bem como os países vizinhos do Brasil ocupar-se com sua independência, o que acabou fragmentando e enfraquecendo o império colonial espanhol na América do Sul.

Assim, quando a família real portuguesa chegou ao Brasil, em 1808, a fronteira Sul do Brasil ainda estava indefinida. A fronteira com o Paraguai foi

acertada após a Guerra, que ocorreu entre 1862 a 1869. Em relação à Argentina, só foi resolvida através de um processo de disputa territorial, conhecido como Questão de Palmas (1890 e 1895). A solução sobre a região contestada foi favorável ao Brasil, em 1895.

Como a ocupação portuguesa do Estado do Paraná nesta época havia chegado aos campos de Palmas e Guarapuava, motivada pelo ciclo econômico do tropeirismo⁷, o Oeste do Paraná ainda era uma região a ser conquistada, pelas Frentes de Expansão Paranaenses. De acordo com Emer, (1991, p. 40) o deslocamento para esta região somente foi intensificado com a decadência do tropeirismo, pois as fazendas entraram em crise e dispensaram os trabalhadores.

Uma parte deles foi absorvida para o trabalho com a erva-mate, principalmente nos períodos de safra. Porém, a maioria dos trabalhadores precisava encontrar um novo espaço para viver e satisfazer suas necessidades básicas. Essa população passou a constituir os chamados caboclos, que passaram a produzir em lavouras de subsistência. Segundo Emer, (1991, p.43), no início do século XX, a população cabocla já estava se fixando bem próximo do Oeste paranaense.

Neste período, em vários lugares da região Oeste, funcionavam as obrages argentinas, sistema de organização do trabalho para a exploração da erva-mate e da madeira, onde a mão de obra indígena e paraguaia foi usada num sistema análogo ao escravocrata. Segundo Colodel:

[...] nessa nova conjuntura, o seu retorno ao território Oeste paranaense se dará de uma maneira muito mais organizada, sendo que durante um vasto espaço temporal exercerão um completo controle político e econômico em todas as esferas de interesse ali representativas [...] De qualquer forma, a presença estrangeira no Oeste do Paraná terá como consequência a estruturação de todo um universo social, com formas de exploração e de dominação específicas; alicerçadas no mandonismo local e tendo como centro verdadeiros impérios agrícolas – as Obrages (COLODEL, 1992, p. 34).

Cinco dos portos do Rio Paraná por onde a erva-mate e a madeira extraídas das florestas do Oeste seguiam para a Argentina, localizavam-se no atual território de Itaipulândia, a saber, Porto Sol de Maio, Porto Itacorá, Porto Moleda, Porto Sete

⁷ O tropeirismo constitui-se num ciclo da economia paranaense que perdurou entre os anos de 1730 a 1870 motivado pelo comércio de gado e de muas. Os animais eram trazidos da região das missões do Rio Grande do Sul e comercializados em Sorocaba, São Paulo. A região dos Campos Gerais do Paraná servia de pouso e descanso para as tropas e tropeiros.

de Setembro e Porto Lusitânia (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 72). O Porto de Sol de Maio pertencia à Obraje do argentino Domingos Barthe, cujas dimensões territoriais abrangiam 70.000 hectares de terra, estendendo-se da margem do rio Paraná à Cascavel.

As obrajes que se estabeleceram na região possibilitaram o surgimento de vários núcleos populacionais que se desenvolveram e transformaram-se em vilas no início do século passado, principalmente nas imediações dos portos que estabeleceram no rio Paraná, ainda que o povoamento da região não fosse o interesse principal dos obrajeiros. Todavia, esse sistema entrou em decadência e os donos das obrajes venderam grandes propriedades às companhias colonizadoras.

A presença das obrajes argentinas também deixou muitas instalações resultantes das atividades econômicas realizadas às margens do rio Paraná, principalmente próximo aos portos onde foram estabelecidos comércios, pousadas e povoados. De acordo com Emer:

Em 1917, a Mate Laranjeiras melhorou os trilhos e inaugurou o sistema de transporte ferroviário, com utilização de locomotivas, ligando Guaíra a Porto Mendes. Em Guaíra, a Mate Laranjeiras construiu uma verdadeira cidade, com boas residências, ruas arborizadas, farmácia e serviço médico. A partir de 1928, Guaíra passou a ter escola brasileira (EMER, 1991, p. 69).

A Guerra com o Paraguai entre 1864 e 1870 e a Questão de Palmas envolvendo a Argentina entre 1890 e 1895, bem como a passagem da Coluna Prestes pelo Oeste paranaense, na década de 1920, chamaram a atenção do governo brasileiro sobre a necessidade de colonizar e ocupar a região Oeste do Estado.

Por iniciativa do governo paranaense, a partir de 1888, foi iniciada a abertura de uma estrada que deveria chegar às margens do rio Paraná, onde seria criado um porto e fundada a Colônia Militar de Foz do Iguaçu, com o objetivo de ocupar e povoar a fronteira com brasileiros. A partir deste povoado, em 1914, foi fundado o município de Foz do Iguaçu. Conforme Colodel:

Quando deu-se a fundação da Colônia Militar em Foz do Iguaçu, a porção de terras banhadas pelo rio Paraná em território brasileiro era povoada de modo extremamente rarefeito. Concentrações

demográficas mais expressivas eram somente encontradas nas regiões compreendidas entre a sede da Colônia e o porto argentino de Itacorá, distante 72 quilômetros. De Itacorá até Guaíra o que se observava eram vastas regiões praticamente desertas, contando com a presença quase que unicamente de coletores de erva-mate e de madeira que ali também era abundante e variada (COLODEL, 1992, p. 45).

A Colônia Militar de Foz do Iguaçu⁸ não prosperou devido a muitos problemas que os brasileiros encontraram para se estabelecer na região, entre as quais o isolamento, a dificuldade de instalar uma estrutura administrativa e pessoal e a dependência dos comerciantes argentinos. Conforme Wachowicz:

A administração da colônia militar nada fazia para modificar os rumos que a mesma vinha tomando, isto porque os administradores salvo poucas e honrosas exceções comprometiam-se com a situação vigente. Os diretores e oficiais que para ali eram destacados, na realidade o faziam para penitenciarem-se de delitos políticos cometidos contra o governo federal. Sendo assim, uma vez no desterro de Foz do Iguaçu, não possuíam outro objetivo do que o pensamento premeditado de fazer fortuna em pouco tempo ou mesmo para derimir situações financeiras difíceis (WACHOWICZ, 1982, p. 25).

De acordo com Moser, a colonização de Itaipulândia insere-se no contexto da ocupação do Oeste do Estado, sob a:

confluência de diferentes fatores, a nível nacional e mundial: As empresas estrangeiras que atuavam no Oeste do Paraná faliram. As fazendas chamadas obrages foram adquiridas por capitais nacionais. Um outro fator que favoreceu o desenvolvimento do Oeste do Paraná foi a necessidade de madeira para atender a construção civil para a já significativa urbanização brasileira e para a reconstrução da Europa, destruída pela Guerra (MOSER, 2012, p. 48).

Como a exploração das riquezas naturais, especialmente a madeira e a erva-mate, realizada por parte de argentinos e paraguaios na fronteira foi evidenciada no cenário nacional, a partir da passagem da Coluna Prestes nesta região, na década de 1920, os interesses políticos e econômicos do governo brasileiro e paranaense se voltaram novamente para o Oeste do Paraná.

⁸ De acordo com EMER (1991, p. 61), em 1912, a Colônia Militar de Foz do Iguaçu foi extinta pelo Ministério da Guerra porque não atingiu os objetivos de desenvolver um núcleo populacional, comercial e colonizador para a região da fronteira brasileira.

Nesse mesmo contexto e época, o governo paranaense, passou a comercializar grandes glebas de terra para brasileiros. A estratégia foi instalar companhias colonizadoras particulares na região para lotear grandes áreas em pequenas propriedades agrícolas. Algumas colonizadoras não conseguiram o sucesso que almejavam e faliram, pois faltava ainda infraestrutura em locais mais afastados das margens do rio Paraná, como na região onde se localiza o território de Itaipulândia.

Na década seguinte, Getúlio Vargas ocupou a presidência do Brasil, no contexto da Revolução de 1930. Seu programa de governo continha ações de cunho nacionalistas, as quais visavam integrar as regiões não colonizadas ao restante do país. Moser destaca que algumas dessas ações contribuíram com a ocupação e posse da região onde Itaipulândia está localizada, entre as quais:

- a) Assinatura de um decreto que exigia que as empresas tivessem no mínimo dois terços de trabalhadores brasileiros, a fim de dificultar o ingresso de paraguaios e argentinos;
- b) Projeto de criação do Território Federal do Iguaçu, para que o Governo do Paraná passasse a atuar mais na região;
- c) Política de Marcha para o Oeste, incentivando o excedente populacional de Santa Catarina e Rio Grande do Sul a migrarem para o Oeste, estabelecendo pequenas propriedades agrícolas e agroindustriais (MOSER, 2012, p. 48).

O desenvolvimento nacional a partir do contexto da revolução de 1930 permitiu a grupos econômicos nacionais as condições objetivas para a colonização do Oeste, pois conseguiram acumular dinheiro suficiente para adquirir as terras pertencentes aos obrageiros e instalar companhias colonizadoras. Para Emer:

O processo de industrialização do país ampliou as relações capitalistas de produção, aumentando a divisão do trabalho. Esta separa progressivamente a indústria da agricultura, mercantilizando a produção agrícola, conseqüentemente criando um mercado interno. A ampliação do mercado interno alterou o sistema produtivo do campesinato, tornando-o produtor de mercadorias para a indústria, ampliando o espaço de desenvolvimento das forças produtivas agrárias (EMER, 1991, p. 90).

A urbanização das cidades em decorrência da instalação de indústria demandava também pela produção de alimentos. A própria economia paranaense, em outras regiões do estado, na época, baseava-se no extrativismo de madeira e erva-mate somada à pequena agricultura de subsistência.

A nacionalização da região da fronteira se deu por ações que estimularam a ocupação permanente para evitar a presença exploratória de estrangeiros. De acordo com Emer, além da intencionalidade política, as transformações econômicas e sociais pelas quais o Brasil passava produziram mudanças na forma de organizar a produção no Estado do Paraná, as quais também contribuíram para a ocupação definitiva do Oeste:

Na medida em que a industrialização se desenvolvia no país, foram criadas novas divisões do trabalho e adequações entre cidade e campo. A produção rural do Paraná, antes fundamentalmente de subsistência, passa a ser mercantil, isto é, voltada para os mercados consumidores urbanos, ampliados pelo aumento da população trabalhadora nas atividades urbano-industriais. Essas novas determinações do processo histórico alterou a relação do camponês com a terra. A atividade extrativa itinerante da erva mate perdeu sua importância econômica. As novas condições exigiam a fixação dos camponeses e a apropriação da terra como meio de produção de excedentes agrícolas comerciais. Além das transformações em andamento no norte e sudoeste do Paraná, também o Oeste, apesar dos condicionantes característicos da região, é atingido pela dilatação das fronteiras agrícolas (EMER, 1991, p. 100).

Esse foi o principal fator que motivou centenas de trabalhadores a procurar a região da fronteira Oeste do Paraná e se estabelecerem no território atualmente ocupado por Itaipulândia. No entanto, outros fatores constituíram as condições favoráveis para a ocupação da região da fronteira por brasileiros, incluindo-a na rota dos interesses econômicos e políticos nacionais.

Durante esse período de confrontos e lutas que antecede a colonização da região Oeste paranaense, Emer diz que a população Guarani sofreu as maiores derrotas, entre as quais, a extinção de sua condição de índio:

Quanto à formação histórica da Fronteira Sul do Brasil, pode ser concluído que, nos confrontos entre as duas potências coloniais na definição do domínio territorial, os índios foram especialmente vítimas de lutas que não eram suas. Primeiro foram alvo dos conquistadores para exploração de sua mão de obra como escravos na produção colonial. Em segundo lugar, quando aldeados e protegidos da escravidão, representavam o domínio territorial a quem pertencesse a organização. Se o domínio territorial fosse disputado, aos índios sobriam duas alternativas: a fuga ou a morte. Em terceiro lugar, se sobreviventes dos confrontos, o modo de produção imposto pelos coloniais vai determinar-lhes o desaparecimento enquanto índios (EMER, 1991, p. 34).

Apesar do extermínio do povo Guarani, de acordo com Scarpato e Böhm (2006), a influência indígena deixou apenas algumas marcas no território itaipulandiense, no que se refere a denominação da maioria das comunidades do município, cuja origem é indígena, como Itacorá (submerso), Buriti (palmeira), Guaraci (mãe deste dia, mãe dos viventes, nome que os índios tupis davam ao sol), Jacutinga (jacu branco), Itavó (pedra escavada), Inhuverá (campo brilhante), Moema (exausto), Buritama (terra dos buritis), Caramuru (homem de fogo, filho do trovão, homem do trovão) e a composição do próprio nome do município, Itaipulândia (cidade da pedra que canta)(SCARPATO E BÖHM, 2006, p. 15).

1.2A formação do território e da população itaipulandiense e sua relação com a educação

O município de Itaipulândia foi desmembrado de São Miguel do Iguaçu em 1993⁹, e está situado no Extremo Oeste do Estado do Paraná e compreende, atualmente, parte do espaço que pertencia a São Miguel do Iguaçu. Limita-se ao norte com Santa Helena; a noroeste com Missal; ao sul com São Miguel do Iguaçu; ao oeste com o Lago de Itaipu (República do Paraguai). O território atual do município compreende 327,728 km², sendo que destes, 151,728 km² são terras emersas, e 176 km² estão submersos ao reservatório da Hidrelétrica de Itaipu, por causa do represamento das águas do Rio Paraná, ocorrido em 1982.

Embora a construção da Hidrelétrica de Itaipu, iniciada na década de 1970, influenciou significativamente a formação de Itaipulândia e sua trajetória histórica, a ocupação efetiva do território que atualmente pertence ao município remete-se a cerca de uma década anterior, quando descendentes de imigrantes europeus que viviam nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Sudoeste do Paraná necessitaram migrar em busca de novas terras para se estabelecer concomitante à chegada de migrantes mineiros, paulistas e baianos, os quais em grande parte, já haviam se estabelecido no Norte do Estado, e foram expulsos daquela região devido à mecanização agrícola e a substituição da cultura do café pela da soja.

⁹ De acordo com Scarpato e Böhm (2006), Itaipulândia originou-se em 19 de Março de 1992, separando-se de São Miguel do Iguaçu, que em 25 de Janeiro de 1961 emancipou de Foz do Iguaçu, que se desmembrou em 14 de Março de 1914 de Guarapuava, que em 17 de Julho de 1852 se originou de Castro, que se emancipou em 24 de Setembro de 1788 de Curitiba, que em 29 de Março de 1693 se desmembrou de Paranaguá, criado por Carta Régia em 29 de Julho de 1648.

Como o norte paranaense foi ocupado pela expansão cafeeira, o sudoeste pela frente sulista, para atender ao mercado consumidor de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a região Oeste constitui o novo espaço a ser desbravado. Desta forma todas as regiões do Estado estariam ocupadas e integradas ao território nacional.

Apesar de a urbanização crescente demandar uma agricultura mercantil, os agricultores descendentes de alemães e italianos que viviam no Sul do Brasil se estabeleceram na região de Itaipulândia em pequenas propriedades, cultivando inicialmente agricultura de subsistência, principalmente pelas condições econômicas que possuíam e o isolamento da região. Logo que os colonos chegavam do Sul, ocupavam-se primeiramente com a extração da madeira e o comércio da erva-mate. Em seguida, iniciavam a agricultura de subsistência, com a plantação de arroz, feijão, milho, batata e mandioca e criação de suínos. Sobre essa ação, Wachowicz destaca que:

Com o desenvolvimento da colonização em regime de pequena propriedade na região das barrancas do Rio Paraná, iniciava-se uma nova etapa histórica na região. As obrages desapareceram e surgiram no lugar dos mensus o colono, vindo do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e outros Estados da Federação brasileira (WACHOWICZ, 1995, p. 165).

Os migrantes ainda não tinham assimilado a ideia da apropriação da terra como mercadoria, na nova conjuntura capitalista brasileira. Por isso mantiveram por um tempo atividades de subsistência em pequenas propriedades, objetivando somente o sustento da família e a reprodução de sua condição de colono (EMER, 1991, p. 117). O modelo das colônias também seguia as políticas nacionais para a ocupação, com base nas pequenas propriedades destinadas ao trabalho familiar¹⁰.

Gregory (2002, p. 123) salienta que a estratégia governista utilizada na ocupação da região da fronteira logrou êxito porque se deu em condições semelhantes às condições de vida que os agricultores euro-brasileiros tinham no sul do Brasil. A experiência da ocupação do espaço colonial das antigas colônias do sul

¹⁰ Durante o período em que governou, Vargas restringiu a presença de estrangeiros no país por meio de algumas leis, como a “Lei dos 2/3”, que estabelecia que as empresas nacionais devessem compor seu quadro de funcionários com maioria brasileira, e a “Lei das Fronteiras”, que previa que em uma faixa de 150 quilômetros em relação aos limites do país somente pessoas brasileiras poderiam ocupar a área. Essas leis visavam à formação de um Estado nacionalista, no qual todas as regiões seriam ocupadas por brasileiros e haveria a produção de riquezas que possibilitariam o crescimento econômico do país.

possibilitou que os novos núcleos populacionais instalados na região da fronteira se desenvolvessem através do sistema da pequena propriedade:

Selecionar agricultores que se adaptassem à região implicava em buscar o elemento humano euro-brasileiro do sul do Brasil, ou seja, descendentes de alemães, de italianos e outros imigrantes acostumados com a lida agrícola colonial da pequena propriedade. Dessa forma, o espaço teria sua estrutura fundiária, estradas, núcleos populacionais de acordo com a experiência do espaço colonial das antigas Colônias do Sul (GREGORY, 2002, p. 123).

De acordo com Scarpato e Böhm (2006, p.43), foi a partir de 1960, já no contexto pós-guerra, que o território atualmente ocupado por Itaipulândia teve um processo efetivo de colonização com a chegada de milhares de colonos descendentes de imigrantes europeus que encontravam dificuldade de reproduzir sua condição de colono em Santa Catarina, Rio Grande do Sul e sudoeste do Paraná, devido ao esgotamento das fronteiras agrícolas naquela região.

A Colonizadora Itacorá¹¹ atuou na região que se transformara no primeiro núcleo populacional a prosperar onde atualmente é território itaipulandense. Os lotes desta área foram vendidos a colonos riograndenses descendentes de alemães e italianos. Para atrair as famílias, ela se comprometia em construir de estradas, hospitais, escolas, garantindo água para todas as propriedades, as quais teriam, no máximo, 20 hectares, evitando o isolamento. Segundo Scarpato e Böhm:

Itacorá prosperou rapidamente, sendo elevado à categoria de distrito Administrativo de São Miguel do Iguaçu através da Lei Estadual nº 5340, de 24 de maio de 1966, e instalado no dia 04 de setembro do mesmo ano. Localizava-se às margens do Rio Paraná, na antiga rodovia Guaíra/Foz (Atualmente submersa pelo lago de Itaipu), distante 169 Km de Guaíra e 60 Km de Foz do Iguaçu. A rodovia 317 era conhecida como '*CaminhodasQuedas*', pois ligava as *cataratas*,

¹¹ Muitas empresas colonizadoras já atuavam em vários municípios do Oeste, como Marechal Cândido Rondon, Toledo, Palotina, Céu Azul, Matelândia, Medianeira e Santa Helena, entre elas a *Industrial Colonizadora Rio Paraná S/A – Maripá* – instalada em 1946, responsável pelos municípios de Toledo e Marechal Cândido Rondon; a *Companhia Pinhos e Terras Ltda* criada em 1946 ocupando as áreas relativas à Palotina, Céu Azul (sede), Matelândia, Medianeira, São Miguel do Iguaçu e Santa Terezinha do Itaipu; a *Meyer, Annes & Cia*, fundada em 1912 e que originou três núcleos populacionais: nas margens do rio Paraná os de Santa Helena e Sol de Maio e outro nas margens do rio São Francisco; a *Companhia Alegretti*, criada em 1921 que adquiriu as áreas da *Meyer, Annes & Cia*; a *Companhia Paranaense de Colonização Espéria* Ltda, fundada em 1926 na região de Santa Helena; a *Imobiliária Agrícola Madalozzo* fundada na década de 1920, mas que atuou na região de Santa Helena a partir de 1952 com a compra das terras da *Companhia Alegretti* e da *Companhia Espéria*; e a *Colonizadora Itacorá*, que adquiriu lotes na região de Itacorá por volta de 1960 (TOILLIER, 2013, p.46).

em Foz do Iguaçu às *Sete Quedas*, em Guaíra (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 45).

De acordo com os autores, (2006, p. 52) a colonização de Aparecidinha do Oeste, território onde hoje se localiza a sede do município de Itaipulândia, foi realizada através do Sr. Francisco Dornelles Taborda, no início da década de 1960, após adquirir por posse e lotear cerca de 800 alqueires. Muitos “pioneiros” também adquiriam grandes áreas de terras da Sociedade Colonizadora Guaricá para em seguida vender aos colonos. A legalização dessas terras junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, só aconteceu na década seguinte, devido à construção da hidrelétrica de Itaipu para indenizar os colonos atingidos pelo reservatório da barragem.

Após a chegada das primeiras famílias, a posse e a grilagem de terras rapidamente se constituíram na principal estratégia utilizada pelos colonos para ocupar e povoar as demais áreas que compõem o território municipal. De acordo com Scarpato e Böhm:

A grande maioria das terras era de propriedade do Estado, ou seja, eram terras devolutas (Sertão). Os posseiros sabiam dessa condição e para não correrem o risco de perdê-las a única alternativa que viam, era de vender a área em pequenos lotes ao maior número possível de colonos, pois assim diminuiriam os riscos de despejo devido ao grande montante de pessoas instaladas no local (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 52).

Rapidamente novos núcleos populacionais foram criados, como São José do Itavó. Além dos colonos de origem do Sul do Brasil e poucos caboclos que já ocupavam terras da região, chegaram à região os “nortistas”, constituídos por nordestinos, mineiros e paulistas, muitos deles, expulsos do trabalho nas lavouras de café no Norte e Noroeste do Estado, por causa da “grande geada”¹² que destruiu a cafeicultura paranaense, em 1975.

Alguns dos nortistas conseguiram comprar terras das colonizadoras, outros compravam o direito da posse, mas muitos não obtiveram terreno e passaram a trabalhar como meeiros, arrendatários ou diaristas, nas propriedades dos sulistas. A comunidade de São José do Itavó foi a que mais apresentou estas características.

¹²No dia 18 de julho de 1975, uma forte geada dizimou todas as plantações de café do Paraná, o que provocou o êxodo de cerca de 2,6 milhões de pessoas, principalmente do Norte e Noroeste do Estado, segundo dados do IBGE.

A principal base econômica das comunidades itaipulandienses é a agricultura. Inicialmente de subsistência, após a derrubada da floresta e a instalação das famílias nas propriedades. Preparavam horta para o plantio de verduras e legumes, juntamente com o cultivo de outros alimentos, como mandioca, feijão, arroz, milho e batata, para satisfazer as necessidades alimentares das famílias, seja pelo difícil acesso a mercearias ou pela falta de recursos financeiros para adquirir alimentos.

À medida em que as famílias se estabeleciam, com a ajuda dos vizinhos, derrubavam uma quantidade maior de mata para as plantações com fins comerciais. De acordo com Scarpato e Böhm, a ajuda mútua entre os colonos foi uma das marcas da colonização regional, “organizando os chamados “pucherões”, ou troca de dias de serviço” (SCARPATO e BÖHM, 2006, pp. 61-62).

No início da década de 1970, o cultivo da hortelã possibilitou o desenvolvimento econômico das famílias e o surgimento das comunidades. A introdução dessa cultura alterou profundamente a forma de produzir, substituindo a agricultura de subsistência e comercialização do excedente, pela monocultura destinada ao comércio exterior:

Se nos primeiros anos da colonização a vinda de famílias de outras regiões foi tranquila e moderada, com a introdução do cultivo da hortelã nas propriedades locais o que aconteceu foi justamente o contrário. O que houve foi uma verdadeira explosão demográfica em nosso município. Lugares que antes não passavam de pequenos vilarejos de colonos riograndenses e catarinenses, com a implantação do cultivo da hortelã sofreram um verdadeiro inchaço populacional (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 90).

A plantação da hortelã também contribuiu com a vinda dos migrantes nortistas para a região de São José do Itavó, devido à necessidade de muita mão de obra braçal, especialmente durante a colheita, os quais trabalhavam na condição de arrendatários, meeiros ou diaristas:

O cultivo da hortelã ocasionou uma certa mudança na corrente migratória de nossa região. Antes da implantação deste cultivo, o fluxo de colonos que haviam se estabelecido em nosso território era praticamente só de migrantes riograndenses e catarinenses. Com a implantação da hortelã, os *nortistas* passaram a ser atraídos para as comunidades locais de maneira acelerada e numerosa, como forma de suprir a *necessidade* de mão de obra especializada. Os *nortistas*, como eram conhecidos pelas pessoas do sul, compunham-se em sua grande maioria de mineiros, baianos, pernambucanos e pequenos grupos vindos de outros estados do nordeste (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 87).

Nos últimos anos da década de 1970, a Comunidade de Itacorá contava com hospital, farmácias, escolas, postos de combustíveis, agência bancária, destacamento da polícia militar, correio, cartório, escritório de contabilidade, hotéis, cinema, serviços de transporte coletivo. De acordo com Moser, “era um distrito próspero e seus habitantes alimentavam a esperança de torná-lo município em breve” (MOSER, 2012, p. 52). A comunidade de São José do Itavó contava com uma estrutura semelhante. As demais comunidades, como Caramuru, Santa Inês e Sol de Maio também se desenvolveram e contavam com escolas, salões comunitários, igrejas e estabelecimentos comerciais.

Para Toillier (2013, p. 55), as plantações de hortelã e algodão provocaram um rápido aumento populacional, pois essas lavouras demandavam muita mão de obra braçal. No entanto, seu cultivo entrou em declínio em pouco tempo, pois requeria solo fértil e só se adaptava aos primeiros anos após o desmatamento.

Essa época coincide com o período da instalação do canteiro de obras para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu¹³, pois em 1974, foi instalado o canteiro de obras e em 1975 iniciou-se a construção da Usina, fato que transformou a paisagem, a economia e a sociedade da Costa Oeste Paranaense, gerando muitos impactos, entre os quais, o desalojamento de milhares de pessoas em virtude da grande quantidade de terras submersas pela formação do Lago de Itaipu, reservatório da hidrelétrica.

Segundo Germani (2003), a Itaipu Binacional desapropriou uma área total de 111.332 hectares onde viviam 42.444 brasileiros. Moser (2012) destaca que o alagamento dessas terras¹⁴, além de causar o êxodo das pessoas para outras regiões, como Mato Grosso, Rondônia e Paraguai, também provocou uma

¹³ Os primeiros estudos para o aproveitamento do rio Paraná para a construção de uma usina hidrelétrica foram realizados durante o período em que Juscelino Kubitschek esteve na presidência da República (1956-1961), porém foram apresentados em 1961 e 1962, quando João Goulart era o presidente (1961-1964). Este último começou as negociações com o presidente do Paraguai, Alfredo Stroessner, porém elas foram concretizadas apenas no governo de Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), já no período da Ditadura Militar. Assim, no dia 22 de junho de 1966, os ministros de Relações Exteriores do Brasil e do Paraguai assinaram a “Ata das Cataratas”, para realizar o estudo e o levantamento das possibilidades econômicas de se construir uma hidrelétrica no Salto das Sete Quedas, em Guaíra (TOILLIER, 2013, p. 57).

¹⁴ De acordo com Germani (2003), o reservatório de Itaipu possui uma área de 1.350 km². Incluindo a faixa de proteção do Lago, a área desapropriada pela Binacional chegou a 1.800 km² (1.000 no Brasil e 800 no Paraguai). Em 1982, o Lago de Itaipu, deixou submersas terras dos municípios de Santa Helena, Matelândia, Medianeira, São Miguel do Iguaçu, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu e Terra Roxa. Depois do alagamento houve a emancipação político administrativa dos municípios de Itaipulândia, Mercedes, Missal, Pato Bragado, Entre Rios do Oeste, São José das Palmeiras e Diamante do Oeste.

movimentação demográfica interna no território de Itaipulândia. O distrito de Aparecidinha do Oeste, onde posteriormente seria a sede do município de Itaipulândia, recebeu muitos moradores e grande parte da infraestrutura de Itacorá:

A região do extremo oeste do Paraná, recém colonizada e em processo de organização das comunidades, sofreu um grande impacto em meados da década de 1970: a notícia da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. O impacto foi maior nos 8 municípios às margens do Rio Paraná que, inevitavelmente, seriam atingidos pelas águas do reservatório. Naquele período, enquanto algumas comunidades estavam ainda se organizando em termos de estrutura fundiária, outras já se encontravam em pleno desenvolvimento e com boas perspectivas de crescimento, como é o caso do distrito de Itacorá (MOSER, 2012, p. 55).

O Lago de Itaipu também provocou isolamento do distrito de Aparecidinha do Oeste, de São José do Itavó e das demais comunidades da sede do município de São Miguel do Iguaçu, pois esta região encontra-se praticamente ilhada. Esse fato associado à notícia de que a Itaipu passaria a pagar royalties aos municípios atingidos pelo reservatório, motivou parte da população local a lutar pela emancipação política e administrativa de Aparecidinha (MOSER, 2012, p. 55).

Essa ideia representou para os que permaneceram no local um recomeço com maiores possibilidades de crescimento e desenvolvimento, seja para as famílias como para a comunidade, principalmente por causa do pagamento em forma de compensação financeira em forma de *royalties*¹⁵ aos municípios atingidos, devido à inundação das terras férteis da região.

Como grande parte da área agrícola produtiva submersa do município de São Miguel do Iguaçu estava localizada no distrito de Itacorá ou em vilas próximas¹⁶ que ficaram total ou parcialmente submersas, na região de Aparecidinha do Oeste e São José do Itavó, muitas famílias precisaram migrar. O alagamento também coincidiu com o contexto da mecanização da agricultura, principalmente com a inserção de lavouras de soja e de milho, o que contribuiu com a expulsão de parte significativa

¹⁵ A Constituição Federal de 1988 determinou o pagamento de *royalties* a estados e municípios afetados pela exploração energética. Em 1991, com a criação da Lei dos Royalties, regulamentando o dispositivo constitucional, os municípios e governos estaduais passaram a ter direito ao benefício.

¹⁶ Além de Itacorá, principal distrito de São Miguel do Iguaçu, outras localidades que faziam parte do distrito foram inundadas: Inhuverá, Aratinga, Buritama, Moema, Araticum, Butiá, Caturetã, Ingá e Dorados; Sol de Maio, Cristo Rei e Luzitânia ainda continuaram a existir, mas com muitas de suas terras produtivas afetadas. Em Santa Inês, Esquina Gaúcha, São José do Itavó, Jacutinga e Aparecidinha do Oeste, algumas terras foram inundadas, mas nada que afetasse efetivamente essas localidades (TOILLIER, 2013, p. 63).

da população local. Conforme Toillier, a população de São José do Itavó que não migrou passou por um período de extrema pobreza, com serviços precários nas áreas de saúde e educação, e com sua população diminuindo a cada momento (TOILLIER, 2013, p. 70).

Somente parte da infraestrutura de Itacorá foi transferida à Aparecidinha. A população deste distrito também diminuiu a partir de 1980 e a esperança do desenvolvimento passou a ser a constituição de um novo município, com sede em Aparecidinha. De acordo com Scarpato e Böhm:

Logo se percebeu que não haveria sustentabilidade e viabilidade econômica, pois aos poucos a população foi diminuindo. O hospital que havia sido instalado fechou as portas e deixou de atender a população. O mesmo aconteceu com a agência bancária do Bradesco [...]. Comerciantes estavam deixando o distrito para investirem em outras cidades [...] (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 124).

Em fevereiro de 1989, foi criada a Comissão Pró-emancipação por algumas lideranças locais com o objetivo de emancipar a região de Aparecidinha e São José do Itavó de São Miguel do Iguçu. Essa comissão foi composta por Domingos Viar, Lotário Oto Knob, João Kazmirczak, Romeu Manteufel, Irineu Friedrich, David de Oliveira, Paulo Rene Pauli (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 126).

No ano seguinte, a população começou a ficar mais confiante e acreditar na real possibilidade de criação de um novo município por causa da certeza do pagamento dos royalties pela Itaipu (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 127). Assim, quando da realização do plebiscito em 10 de novembro de 1991, 95% dos votos foram favoráveis à emancipação político-administrativa de São Miguel do Iguçu.

Através da Lei Estadual nº 9.908, de 19 de março de 1992, a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná aprovou a criação do novo município o qual abrangeu áreas dos distritos de Aparecidinha do Oeste e São José do Itavó, passando a se chamar Itaipulândia, cujo nome, é uma homenagem à Itaipu¹⁷. Na época, a população do distrito era de 5.229 habitantes, dos quais 2.233 eram eleitores (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 130).

¹⁷ Etimologicamente, Itaipulândia é formado pelas palavras *Itaipu* (de origem indígena, pedra que canta), e *lândia* (terra), portanto, *terra da pedra que canta*. Sob o aspecto sócio-histórico, Itaipulândia significa “terra de Itaipu” (MOSER, 2011, p. 70).

De acordo com Moser, a formação e o desenvolvimento de Itaipulândia estão ligados a Usina Hidrelétrica de Itaipu, pois apesar da agricultura compor a base da economia, os *royalties* “ainda constituem-se como a principal fonte de arrecadação do município” e “possibilitam investimentos nos serviços públicos e na geração de empregos, principalmente por meio de incentivos para a implantação de indústrias” (MOSER, 2012, 70).

Sob este aspecto, Toillier afirma que além dos investimentos advindos do montante recebido em forma de compensação pelo alagamento das terras, em diversas áreas, como educação, saúde, indústrias, turismo, saneamento básico, a economia itaipulandiense criou também uma “royalties-dependência”, pois são poucos os investimentos que ocorrem sem o financiamento público, principalmente no que se refere à industrialização e criação de empregos (TOILLIER, 20013, p. 75).

Os *royalties* pagos pela Binacional proporcionaram à pequena vila de Aparecidinha estruturar-se e possuir uma das maiores rendas per capita do Brasil, chegando a ser denominada como a Suíça brasileira (MOSER, 2012; TOILLIER, 2013). Este afirma que os *royalties* possibilitaram a Itaipulândia ter uma posição de destaque tanto a nível estadual como nacional:

Segundo estudos da Fundação Getúlio Vargas de 2007, Itaipulândia foi o município brasileiro com maior investimento *per capita* em saneamento básico e saúde no ano 2000; em 2007 foi o município que mais investiu em educação no Paraná, com o investimento de 106,39% da sua arrecadação de impostos, quando o mínimo exigido por lei é de 25%, ou seja, todo o valor arrecadado pelo município, além de uma parte dos *royalties*; segundo levantamento do Departamento de Economia Rural do Estado do Paraná (DERAL) é o 26º município do Paraná em destaque no agronegócio, algo digno de reconhecimento, uma vez que o município é pequeno se comparado com outros, além de investir nas áreas de desenvolvimento rural sustentável e cuidado com matas ciliares; e finalmente, com uma parceria com a Itaipu Binacional, reduziu a zero os passivos ambientais de suas microbacias hidrográficas, sendo o primeiro município da Bacia do Paraná III que abrange a região Oeste do Paraná (TOILLIER, 2013, p. 75).

Após a emancipação de Itaipulândia, ocorreu a movimentação do contingente populacional em virtude da possibilidade de desenvolvimento do lugar. De acordo com o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é de 9.007 habitantes.

Segundo Teis, os novos migrantes pós-emancipação podem ser agrupados em quatro grupos distintos:

- a) empresários com o incentivo do poder público para a construção de *barracões* e instalação de indústrias;
- b) pessoas com poucos recursos financeiros em busca de emprego e melhor qualidade de vida proporcionados pela realidade econômica do município;
- c) médios ou pequenos agricultores com recursos econômicos para a aquisição de imóveis;
- d) comerciantes e pessoas com mão de obra qualificada para trabalhar nas empresas ou em setores públicos. Muitos deles são pessoas que já residiam na região e tiveram que migrar após a formação do Lago de Itaipu (TEIS, 2004, p. 82).

A autora destaca também que grande parte da população que deslocou-se para Itaipulândia na última década, são brasiguaios, “famílias de brasileiros que entre as décadas de 60 e 80 foram para o Paraguai” e agora retornam em busca de qualidade de vida, emprego e, principalmente, auxílio na área da saúde, da educação, de moradia (TEIS, 2004, p. 83).

Muitos também retornaram para o trabalho agricultura e nas agroindústrias instaladas em Itaipulândia, principalmente relacionadas ao abate de suínos. Com a mecanização agrícola, o regime de trabalho familiar voltado à subsistência e comercialização do excedente foi substituído pela agricultura comercial, especialmente da soja e milho, nas grandes propriedades, pois a modernização da agricultura vinculou o trabalho do campo à indústria, seja pela necessidade de modernizar o trabalho, através do uso de máquinas e implementos, seja pelo destino que a produção recebe.

O poder público tem investido recursos advindos dos *royalties* em agroindústrias vinculadas a cooperativas ou ao setor privado com o objetivo de possibilitar maior ganho aos produtores, permitir a diversificação da produção nas pequenas propriedades, evitar o êxodo rural e gerar empregos à população urbana que vive na cidade e nas comunidades. A suinocultura tem sido uma atividade estimulada pelo poder público, pois a prefeitura subsidia a construção do chiqueirão ao agricultor e concedeu a uma empresa privada um elevado montante de dinheiro para a instalação da agroindústria para o abate de animais.

De acordo com Toillier, ao mesmo tempo em que a Itaipu possibilitou o desenvolvimento econômico e qualidade de vida à população, deixou também uma

herança negativa, marcada por superfaturamento de obras, corrupção e o desvio de dinheiro, por um lado, e contrabando de produtos do Paraguai através do lago, por outro. Segundo ele, várias investigações já foram realizadas com ex-prefeitos, vereadores e pessoas que ocupavam cargos de confiança, uma vez que a quantidade recebida de *royalties* é muito grande para um município com cerca de 9.000 habitantes. Por isso, várias diligências da polícia tem resultado na prisão de pessoas e produtos ilegais, como cigarro, produtos eletrônicos, pneus e até mesmo armas, munição e drogas (TOILLIER, 2013, p. 74).

A população atual de Itaipulândia recebeu influência das várias etapas de ocupação de seu território. Apesar dos povos sulistas e nortistas deixarem suas contribuições culturais em relação aos aspectos da organização do trabalho, da religião, da educação, etc., desde a colonização, a partir de 1960, os estudos de Teis (2004), Moser (2012) e Toillier (2013), indicam que a construção da Hidrelétrica de Itaipu tem influenciado a organização política, os investimentos na produção e o imaginário social, cultural e educacional.

A trajetória educacional de Itaipulândia também teve influência das etapas de históricas que contribuíram com a formação de seu espaço geográfico e de sua população. No entanto, de acordo com Emer, “o processo de como foi gestada a escola a partir do interior do processo histórico de ocupação e colonização do Oeste do Paraná não foi igual na região como um todo. Mantém, contudo, traços gerais” (EMER, 1991, p. 241).

Em relação aos “traços gerais” que caracterizaram o início das experiências educacionais desenvolvidas no período de ocupação e colonização da região, destacamos que antes da emancipação político administrativa de Itaipulândia, nas proximidades de Itacorá ou Aparecidinha D’Oeste, foram construídas as primeiras escolas, pelos colonos que aí residiam. De acordo com Emer:

Por escola dos colonos, [...], entende-se a escola construída e mantida pelos grupos de colonos que foram se estabelecendo nas áreas de colonização da região Oeste do Paraná, em terras loteadas e vendidas pelas colonizadoras a produtores rurais provenientes das regiões coloniais de imigrantes europeus (EMER, 1991, p. 243).

Em 1963, foi construída Escola São Luiz, em Itacorá. Essa é primeira escola do município de Itaipulândia da qual existem registros. No ano seguinte, nas proximidades de Aparecidinha D’Oeste, foi edificada na propriedade do senhor Né

Taborda a Escola Isolada Carlos Gomes. De acordo com Scarpato e Böhm (2006, p. 82), muitas escolas funcionaram sem registrar suas atividades e em locais improvisados nos primeiros anos da colonização, como nas capelas ou igrejas, porque nas áreas rurais mais afastadas, não havia ainda presença do Estado.

De acordo com Emer (1991, p. 251), a relação próxima que existia entre o templo religioso e a escola também são características gerais da colonização do Oeste, decorrentes das tradições europeias já existentes nas antigas colônias de onde as famílias migraram, do que se depreende a valorização da religião e da escolarização, na época.

Apesar de que as escolas funcionavam de forma precária, seja pela dificuldade de encontrar professores, carência total de material pedagógico ou ausência de investimentos do poder público, a construção delas ocorria a partir de algumas características da população descendente de imigrantes europeus, como por exemplo, o trabalho e a solidariedade na superação dos problemas coletivos e o interesse pela escolarização dos filhos.

A maioria das primeiras escolas foram construídas com o auxílio dos moradores que possuíam filhos em idade escolar. O trabalho era feito em regime de mutirão e praticamente todos colaboravam. O terreno para construção da escola era cedido por algum agricultor, que assinava com a Prefeitura de São Miguel do Iguazu um termo de comodato. As construções eram feitas com uma única sala de aula e os professores contratados eram pagos com recursos públicos (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 85).

Outro “traço comum”, identificado por Emer (1991), foi à demanda por educação na região, pois “a população que migrou para a região era constituída basicamente por famílias novas, com filhos pequenos” (p. 246). Por isso, na segunda metade da década de 1960, foram construídas aproximadamente 30 escolas na região do atual território de Itaipulândia. No entanto, a maioria delas funcionou por pouco tempo, pois com a desapropriação realizada pela Itaipu Binacional no final da década seguinte, houve um êxodo populacional.

Nessa época, as escolas eram multisseriadas, atendendo alunos de 1ª a 4ª série em uma única sala, os professores geralmente eram escolhidos pelas famílias da comunidade, muitas vezes, sem formação (há casos em que o professor havia cursado somente o primário) e com pouca idade (como o caso da professora Sueli Blum Herte, que com 13 anos aluna da 6ª série do Ensino Fundamental, começou a

lecionar na Escola Rondônia, de São José do Itavó, em 1966) (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 86). A questão da escolha dos professores pela comunidade também é uma característica comum da época da implantação das primeiras escolas, pois, de acordo com Emer, entre os critérios utilizados pela comunidade, estavam a responsabilidade, a confiança, o caráter, o comportamento e os valores éticos-religiosos (1991, p. 254-255). De acordo com Scarpato e Böhm:

Além de exercer a docência nas turmas multisseriadas os professores eram responsáveis pela limpeza das escolas, manutenção das hortas e preparo da merenda. Aos sábados os alunos tinham aulas até o recreio, depois todos colaboravam com a limpeza. As meninas faziam a limpeza das dependências da escola e os meninos eram responsáveis pela limpeza do pátio e da horta. [...] Os professores eram considerados autoridades nas comunidades, e os pais davam toda a autonomia necessária a eles (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 87).

Durante a década de 1970, a presença do poder público municipal na oferta da escolarização passou a ser reivindicada pelos colonos. Assim, o município de São Miguel do Iguazu passou a assumir a responsabilidade pela manutenção das escolas, contrato e pagamento de professores, fornecimento de material didático e controle sobre os programas e conteúdos a serem ensinados. Com isso, em algumas escolas houve também oferta do ginásio (5^a a 8^a série). Os grupos escolares, com seriação, professores habilitados, conteúdos organizados, substituíram as primeiras escolas dos colonos, principalmente por causa da grande demanda de alunos, em decorrência da explosão demográfica que ocorreu a partir do início da década de 1970. No entanto, devido à construção da Hidrelétrica de Itaipu e o alagamento de grande parte do território que veio a pertencer a Itaipulândia, tanto o número de escolas quanto a quantidade de matrículas diminuiu¹⁸, devido ao êxodo de milhares de pessoas da região.

Quando o município de Itaipulândia foi instalado no ano de 1993, a rede municipal de ensino contava com 11 (onze) escolas, 4 (quatro) seriadas e 7 (sete) rurais multisseriadas, com 550 (quinhentos e cinquenta) estudantes de 1^a a 4^a séries matriculados (SCARPATO e BÖHM, 2006, p. 88).

¹⁸ Na década de 1970, pode-se dizer que houve uma verdadeira explosão demográfica no distrito de Itacorá, (atual território de Itaipulândia). Em 1970 foram matriculados nas escolas do distrito 1.450 (mil quatrocentos e cinquenta) alunos de 1^a a 4^a séries; cinco anos depois, em 1.975 foram matriculados 3.440 (três mil e quatrocentos e quarenta) alunos (SCARPATO e BÖHM, 006, p. 88).

No final da década de 1990, as escolas rurais multisseriadas que ainda existiam foram desativadas devido ao reduzido número de alunos. Desde esse período até o momento atual (2014), o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal foi nuclearizado em quatro polos: um na área urbana de Itaipulândia, e as demais nas localidades São José do Itavó, Santa Inês e Linha Caramuru, respectivamente.

As questões de ordem pedagógicas e a influência do contexto regional, estadual e nacional sobre esse último período, após a emancipação político administrativa de Itaipulândia, serão tratadas na subseção a seguir ao longo do capítulo III, o qual tratará sobre o processo de implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nesse município.

1.3 Considerações sobre educação e sociedade

A política pública educacional de Itaipulândia, criada para implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica, além de procurar atender aos fundamentos teóricos elaborados pelo professor Saviani e outros educadores que se empenham em desenvolver esta tendência pedagógica, vale-se também de outras experiências, projetos e idealizados edesenvolvidos no contexto educacionala partir da década de 1990, período que coincide com a breve história da educação itaipulandiense, pós emancipação político administrativa¹⁹.

A breve trajetória educacional de Itaipulândia resulta da interferência de condicionantes que compõem as dimensões políticas, econômicas, culturais e religiosasque compõem a esfera social, pois o contexto educacional não é somente tributário do legado do passado, das experiências escolares desenvolvidas nos momentos precedentes. O momento contemporâneo, suas contradições, as lutas da população, as políticas econômicas e sociais e o ideário educacional hegemônico determinam as escolhas no que se refere às concepções pedagógicas que as instituições assumem.

¹⁹Para compreender o contexto em que essa corrente pedagógica foi pensada e articular o projeto educacional de Itaipulândia é preciso também recuar mais duas ou três décadas. Isso será feito no segundo capítulo. Por ora, nos deteremos ao período que compreende a última década do século passado e a primeira década deste, pois é nesse momento, que a pedagogia histórico-crítica passou a influenciar o trabalho pedagógico realizado em Itaipulândia, desde sua emancipação.

Em relação à concepção de ensino adotada em Itaipulândia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos que, contraditoriamente, as experiências pedagógicas propostas no contexto do ideário neoliberal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na década 1990 e as práticas pedagógicas construtivistas, criaram um ambiente propício para pensar na necessidade de implantação da pedagogia histórico-crítica em sala de aula, devido aos problemas e dificuldades oriundos dessas práticas.

Nesse aspecto, o contexto educacional do Oeste e do Estado do Paraná foi inspirador, pois, ao longo dessas décadas também houve uma caminhada para aproximar a educação estadual e regional aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, principalmente no que se refere à elaboração de currículos. A construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (2006) e a produção coletiva do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal na região Oeste do Estado (2007), fazem parte desse mesmo momento.

Utilizamos preliminarmente esses exemplos (que serão aprofundados ao longo dessa pesquisa), para indicar que entendemos que a educação está intimamente relacionada à sociedade e por ela é influenciada. Por isso, a intenção é vincular o local ao regional, ao estadual e ao nacional. De acordo com Orso, “a educação está marcada pelos contextos sociais, pelas épocas, pelas sociedades, pelas contradições e condições em que ocorre” (2007, p. 1-2). Segundo o autor, “na sociedade existem uma série de variáveis que interferem, como a vontade, os desejos, os interesses, as ideologias, que não permitem que o movimento ocorra de forma linear, tornando-o complexo e contraditório” (ORSO, 2007, p. 2).

Assim, a escola pública expressa os interesses e a concepção de mundo daqueles que conseguem imprimir-lhe a função que deve assumir na sociedade, como instituição responsável pela formação de cada geração. Em uma sociedade organizada a partir do modo capitalista de produção, dividida em classes sociais, aqueles que detêm a propriedade privada dos meios de produção atribuem a função que a escola deve desempenhar, porque possuem o poder econômico, político, cultural e ideológico, utilizando-a como instrumento de poder e dominação. Assim:

Surgida durante o escravismo, na sociedade de classes, portanto, a escola assume um caráter social, do qual não mais conseguiu libertar-se, pois, como nos diz o velho sábio, ‘o modo de produção da

vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral'. Assim, condicionados pelo ser social, as ideias, a consciência, as teorias e a educação sofrem marcas e são determinadas por essa sociedade. Como quem detém o poder econômico, detém também o poder político, espiritual e ideológico, as ideias dominantes de cada época refletem em grande parte as ideias dos dominantes (ORSO, 2007, p. 3).

Como a escola expressa as relações e condições sociais de cada momento, a escola moderna, adjetivada de pública, universal, laica, gratuita e obrigatória teve sua origem no século XVII, quase concomitante à emergência da burguesia como classe hegemônica e do capitalismo como modo de produção.

Segundo Alves (2006) em sua gênese, estão presentes três vertentes do pensamento burguês, a saber: “1) a vertente revolucionária francesa; 2) a vertente econômica clássica e 3) a vertente religiosa da reforma” (ALVES, 2006, p. 44). Os principais expoentes²⁰ dessas vertentes propagaram em seus escritos as principais ideias que expressavam a necessidade da escola pública, contribuindo com a configuração que assumiu ao longo da história, seja em sua origem, durante a expansão ou na universalização alcançada na atualidade, apesar das mudanças significativas que ocorreram na forma de produzir nesse período.

O ideário defendido pelo pensamento burguês, principalmente pela vertente revolucionária francesa, em relação à instrução pública seja nas finalidades, princípios ou objetivos, tinha como preocupação a universalização do ensino sob a responsabilidade do Estado. Como assevera Alves, as circunstâncias e as condições objetivas do capitalismo nascente impuseram limites à realização plena da escola para todos, mesmo no nível elementar. Contudo, pode-se dizer que isso foi a marca desse período.

A burguesia deixa de defender para os demais segmentos sociais o ideário da educação para todos, advogando escola tão somente para crianças e jovens dessa classe. Essa bandeira já havia sido assimilada pela sociedade, de forma que, a luta reivindicatória pela universalização do ensino passou a integrar o universo dos interesses e da cultura popular. Assim, na medida em que as diferentes sociedades se desenvolviam economicamente, essa demanda foi sendo atendida.

Na França, Inglaterra e Alemanha houve diversas tentativas de universalização da escola básica ao longo dos séculos XVIII e XIX. Porém, quando

²⁰ Entre os principais expoentes deste período temos: Condorcet, Diderot, Lepellietier, Smith e Comenius.

os filhos dos proletários tiveram acesso à escola pública básica, ela não permitia o acesso à cultura elaborada. Isso se deu porque o processo de expansão gradativa da escola só foi possível diante da união dos princípios defendidos pela vertente da economia clássica à nova didática pautada no manual didático proposto pela vertente religiosa. Ou seja, a escola que foi universalizada para a classe trabalhadora caracterizou-se principalmente em uma instrução que propiciava tão somente “ler, escrever e contar”, com custo reduzido para o Estado, cujo “barateamento dos serviços escolares só poderia decorrer, em grande medida, da simplificação e da objetivação do trabalho didático” (ALVES, 2006, p. 77). Esta defesa já apareceu em Comenius, ao propor o manual didático, como novo instrumento de trabalho ao professor.

Esses elementos históricos permitem concluir que a escola pública destinada aos filhos da classe trabalhadora teve, desde sua origem e sua expansão, como característica principal o aviltamento dos conteúdos através do uso do manual didático, atributo que corresponde à divisão e simplificação do trabalho docente. Essa condição passou a exigir o mínimo de conhecimento e habilidade dos professores, contribuindo com o barateamento do ensino.

A universalização da escola pública no Brasil, no que tange aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apesar de prevista em lei e anunciada por políticos, ainda não é plena. Inclusive, essa vem desde os anos de 1920 e, em especial, na década de 1930, havia a defesa da universalização e da obrigatoriedade do ensino no país²¹. A publicação do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, em 1932, foi um marco importante nesse momento histórico, o documento diz que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”, do que é possível depreender a intenção de lutar pela escola pública.

De acordo com Saviani, (2010) a escola nova, tendência pedagógica tributária desse movimento, possui como base didático-pedagógica o lema “aprender a aprender”, o qual preconiza o “deslocamento do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI,

²¹ A obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental está prevista no Art. 5º da LDB Nº 939496. No entanto, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad), do IBGE, 97,6%, publicada no portal do Ministério da Educação, das crianças entre 7 e 14 anos frequentam a escola. Os 2,4% das crianças que estão fora da escola e que deveriam frequentar o Ensino Fundamental representam cerca de 680 mil crianças. Disponível em: [file:///D:/Downloads/educacao_basica_brasil_avancos_desafios%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/educacao_basica_brasil_avancos_desafios%20(1).pdf) Acesso em 20/02/1014.

2010, p. 431), o que indica que a escola a ser universalizada para os filhos da classe trabalhadora assumiria essas características pedagógicas.

Os atributos da escola nova, em grande medida, passaram a orientar o ideário educacional do país. Esse predomínio no campo teórico ao longo da história da educação brasileira orientaram vários movimentos que pleiteavam a renovação e expansão do ensino público em nosso país. Seus princípios receberam novo vigor na prática ao serem incorporados pelo construtivismo, orientado por uma concepção de desenvolvimento humano o qual valoriza a atividade do aluno como princípio do processo educativo.

Do mesmo modo, desde a última década do século passado, período que coincide com a história de Itaipulândia após sua emancipação política, a orientação teórica prioritariamente assumida no município configura “uma concepção pedagógica produtivista”, orientada pelo que Saviani denomina de “neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo” (2010), marcado pela flexibilização do currículo e rebaixamento dos conteúdos. De acordo com Alves (2006), “(...) a proposta burguesa clássica de escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita” “ganhou novo vigor”, nesse período, “segundo uma formulação que lhe foi dada pelo escolanovismo” (ALVES, 2006, p. 140).

As reformas pelas quais a educação brasileira foi submetida nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1990, implementaram um conjunto de mudanças em todos os níveis e modalidades de ensino. Além da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que estabeleceram as diretrizes educacionais para o país, mudanças na forma de gestão, formação dos professores, sistemas de avaliação, financiamento da educação, programas de educação à distância, “modismos pedagógicos”, o discurso de novos paradigmas, bem como novas concepções a respeito de ensino e a aprendizagem foram implementadas gradativamente. Dentre todas as alterações propostas, a reforma curricular assumiu uma função essencial na articulação e justificativa das demais.

Essas alterações curriculares, com a introdução dos temas transversais, interdisciplinaridade e currículo por competências, por exemplo, justificaram ideologicamente a positividade da reforma e a legitimaram sem grandes contestações, questionamentos ou grandes resistências. Sob a orientação neoliberal o discurso da plena defesa da modernidade, foi construída a ideia de que os novos currículos vinham para atualizar a escola brasileira no contexto da nova

conjuntura econômica mundial, - sociedade globalizada, sociedade tecnológica, sociedade do conhecimento -, vinculando a reforma educacional à defesa de ideias de progresso e prosperidade nacional ou inserção social dos cidadãos no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que resolveria ou solucionaria seus problemas educacionais.

Além de submeter a educação aos interesses do mercado e ao ideário burguês, a referida reforma educacional, ainda em curso, adotou o ideário pedagógico defendido pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial implementando o paradigma produtivista e utilitário que o ideário neoliberal procura disseminar não apenas no campo econômico, mas também no campo social, político, cultural e educacional.

De um modo geral, as práticas pedagógicas da maioria das escolas evidenciam que sua função se refere atualmente às tarefas de atender programas assistencialistas enquanto há o esvaziamento dos conteúdos das áreas do conhecimento. Com frequência, muitos programas elaborados e desenvolvidos pelas Secretarias de Saúde, do Meio Ambiente, da Agricultura, da Ação Social, entre outros, são realizados na escola ou em outros espaços, porém com a participação dos alunos. Quando isso ocorre, o tempo destinado ao estudo do programa curricular diminui. Essas ações, muitas vezes, têm logrado êxito porque são justificadas ideologicamente pelo discurso de suplantando a velha, arcaica e superada organização do trabalho pedagógico, acrescentando novas funções à escola, como necessidades dos novos tempos.

Para Saviani, o entendimento de que a escola está a serviço da classe dominante, cuja função constitui-se na reprodução das relações sociais de classe, evidenciava-se já na década de 1970. Segundo ele:

[...] é no âmbito do marxismo, enquanto concepção que se impõem a tarefa de desvelar as condições de desenvolvimento da sociedade capitalista considerada a sociedade de classes por antonomásia, que a exposição e à crítica das relações entre educação e sociedade de classes são feitas de forma nítida (SAVIANI, 2007, p.12).

De acordo com Marx, no *Prefácio a Contribuição à crítica da economia política*, Marx diz que “[...] o conjunto das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sob a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e as quais correspondem determinadas formas de consciência social”

(MARX, K, s/d, p. 300). Nessa perspectiva, Orso (2012, p. 90) afirma: “como a educação é um elemento superestrutural, o modo como é organizada depende do conjunto das relações sociais de cada momento”.

Por isso que o conjunto das reformas econômicas e políticas realizadas a partir da crise do capital na década de 1990 determinaram mudanças e reformas educacionais. Neste sentido, ao elaborar suas considerações finais sobre a atualidade do marxismo, Lombardi (2000) faz a seguinte observação:

A crise capitalista, porém, é acompanhada por uma crise das formas burguesas de refletir e propor alternativas ao mundo. Com isso, as análises críticas da sociedade capitalista recuperarão sua relevância, ao mesmo tempo em que obrigará a esquerda a repensar seu projeto político e suas bases teórico-práticas. (...) é necessário contribuir para transformar o mundo existente e para manter aceso o sonho de que um dia iremos construir uma sociedade mais justa, igualitária e humana (LOMBARDI, 2000, p. 29).

Como a pedagogia histórico-crítica expressa uma concepção pedagógica contra-hegemônica, a análise elaborada por Saviani (1997) permite compreender a especificidade da escola a partir das relações mais amplas nas quais se insere ao mesmo tempo em que propõe uma alternativa para contrapor a educação oficial, apesar da determinação dos condicionantes materiais, econômicos e políticos que incidem sobre a organização e o trabalho pedagógico nas instituições de ensino.

Como as políticas educacionais contemporâneas, produzidas sob os auspícios do neoliberalismo, tiveram como consequência a pulverização dos saberes escolares e uma profunda resignificação da função da educação institucionalizada, as reflexões realizadas no âmbito da pedagogia histórico-crítica sobre a função da escola pública e sua vinculação com a sociedade, permitiram no momento atual, em Itaipulândia, assumi-la como alternativa pedagógica, mesmo nos limites do capitalismo.

Orso (2002) e Saviani (2007) questionam-se sobre a possibilidade de considerar a escola a serviço da classe dominada, dos interesses dos trabalhadores, na atual conjuntura, marcada profundamente pela exploração e dominação do capital. Saviani aponta que a classe dominante não tem interesse em transformar a escola. Assim, muitos são os obstáculos a serem enfrentados, porque “o desenvolvimento da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classe” e, por isso, “o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é,

radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 20). Orso (2011) adverte que como a educação é parte da sociedade, a superação da educação de classes não pode ser circunscrita aos limites da escola. Defende que no atual contexto econômico e social há “necessidade de pensar a educação para além da escola” (p. 228). De acordo com o autor:

A educação formal – diga-se de passagem que a educação não se restringe à educação escolar – é uma pequena parte do que se compreende por educação. A educação é muito mais ampla, diz respeito ao conjunto das relações sociais e humanas estabelecidas na prática social de uma sociedade, em determinada época. Os homens se educam em sociedade, na e pela sociedade, em função da sociedade, pelo trabalho, e uma das dimensões, uma das formas de educação, é a escolar (ORSO, 2011, p. 229).

Ao chamar a atenção para uma perspectiva de totalidade, das relações mais amplas para além do cotidiano escolar. Orso vale-se do método que permite articular o local com o universal, mostrando que a educação escolar se insere num contexto maior, cujas condições concretas a determinam. Enfatiza o autor que “em cada sociedade temos um tipo de educação que a ela correspondente, correspondente ao nível de desenvolvimento cognitivo, científico e tecnológico, ao grau de consciência de sua população, às exigências sociais” (ORSO, 2011, p. 234).

A partir do que aponta o autor, é necessário dizer que, ao pensar o trabalho educativo sob outra perspectiva, como a pedagogia histórico-crítica, há necessidade de ir além da escola, decorre do fato de que simplesmente não existe escola sem a sociedade, que a escola expressa as relações mais amplas que ocorrem na sociedade. Segundo ele, a escola e a educação não têm nem princípio nem fim em si mesmo. Por isso, para compreender a educação, a escola e a docência, é necessário se considerar todas as relações envolvidas.

No entanto, apesar das dificuldades para implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica, principalmente porque ela não expressa a concepção de sociedade, de homem e de educação defendidas pelo projeto neoliberal e nem foi pensada para manter os pilares que sustentam o modo de produção capitalista, essa tendência pedagógica constitui em uma alternativa para se pensar um outro tipo de educação e um outro modelo de sociedade. Para superar a valorização da pessoa e sua subjetividade, a importância dos conhecimentos adquiridos através da experiência, a atividade docente pautada na criatividade, a articulação entre

aprendizagem e o cotidiano, minimizando o ensino, enfim, a ideologia capitalista centrada no individualismo, consumismo e competitividade, os profissionais da educação de Itaipulândia assumiram a tarefa de lutar pela melhoria da qualidade da educação ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.40 local na pesquisa educacional

Como temos afirmado, a pesquisa histórico-educacional sobre a escola pública e sua trajetória, quando voltada para realidades regionais ou locais, requer uma atenção especial para questões que envolvem a problemática teórico-metodológica.

A escolha da abordagem metodológica constitui-se num elemento central da pesquisa historiográfica, pois ao fornecer as categorias de análise e interpretação do fenômeno educacional, permite ao pesquisador demarcar a abrangência, o alcance, a profundidade e os limites do estudo. Ao mesmo tempo em que as ferramentas metodológicas oferecem as condições sob as quais a pesquisa será realizada, poderão também, condicioná-la às circunstâncias que envolvem estes paradigmas. Esta é a importância que adquire as questões teórico-metodológicas na investigação histórico educacional, cujo “rigor metodológico e conceptual deve presidir todo processo investigativo de caráter científico” (SAVIANI, D. et al., 2006, p.4).

Desde a década de 1980, a denominada Nova História, é uma abordagem que vem ganhando terreno no campo das pesquisas historiográficas, principalmente quando se refere a questões locais ou particulares²². Como esta pesquisa trata da trajetória histórica da educação do município de Itaipulândia – Paraná, haveria a possibilidade de optar pela narrativa histórica. No entanto, elegemos caminhar sob a orientação da concepção marxiana da história. Esta escolha se deve a vários fatores, entre os quais “pela sua extrema atualidade enquanto nos permite compreender as leis básicas que regem o surgimento, desenvolvimento e transformações da sociedade capitalista, isto é, a forma social hoje em vigor” (SAVIANI, D. et al., 2006, p.3).

Além desse aspecto, a própria essência do fenômeno educativo implica em reconhecê-lo como resultado da ação concreta dos homens ao longo da história, de

²² Trabalhos de vários pesquisadores em História da Educação tem demonstrado esta tendência. Destacamos a dissertação de Mestrado de Gilberto Luiz Alves (ALVES, 1981); artigos e trabalhos de Mirian Jorge Warde (WARDE, 1984; WARDE, 1990) e as teses de doutorado de Silvio Ancízar Sánchez Gamboa (GAMBOA, 1987) e Luiz Carlos Barreira (BARREIRA, 1995).

forma que o local é produzido em decorrência de um contexto geográfico e histórico mais amplo. De acordo com Saviani:

Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com as origens do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (SAVIANI, 2006, p. 12).

De acordo com SAVIANI (2010), um dos grandes desafios que se põe às pesquisas de história da educação que tratam de recortes particulares, como a história local ou regional, por exemplo, é articular as análises específicas aos estudos de caráter sintético, os quais possibilitam uma compreensão ampla sobre os resultados alcançados. De acordo com o este educador, nos últimos anos, esta relação entre pesquisas caracterizadas por recortes particulares com estudos mais amplos geralmente não acontece. Prevaecem análises específicas, sobre recortes particulares.

Uma das hipóteses que explica essa tendência é a grande influência da perspectiva teórica denominada Nova História ou História Cultural nas pesquisas em história da educação a partir da década de 1970. Essa abordagem ganha espaço entre os historiadores devido à constatação de uma crise de paradigmas no âmbito da historiografia pelos propositores desta teoria, como destaca Lombardi:

O caráter dessa crise reside, para esses críticos, no fato de o pensamento moderno ter forjado um modelo de análise de caráter macroscópico, privilegiador das regularidades sociais e tendo por base uma lógica vinculada à tradição da modernidade, ou seja, de fé na razão, na ciência, no progresso e na revolução (LOMBARDI, 2000, p. 21).

De acordo com o autor, a Nova História ou História Cultural instigou a necessidade de elaborar pesquisas no campo da micro história, defendendo a necessidade de estudos particulares, sugerindo novas questões, novos métodos, nova postura, novos objetos, novos problemas. Entre as principais temáticas, estão a história das mentalidades, história oral e história local.

Outra característica desta perspectiva teórica é a utilização da narrativa histórica, assemelhando-a a literatura, valorizando a percepção, as impressões, as significações e sentidos atribuídos pelo sujeito, no caso, o pesquisador e a cultura na qual se insere, de forma que a tarefa do historiador consiste na elaboração de enredos narrativos. O imaginário, o microscópico, o cotidiano, o singular e a importância da subjetividade na produção dos significados caracterizam a Nova História, o que para Cardoso, é uma postura filosófica e gnosiológica no qual se assenta o “paradigma pós-moderno” que procura “demonstrar a impossibilidade de sustentar, hoje em dia, as noções de causalidade, objetividade científica, determinação ou realismo” (1997, p. 11).

Saviani (2006, p.11) afirma que as principais críticas apontadas por Cardoso (1997) ao “paradigma pós-moderno”, assumido pela Nova História referem-se ao “anti-racionalismo dessa corrente” acompanhado de “certo desleixo teórico e metodológico”, cujo discurso narrativo histórico caracteriza-se mais pela “retórica do que pela argumentação”, centrado no “subjetivismo”, negando a “ciência e a razão”.

A particularidade que configura os estudos sobre história educacional local pode conduzir a pesquisa a análises circunscritas a este domínio, como tem sido na maioria dos trabalhos, pois a valorização do particular, do fragmentário e do local são características da Nova História, em detrimento a grandes temas.

No entanto, se uma pesquisa historiográfica propõe-se a elaborar sínteses explicativas para além da realidade estudada e das impressões subjetivas do pesquisador, é necessário considerar estudos amplos sobre as temáticas que aborda e adotar um referencial teórico-metodológico que admita esta possibilidade, que forneça categorias que permitam relacionar a realidade investigada para além de seus determinantes imediatos.

Na pesquisa que estamos desenvolvendo o desafio é mostrar como o particular manifesta o geral, considerando as determinações e influências mais amplas, numa perspectiva de totalidade. Pretendemos considerar a trajetória educacional local como resultado dos condicionantes histórico-sociais que os explicam e evidenciar as relações que existem entre a realidade educacional local com as demais esferas que compõe a sociedade.

Para Lombardi (2000, p.25), o materialismo histórico dialético é o referencial teórico-metodológico que oferece referenciais importantes e suficientes para compreender o momento atual da sociedade capitalista e as condições históricas

concretas em que a educação presente nela vem se constituindo. Este referencial permite entender, analisar e elaborar conclusões sobre a vinculação do particular ao geral, demonstrando que apesar de parecer que as singularidades locais brotam de uma trajetória própria, na realidade, resultam da inserção deste espaço a ambientes mais amplos, e dos quais, recebem influência e determinações gerais. Assim, a trajetória local reflete o momento e as circunstâncias relacionadas à região, ao Estado, ao país e ao próprio mundo.

Saviani corrobora com esta orientação quando trata da elaboração do conhecimento histórico-educacional, afirmando que:

Considera-se que o conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, isto é, uma 'rica totalidade de relações e determinações numerosas' (MARX, 1973, pp. 228-237). Essa orientação pode ser definida como o princípio do *caráter concreto do conhecimento histórico-educacional* (SAVIANI, 2010, p.3).

Para este autor (2010), os conhecimentos produzidos sobre a história da educação brasileira já elaboraram categorias gerais e algumas relações que permitem compreender e explicar determinados aspectos particulares da realidade investigada.

Diante do exposto, para expressar a complexidade das relações e determinações que influenciaram e vem influenciando a educação de Itaipulândia ao longo de sua história, escolhemos o materialismo histórico dialético como referencial orientador da pesquisa com o intuito de considerar a totalidade das relações, evidenciando relações de reciprocidade, determinação ou subordinação. Assim, a partir de uma compreensão global da educação em seu desenvolvimento, “enquanto totalidades combinadas e articuladas” (LOMBARDI, 2000, p. 12), pretendemos elaborar reflexões sobre a educação local.

1.5 Sobre o objeto de pesquisa

Nosso objeto de pesquisa é: Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de

Itaipulândia – Paraná. Como a trajetória educacional deste município vem sendo marcada pela referência à pedagogia histórico-crítica desde sua emancipação política administrativa, pretendemos buscar nas políticas educacionais e sobretudo na história da educação regional, paranaense e brasileira, os elementos que permitiram os educadores e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes adotar este referencial teórico para a orientação das atividades de ensino e a organização das escolas que compõem a rede pública de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Itaipulândia atende alunos da Educação Infantil em cinco Centros Municipais de Educação Infantil algumas turmas de pré-escolar nas escolas, os alunos considerados especiais na Escola Municipal Multi-Educar, a Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Carlos Gomes. A rede municipal conta com quatro escolas para atender aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: Escola Municipal Carlos Gomes, localizada na área urbana da cidade; Escola Municipal Rondônia, localizada no Distrito de São José do Itavó; Escola Municipal João Lorini, localizada na localidade de Santa Inês; e Escola Municipal Dona Leopoldina, localizada na localidade de Caramuru²³.

Nosso recorte temático neste trabalho são os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta escolha se deu em razão de que neste nível de ensino houve um trabalho sistemático realizado ao longo de vários anos visando diretamente a implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica, apesar de que nos demais níveis e modalidades de educação também ocorreram diversas ações neste sentido.

Através do estudo do contexto sócio-histórico objetivamos compreender as proposições teórico-práticas dessa corrente pedagógica para a educação e o ensino, os principais desafios e obstáculos encontrados para sua implantação, especialmente aqueles enfrentados na rede pública estadual paranaense bem como as mudanças que ocorreram na organização das escolas, do planejamento, do currículo, nas condições de trabalho e, por fim, analisar se há possibilidades

²³A Secretaria de Educação também subsidia financeiramente os dois Colégios Estaduais que atuam no município através do repasse mensal de subvenção ao mesmo tempo em que complementa os recursos estaduais no transporte escolar desses alunos. Em relação aos alunos que frequentam o ensino superior, a paga parte do transporte para o deslocamento às faculdades e universidades da região e auxilia no pagamento das mensalidades através de um programa de subsídio ao estudo em instituições privadas. Já os alunos que estudam em universidades públicas recebem uma ajuda de custo.

concretas para a efetivação de uma perspectiva educacional progressista, mesmo em uma sociedade de classes.

A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede municipal de ensino de Itaipulândia foi concebida e construída durante vários anos. Atualmente ela constitui a base teórica da política pública educacional municipal, dos documentos educacionais da Secretaria de Educação, das escolas e referência para a prática pedagógica em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisar as principais dificuldades e os desafios enfrentados trajetória educacional de Itaipulândia procuraremos evidenciar o trabalho realizado coletivamente pelos professores e a Secretaria de Educação, concretizados em algumas ações que resultaram na elaboração de seu caminho educativo, na busca de alternativas e possibilidades para efetivar a pedagogia histórico-crítica em sala de aula. Essas ações indicam que os professores deste município, apesar de todas as dificuldades, motivaram-se ir além do discurso que as pedagogias críticas produziram no campo educacional.

Por que os educadores não souberam aproveitar as possibilidades teóricas que tinham à mão para repensar as alternativas democráticas e incentivar novos ideais emancipatórios? Acreditamos que um dos principais motivos desse fracasso decorre do fato de os pensadores de Esquerda e outros educadores terem sido incapazes de dar um passo além daquilo que denominamos linguagem da crítica. Ou seja, os educadores radicais permaneceram atolados em um discurso crítico que associa as escolas basicamente às relações sociais de dominação. [...] O lamentável dessa postura foi o fato de ter impedido que os educadores de Esquerda desenvolvessem uma linguagem programática na qual pudessem teorizar para as escolas. Em vez disso, os educadores radicais teorizaram sobre as escolas e, por essa razão, raramente se preocuparam com a criação de novas contra-esferas públicas dentro dos espaços escolares (GIROUX, H. e MCLAREN, P. apud MOREIRA e SILVA, 2005: p. 129).

Pretendemos também discutir sobre como os principais desafios encontrados nas tentativas de efetivar essa corrente pedagógica já foram tratados por outros autores, inclusive por Saviani, (1994) foram enfrentados pela educação itaipulandiense, destacando a necessidade dos professores contribuírem com a definição da direção educacional que desejam, embora sabendo dos condicionantes que incidem sobre a educação.

Newton Duarte (2001), ao tratar sobre os obstáculos que impedem o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica na educação brasileira afirma que,

embora tenha havido progresso em relação ao plano teórico, ou seja, na compreensão da relação que há entre educação e sociedade a partir do conhecimento de seus pressupostos filosóficos e educacionais, é preciso avançar em outros aspectos, entre eles, a prática pedagógica, pois, segundo o autor, os princípios utilizados para compreender a educação dificilmente são as referências usadas no ensino. Essa constatação decorre do fato de que a pedagogia histórico-crítica é utilizada por muitas pessoas e instituições de ensino como conhecimento para pensar a educação, discutir a educação, reivindicar educação, mas, na prática, no ensino efetivo em sala de aula, ela não é utilizada.

Enfim, ao tratar da trajetória educacional de Itaipulândia, no Capítulo III, procuraremos analisar os condicionantes que incidiram no desenvolvimento e na configuração da educação municipal, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da formação de sua população, sua identidade e sua cultura. Porém, antes de abordar essa questão, no próximo focaremos a pedagogia histórico-crítica, sua origem, seus pressupostos teóricos, sua prática pedagógica, discorrendo sobre experiência da implantação oficial na rede pública do Estado do Paraná, seu legado, os desafios que enfrentou durante a década de 1990 e o debate sobre a necessidade da construção coletiva da pedagogia histórico-crítica na atualidade.

Realizamos este percurso porque tanto o contexto sócio-histórico da formação do município de Itaipulândia, cuja colonização e ocupação efetiva da região ocorreram a partir da década de 1960, período que coincide com o surgimento da pedagogia histórico-crítica no cenário educacional brasileiro, como também, a trajetória educacional itaipulandiense, desde a emancipação político administrativa do município, recebeu influência desta tendência pedagógica.

CAPÍTULO II

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: GÊNESE E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo trataremos sobre a pedagogia histórico-crítica, sua origem, seus pressupostos teóricos e suas proposições para a prática pedagógica, tecendo considerações sobre a experiência oficial na educação pública paranaense, os principais desafios que essa tendência pedagógica encontra na atualidade e seu legado para a educação brasileira.

A pedagogia histórico-crítica foi pensada no Brasil como uma alternativa pedagógica para melhorar a qualidade da educação pública, voltada para a emancipação humana e a transformação social através da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas. Para realizar essa tarefa, Saviani, seu principal idealizador, procurou “compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 1989, p. 23), considerando a organização produtiva, social, política, econômica, cultural e educacional da sociedade brasileira.

Para o autor, “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2009, p. 120) porque, de modo indireto e mediato, a educação tem potencial de instrumentalizar os sujeitos para a ação sobre a realidade, podendo interferir na prática social humana. Por isso, a pedagogia histórico-crítica considera a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo de ensino e, sua respectiva problematização, condição para compreender a organização social humana e para agir sobre ela, visando sua transformação (SAVIANI, 1995, p. 86).

Cabe ao ensino, segundo essa perspectiva, trabalhar com os conhecimentos sistematizados para que professor e aluno possam superar a visão sincrética que possuem sobre as relações humanas e a organização produtiva da sociedade, decorrente de sua vivência cotidiana, elaborando uma síntese superior, condição para interferir na realidade. Para tanto, o ensino precisa processar-se fundamentado no método didático que prevê uma sequência de cinco passos, embora não estanques, a saber: prática social como ponto de partida da prática educativa (vivência social do conteúdo), problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada da prática educativa (nova vivência social do conteúdo) (SAVIANI, 1983 e GASPARIN, 2002).

Como essa concepção pressupõe a compreensão da questão educacional sob o ponto de vista das condições materiais da existência humana, pretende superar os entendimentos não-críticos e crítico-reprodutivistas sob os quais a educação brasileira estava organizada, quando do início da elaboração desse proposta pedagógica. Essas visões ou consideravam que a sociedade determina a educação, cuja tarefa restringe-se a reproduzir as relações sociais decorrentes do modo capitalista de produção, ou entendiam que a educação poderia, por si só, superar o sistema, possibilitando a emancipação humana, independente das condições materiais.

No entanto, segundo Saviani (1989, p. 26), a educação, organizada a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, pode também interferir sobre a organização da sociedade e contribuir para sua transformação na medida em que considera as múltiplas determinações que geram a totalidade da realidade na qual se insere (SAVIANI, 1995, p. 83). Dessa forma, o autor situa o compromisso político que essa tendência pedagógica exige, ao vinculá-la aos interesses e necessidades educacionais e sociais da classe trabalhadora (SAVIANI, 2000, p. 98).

A possibilidade de transformação da realidade decorre da própria história, marcada por interesses antagônicos, lutas, contradições, conflitos e transformações sociais. Como a pedagogia histórico-crítica privilegia uma visão histórica da realidade, cabe à educação, segundo essa perspectiva, permitir ao aluno apropriar-se do conhecimento objetivo e do movimento do processo histórico no qual foi elaborado: ao possibilitar a compreensão do processo que determina a produção do conhecimento e a construção da realidade social, a educação permite aos alunos elaborar uma visão histórica e crítica da sociedade, condição para agir no sentido de sua transformação. Ou, nas palavras do autor:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na vertente do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos,

ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2010, pp. 421-422).

Essa possibilidade pedagógica tornou-se praticamente um imperativo da educação progressista, principalmente no período da redemocratização do Brasil. No entanto, as reformas às quais a educação brasileira foi submetida a partir da década de 1990 implementaram um conjunto de mudanças em todos os níveis e modalidades de ensino, impossibilitando a implementação dessa tendência pedagógica, onde havia tentativas de institucionalizá-la. Nesse período, além da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e da Cultura, também foram gestados e estimulados, pelos governos federal e estadual (Paraná), mudanças na forma de gestão, formação dos professores, sistemas de avaliação, financiamento da educação, programas de educação à distância, modismos pedagógicos, novos paradigmas, novas concepções de ensino e aprendizagem, os quais foram implementados gradativamente, ao longo dessa década e na seguinte.

É certo que houve algumas tentativas de efetivar a pedagogia histórico-crítica em redes municipais ou estaduais, as quais sofreram muitos obstáculos para se concretizar²⁴. É o que ocorreu no Paraná, por exemplo, como conclui a pesquisa realizada por Baczinski (2011), ao tratar das legitimações, resistências e

²⁴ No contexto da década de 1990, marcado pela hegemonia do ideário neoliberal, as tentativas de implantação de políticas educacionais “de esquerda” fracassaram e refluíram as adesões dos educadores aos movimentos progressistas (SAVIANI, 2010). No entanto, mesmo nessa conjuntura adversa, muitos educadores continuaram a trabalhar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Uma demonstração disso foi a realização, em 1994, na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, do “Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”, reunindo mais de 600 participantes interessados em discutir com o próprio Saviani sua obra e atuação profissional. No início desse século, a pedagogia histórico-crítica voltou a ocupar um espaço importante nos debates sobre a escola brasileira, como no seminário comemorativo dos 30 anos da pedagogia histórico-crítica, no qual reuniram-se professores e alunos de graduação e pós-graduação de cerca de 69 instituições, 37 cidades, 11 Estados brasileiros, realizado em dezembro de 2009, pelo grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, na Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, ou na Jornada do HISTEDBR sobre “A institucionalização da pedagogia histórico-crítica”, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, em 2013, promovido pelo grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR. Essas ações indicam que muitos educadores continuam discutindo sobre alternativas pedagógicas para educação brasileira.

contradições que acompanharam o processo da implantação oficial da pedagogia histórico-crítica, na rede pública estadual.

Na sequência, em cada subseção, abordaremos as temáticas brevemente anunciadas anteriormente e concluiremos esse capítulo, discutindo sobre os principais desafios que a pedagogia histórico-crítica encontra na sociedade capitalista, marcada pela divisão de classes, cuja configuração tem influenciado a educação brasileira, dificultado a efetivação dos princípios e pressupostos dessa concepção pedagógica em sala de aula.

2.1 Origem da Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica é uma tendência pedagógica que está sendo discutida, desde a década de 1970, pelo professor Dermeval Saviani, com o objetivo de oferecer uma nova alternativa à educação brasileira, visando superar as práticas educativas consideradas pelo autor, como não-críticas, expressas pelas pedagogias tradicional, nova e tecnicista, bem como o imobilismo pedagógico das tendências crítico-reprodutivistas, as quais não vislumbravam nenhuma alternativa para a educação brasileira, diante da situação em que se encontrava, principalmente no que se refere ao elevado índice de analfabetismo da população e as condições de trabalho e de infraestrutura da escola pública (SAVIANI, 2005).

Além desse aspecto conjuntural, de acordo com o depoimento do autor, no encerramento do Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos” (MARSIGLIA, 2011, p. 196), os antecedentes dessa corrente pedagógica também estão relacionados ao seu trabalho docente. Remetem-se, pois, às suas “primeiras preocupações sistemáticas com a educação” e decorrem de sua prática pedagógica no ensino médio e superior, a qual se constituiu num “laboratório de reflexões e investigações”, de onde derivaram os principais pressupostos da pedagogia histórico-crítica, entre os quais, a função da escola como instituição responsável por “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (p. 201); a necessidade de ultrapassar os limites das pedagogias tradicional, nova e tecnicista em sala de aula, relacionando dialeticamente “arte e técnica na realização prática do ato educativo” (p. 205); a constatação de que o professor deve ser “um pesquisador, um criador, alguém que se posicione ativamente em relação à sua área, tendo condições de

contribuir para o seu desenvolvimento” (p. 206), capaz de pensar, refletir e entender o porquê ensina, superando o espontaneísmo pedagógico e estimulando a reflexão crítica dos alunos; o caminho metodológico que possibilita superar uma visão sincrética, fragmentada, desarticulada e simplificada sobre os problemas existenciais humanos através da “estrutura dialética”, constituindo uma totalidade orgânica, à qual permite, pela mediação da análise, “identificar os vários fatores, as diversas facetas, os múltiplos problemas com que nos defrontamos em nossa realidade existencial” (p. 213); a motivação para lutar pela transformação social, que o acesso “a visão crítica da realidade” (p. 215) pode instigar. Essas constatações levaram Saviani a elaborar:

uma primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação evidenciando-se, desde esse momento, a questão da passagem da síncrese à síntese, que veio a se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 217).

A sistematização dessa teoria pedagógica foi apresentada inicialmente “no artigo ‘Escola e democracia: para além da curvatura da vara’, publicado no número 3 da *Revista ANDE*, em 1982, que em 1983, que veio a integrar o livro *Escola e Democracia*. (SAVIANI, 2010, p. 420)²⁵. Nessa obra, o autor organiza as diretrizes metodológicas dessa pedagogia, articulando-a aos interesses da classe trabalhadora e valorizando-a como instituição responsável pela socialização de conhecimentos relevantes, através de “[...] métodos de ensino eficazes, [...] para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros” (SAVIANI, 2008, p. 55-56).

Em *Escola e Democracia*, Saviani também enquadra as tendências pedagógicas brasileiras, desvendando relações entre educação e sociedade. Cada grupo expressa modos distintos de entender essa relação, sobretudo, ao explicar a questão da marginalidade, seja através da compreensão da educação como instrumento de equalização social, possibilitando a superação da marginalidade (teorias não-críticas²⁶) ou como instrumento de discriminação

²⁵ De acordo com o autor, o livro **Escola e democracia** (1983) “pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984” (SAVIANI, 2010, pp.420-421).

²⁶ Essa categoria abarca a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1983; 2005).

social, constituindo-se em fator de marginalização social (teorias crítico-reprodutivistas²⁷).

De acordo com o autor, as tendências não-críticas são ingênuas e idealistas, pois entendem que a escola como redentora da humanidade. [...] “falta-lhes a consciências dos condicionantes históricos e sociais da educação” e, por isso, “caem na armadilha da ‘inversão idealista’, já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado”(1983, p. 57). Por isso, conferem à educação, a tarefa de transformar a sociedade.

Em relação às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani afirma que elas “explicam o mecanismo de funcionamento da escola [...] mas não contêm uma proposta pedagógica” (1983, p. 27). Seu caráter crítico decorre da percepção de “não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais” (Idem, p. 27) e, em consequência disso, “chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (Idem, p. 14), de onde advém seu caráter reprodutivista. Para Saviani:

essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (SAVIANI, 1983, p. 27).

Diante dos pressupostos e entendimentos expressos pelas teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas sobre a relação educação e sociedade e o problema da marginalidade, Saviani conclui que é necessário elaborar uma nova teoria educacional, uma nova proposta pedagógica, pois ambas não permitem a superação “do problema da marginalidade”, uma vez que, “enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (1983, p. 27). Segundo o autor, esse debate educacional permitiu

²⁷ As teorias crítico-reprodutivistas que tiveram maior repercussão na educação brasileira são: “teoria do ensino enquanto violência simbólica”, desenvolvida a partir da obra **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**, de BOURDIEU e PASSERON (1995); “teoria da escola como aparelho ideológico do estado”, extraída da obra **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**, de ALTHUSSER (s/d); e, “teoria da escola dualista”, elaborada na obra **L’École Capitaliste en France** por BAUDELOT e ESTABLET (1971) (SAVIANI, 1983; 2005).

a passagem da compreensão sobre “o poder ilusório” da escola para uma sensação de “impotência e desânimo” (1983, p. 27). Anova proposta pedagógica deveria “articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2005, p. 65), pois a questão central era “como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolvesse uma prática de caráter crítico” (SAVIANI, 2005, p. 67). De acordo com Libâneo, Saviani:

Criticando certo mecanicismo presente nas teorias que denominou ‘crítico-reprodutivistas’, postulou uma visão mais positiva da escola. Sem descartar o papel da educação escolar no sistema de reprodução do capital, introduziu um entendimento de escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como meios de enfrentamento das desvantagens impostas pela organização capitalista da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

Assim, a pedagogia histórico-crítica originou-se da necessidade de elaborar uma concepção pedagógica para a educação brasileira que, embora crítica, não fosse reprodutivista dos valores e das condições impostas pela sociedade capitalista, correspondendo, assim aos interesses da classe trabalhadora. Por isso, Saviani a situa no quadro das tendências críticas da educação brasileira. Entende que a educação é determinada por condicionantes econômicos, políticos e sociais, entretanto, concomitantemente, pode reagir aos seus determinantes. Essa compreensão sobre a relação educação e sociedade advém do desenvolvimento histórico da sociedade, de uma concepção histórica do ser humano. Segundo o autor:

[...] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo [...] portanto, a concepção pressuposta nesta pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2005, p.88).

Diante do posicionamento de Saviani perante essa questão, compreendemos que sua intenção foi desenvolver uma teoria educacional que tivesse como pressuposto um entendimento crítico sobre a educação articulado com a capacidade de contribuir com a superação do problema da marginalidade, instrumentalizando a escola, o ensino e os professores, para investir na transformação da sociedade, a

partir dos interesses e das necessidades educacionais dos trabalhadores brasileiros. Nas palavras de Saviani:

Uma teoria do tipo antes enunciado impõem-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1983, p. 28).

No que se refere à nomenclatura, inicialmente (1977 e 1978), quando foram construídas as primeiras reflexões e elaborações, não tinham um nome próprio. Depois, Saviani, pensou em denominar essa nova tendência pedagógica de “pedagogia revolucionária” ou “pedagogia dialética”²⁸. Posteriormente, em 1984, o autor alterou sua denominação para “concepção histórico-crítica”, (SAVIANI, 2005, p. 70). O ano de 1979 foi um marco para essa concepção, pois as discussões em torno dela deixaram de ser um esforço solitário e passaram a adquirir um caráter coletivo, porque um grupo de onze doutorandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenados por Saviani, contribuiu com reflexões sobre a problemática da superação do crítico-reprodutivismo em educação (SAVIANI, 2005, p. 71)²⁹.

²⁸ De acordo com Libâneo, “Dermeval tinha já falado em pedagogia dialética e, às vezes, em pedagogia revolucionária, mas ele mesmo não gostava dessas denominações. Da minha parte, influenciado por Snyders, cunhei inicialmente minha proposta de ‘pedagogia dos conteúdos culturais’ e, depois, inspirado pelo livro *Mistificação pedagógica*, de Charlot, que falava em pedagogia social, optei pela denominação ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’. Dermeval incentivou-me a ir em frente. Pouco tempo depois cunhou sua própria proposta de ‘Pedagogia histórico-crítica’. De vez em quando em minhas palestras as pessoas me perguntam sobre a diferença entre essas duas denominações. Minha resposta é: nenhuma. Saviani ocupa-se em explicitar uma teoria da educação e uma filosofia da educação, abordando a realidade educacional numa visão de totalidade na qual o fator determinante e norteador é o modo de produção em cada momento histórico e suas relações sociais correspondentes. Da minha parte, partindo das mesmas premissas, trago minha contribuição para o enfoque das implicações pedagógico-didáticas dessa concepção” (LIBÂNEO, 1994, p. 30).

²⁹ Entre 1978 e 1984 foram defendidas várias teses que contribuíram como um importante marco inicial na construção da Pedagogia Histórico-Crítica por doutorandos da PUC/SP orientados do professor Dermeval Saviani: Betty Antunes de Oliveira defendeu, em 1978, a tese sobre a: *Política de formação de professores do ensino superior*; Neidson Rodrigues defendeu em 1979 a tese: *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico*, Luiz Antonio da Cunha defendeu, em 1980, a tese: *A Universidade Crítica*, Guiomar Namó Mello defendeu em 1981 a tese: *A prática docente na escola de 1º grau: do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política*. Pulcada em livro: *Do compromisso político a competência técnica*; Paulo Nosella defendeu sua tese em 1981, com o título: *Pensamento operário: Do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político num estudo sobre cinco metalúrgicos de São Paulo*; Mirian Warde defendeu em 1984 a tese: *Liberalismo e Educação*; Osmar Fávero defendeu, em 1984, a tese: *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)* e Carlos Roberto Jamil Cury defendeu sua tese em 1979 com o nome: *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*.

Em 1991, com a publicação do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, o corpo teórico desta corrente pedagógica foi ampliado. Saviani aprofundou sua compreensão sobre a educação, a partir dos determinantes sociais. Ao considerar as condições impostas pela sociedade capitalista, o autor defende que a educação tenha por objetivo a transformação social, através da socialização do conhecimento historicamente sistematizado, no que reside sua especificidade. Tomando a educação a partir de uma perspectiva histórica, decorre outra função social que não seja simplesmente a reprodutora da sociedade capitalista. Saviani afirma que:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética de história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2005, p. 93).

Do mesmo modo, a análise da educação a partir do desenvolvimento histórico da humanidade permite entendê-la criticamente, como resultado dos embates, contradições e da ação humana, numa sociedade permeada pelas lutas de classes. É na historicidade da educação que o autor a explica e oferece elementos e categorias para a elaboração de uma visão crítica sobre sua função na sociedade capitalista, explicitando as relações entre ela e seus condicionantes sociais. Nas palavras do autor, a pedagogia histórico-crítica busca:

[...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo

de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo(SAVIANI, 2005, p. 103).

Assim, a sua proposta pedagógica é histórica e crítica porque evidencia a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa dos homens, considerando processo histórico e as condições materiais que influenciam o modo como a educação é organizada para atender as funções e finalidades que lhes são imputadas. Justamente por possuir esta natureza e especificidade, para a pedagogia histórico-crítica, a educação pode assumir novas possibilidades, tarefas, funções e finalidades, para além da reprodução. Para o autor:

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005, p. 100).

Como dissemos, na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991), o autor organiza uma “primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, já que estava em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos” (SAVIANI, 2010, p. 421). Nessa obra, Saviani também destaca a natureza e o objeto do trabalho educativo: sua natureza corresponde a um trabalho não material, atuando sobre ideias, valores, princípios símbolos, conceitos, cuja especificidade é “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13); já o seu objeto:

[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

Essas considerações iniciais sobre a origem da pedagogia histórico-crítica demarcam o campo pedagógico, ou seja, a situam no quadro das tendências pedagógicas brasileiras. No entanto, essa concepção surge durante um período em que o Brasil foi marcado pela atuação do governo e do regime militar, entre 1964 a

1985, sob um contexto cuja esperança, era a possibilidade da redemocratização do país. Por isso, seu ideário pedagógico correspondeu também às expectativas criadas pelos educadores em torno da democratização da escola pública brasileira.

De acordo com Saviani (2005), o final da década de 1960 foi marcado pela necessidade de encontrar saídas teóricas para a educação. Segundo ele, a visão educacional crítico-reprodutivista, inaugurada na França, decorre do “movimento de maio de 1968” (p. 65), o qual se propunha realizar uma revolução social naquele país a partir da revolução cultural. Quando essas ideias chegam ao Brasil, num contexto de crise econômica, constituíram-se também na base ideológica do movimento político de cunho nacional desenvolvimentista.

No entanto, o autoritarismo do regime militar evidencia a impossibilidade de provocar mudanças estruturais a partir da revolução cultural, porque “a cultura, (e em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material” (SAVIANI, 2005, p. 66). Segundo o autor, a crítica ao regime autoritário corroborou com a crítica “a pedagogia autoritária desse regime” (2005, p. 66), que era a pedagogia tecnicista. Esses fatos, somados a questões práticas e teóricas do campo pedagógico, confluíram para a elaboração da pedagogia histórico-crítica.

2.2 Pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica

A elaboração de uma tendência pedagógica requer que sejam considerados e desenvolvidos de forma articulada vários aspectos que envolvem a educação, a escola, o ensino, os pressupostos filosóficos, o encaminhamento didático, atendendo as finalidades (teleologia), os conteúdos, os métodos de ensino e o contexto social no qual alunos, professores, escola e comunidade se inserem. A articulação dos elementos teóricos aos práticos é condição para a elaboração de uma pedagogia. De acordo com Saviani:

Se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Assim, diferentemente das teorias que buscam explicar como está constituído o fenômeno educativo sem se preocupar com o modo como é realizado o ato educativo, a pedagogia é uma teoria que se empenha não apenas em compreender e explicar a educação, mas também em orientar o modo de sua realização prática. Eis por que a pedagogia pode ser definida como a ‘teoria da e para a prática educativa’. Eis a razão pela qual a pedagogia histórico-crítica caracterizou a educação como

uma atividade prática mediadora no interior da prática social (SAVIANI, in MARSIGLIA, 2011, p. xii).

Para considerar os elementos que compõe e caracterizam a pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia, organizamos didaticamente os estudos que realizamos para explicitar o modo como temos nos apropriado desta tendência pedagógica e a consequência desta organização para as considerações que faremos sobre a trajetória de sua implantação e implementação nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Itaipulândia.

O esquema que fizemos é apresentar, primeiramente, os elementos dessa corrente pedagógica que configuram um “método de análise da educação”, situando-a em sua relação com a sociedade como elemento da prática social que recebe determinação e, ao mesmo tempo, reage às influências do contexto no qual se insere e, em seguida, os elementos que a configuram como um “método de ensino”, aqueles relativos à prática pedagógica, aos conteúdos, à metodologia, à didática, a aprendizagem. Aliás, essa possibilidade de leitura da pedagogia histórico-crítica, decorre dos fundamentos teóricos do método desenvolvido por Saviani, a saber:

[...] da concepção dialética de ciência tal como explicitou Marx no ‘método da economia política’ (MARX, 1973, pp. 228-240). O movimento vai da síntese (visão caótica do todo) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2009, pp. 66-67).

No entanto, não queremos, nessa abordagem, indicar que essa corrente pedagógica abstraisua concepção educacional da prática de sala de aula, ou que ambas podem ser dicotomizadas, independentes. Ao contrário, sua unidade e coerência depreendem-se da base teórica sob a qual foi elaborada, a saber, o marxismo, cuja expressão “práxis”, indica o sentido que articula os aspectos metodológicos aos pressupostos filosóficos. Nas palavras do autor:

É nesse sentido que procurei elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánchez Vázquez (1968), entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. 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 se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática (SAVIANI, 2005, p. 141).

Essa forma didática de analisar a pedagogia histórico-crítica, a nosso ver, ajuda a compreender sua especificidade e as consequências de assumir este referencial na educação, pois de acordo com Saviani, embora haja uma relação dialética entre teoria e prática, esta tem o primado sobre aquela.

Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-se na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para estabelecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa por ela ser iluminada (SAVIANI, 2005, pp. 141-142).

No mesmo sentido, Duarte (2001, p. 14) observa que, embora tenha havido avanço em relação à compreensão dos princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica, as práticas pedagógicas das escolas brasileiras não se processam sob a orientação dessas ideias. Segundo o autor, os pensadores teóricos críticos conseguiram um consenso sobre questões relacionadas à educação e sua relação com a sociedade. No entanto, é necessário avançar em dois pontos fundamentais, um dos quais é a prática pedagógica. O autor conclui então que a pedagogia histórico-crítica geralmente é utilizada para analisar e compreender a educação de modo amplo, isto é, os elementos teóricos elaborados nesta perspectiva fundamentam as discussões acerca do papel da educação na sociedade considerando as circunstâncias e condições objetivas nas quais se encontra. Muitos documentos de escolas e secretarias de educação fundamentam-se nessa corrente pedagógica ao apresentar as concepções de sociedade, educação, escola e ensino. Porém, as práticas pedagógicas dessas escolas, não seguem esses pressupostos. Segundo ele, “há uma dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada” (2001, p. 19).

Também corrobora com essa constatação, o resultado apresentado na pesquisa de Baczinski (2011) realizada com um grupo de professores da rede pública do Estado do Paraná, cuja educação tem um histórico marcado pela

oficialização desta concepção, inclusive como fundamentação de seu currículo³⁰. As respostas apresentadas pelos professores, podem ser assim sintetizadas:

É colocada em prática por parte de poucos'; 'falta comprometimento por parte da maioria dos docentes'; a proposta não está implantada em sua totalidade, existem ainda muitas resistências por parte dos professores, principalmente porque muitos não estão preparados para a função de professor'; 'ainda não é praticada em sala de aula, pois muitos não têm o conhecimento necessário da pedagogia vigente e também falta interesse por parte dos professores de ver e realizar mudanças'; a proposta é pouco trabalhada, para não ser pessimista e dizer que não é trabalhada. Parece que esta proposta foi implantada pela SEED sem discutir com os professores e com as bases. Assim, ela é vista como mais uma tendência pedagógica implantada, já que, com a troca de governo mudam as diretrizes curriculares. A maioria dos professores rejeita a leitura da proposta e, quando leem, não a assimilam e nem a colocam em prática. (...) resistem também em pensar o currículo, geralmente o reelaboram sob pressão, mas depois o boicotam em sala de aula, lugar concebido como território de domínio do professor. Penso que não se implanta uma nova tendência pedagógica por decreto' (BACZINSKI, 2011, p. 9).

Pode-se inferir, portanto, que a prática pedagógica da rede educacional pública paranaense não foi alterada substancialmente a partir do momento em que foram assumidos os princípios e pressupostos da pedagogia histórico-crítica nos documentos oficiais estaduais. Saviani(2007, p.67), defende que a prática em sala de aula necessita articular-se com os pressupostos pedagógicos dos quais decorre. Para o autor:

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (SAVIANI, 1991, p. 103).

Entendemos que para superar essa polarização que acompanha as tentativas de efetivação da pedagogia histórico-crítica, como geralmente há recorrência mais frequente a essa concepção em seus aspectos teóricos, é preciso caracterizar sua teoria e sua prática. A partir dessa compreensão, ficará evidente a impossibilidade de reduzir a práxis, que lhe é própria, a qualquer um de seus elementos.

³⁰ Na sequência, quando teceremos considerações sobre a experiência oficial da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná, trataremos sobre esta tentativa de efetivá-la na educação pública.

Como “método de análise da educação”, a pedagogia histórico-crítica possibilita a compreensão de que a educação, embora determinada, condicionada e influenciada pela sociedade, também pode reagir a essa condição de reprodução, se organizada visando à transformação social.

De acordo com o autor, na sociedade atual, organizada a partir do modo de produção capitalista, a tarefa educacional encontra-se determinada pela concepção liberal de ensino, entre outros aspectos importantes, marcada pelas contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura.

A educação, na sociedade burguesa, define o ser humano de forma abstrata, sem considerar suas necessidades educacionais e sociais concretas, reais, no contexto econômico, social, político, cultural e educacional no qual vive e se relaciona e nem suas possibilidades de desenvolvimento. Cabe-lhe, então, insistir na formação moral, para adequá-lo aos princípios defendidos pelo capital. Assim, manifesta-se a contradição entre o homem e a sociedade.

Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como ‘a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a *indivíduo egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado*, a *pessoa moral*’(SAVIANI, in LOMBARDI e SAVIANI, 2008, p. 232).

A sociedade capitalista também expressa a contradição entre o ser humano e o trabalho. Apesar de o trabalho constituir-se em atividade especificamente humana, por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, em empecilho a sua humanização. Ao invés de promover o desenvolvimento humano, conferindo-lhe a humanidade historicamente produzida, constitui-se em obstáculo para o acesso a essa possibilidade dada pela vida em sociedade, transformando-se em algo penoso, degradante, alienante e escravizador. Em consequência disso:

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada a execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio

teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e 'escolas de ciências e humanidades' para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, in LOMBARDI e SAVIANI, 2008, pp. 232-233).

No que se refere à contradição entre o homem e a cultura, a sociedade burguesa impede que a cultura produzida coletivamente pelos homens seja apropriada por todos, tornando-se privilégio da classe dominante. Ao obstaculizar o acesso à cultura social, o capitalismo impossibilita o desenvolvimento cultural, social, educacional e econômico à classe trabalhadora.

Em tal situação, a educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade. No seu período revolucionário correspondente a fase de impulso criador, tal educação se destinou à formação de elites dinâmicas que impulsionaram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia. No seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites. É nesse quadro que cabe entender a chamada crise atual da educação em geral, e do superior, em particular (SAVIANI, 2003, pp. 191 - 193).

Como a pedagogia histórico-crítica é uma teoria da educação que possui uma proposta prática para a ação, seu autor (com a contribuição de outros intelectuais) não se limitou a descrever o modo como o sistema burguês de ensino está organizado. Procurou também elaborar, através dessa tendência pedagógica, uma proposta educativa para superar essa organização, através de sua explicitação, negação e luta em prol de uma nova sociedade e de uma nova educação, que não separe o ser humano da sociedade, do trabalho e da cultura.

Para a realização dessa tarefa na educação brasileira, propõe para cada nível de ensino, uma nova organização, sugerindo, como cada momento da educação pode contribuir para a superação de cada um dos elementos que impedem ao homem de se humanizar.

Assim, para superar a concepção liberal de educação, propõe para o Ensino Fundamental o trabalho na perspectiva de superar a contradição entre o homem e a

sociedade, “[...] garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão do modo que ‘o homem individual real recupere em si o cidadão abstrato e se converta, como homem individual, em ser genérico” (SAVIANI, 2008, p. 234). De acordo com o autor, o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização desse nível de ensino.

Ora, o nível de desenvolvimento atingido pelas formações sociais contemporâneas em geral e pela formação social brasileira em particular, coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade moderna; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, por meio das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar a definição de direitos e deveres. O último componente, as ciências sociais, corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia (SAVIANI, in LOMBARDI e SAVIANI, p. 234).

A organização do Ensino Médio a partir do conceito de politecnia poderia permitir a superação da contradição entre o ser humano e o trabalho, pois através do entendimento de que o trabalho é o principal elemento constituinte da essência humana, sua realização deixaria de ser algo escravizador, degradante e alienante. Para o autor, “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”(SAVIANI, in LOMBARDI e SAVIANI, 235).

Enfim, a superação da contradição entre o homem e a cultura se daria no Ensino Superior através da socialização da cultura produzida socialmente a todos, de forma que haveria um desenvolvimento amplo do conhecimento, da cultura e do setor produtivo, automatizando a produção, liberando o ser humano da ocupação com o trabalho produtivo e proporcionando-lhe tempo para o lazer, a cultura e em atividades humanizadoras (SAVIANI, in LOMBARDI e SAVIANI, p. 242).

Essas proposições da pedagogia histórico-crítica visam permitir o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, para constituir uma segunda natureza, porque a humanização do homem se dá também por meio da socialização do conhecimento, na educação escolar. No entanto, para a realização plena desse

ideal é preciso que haja a superação do capitalismo. Nesse aspecto, aproxima-se dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, evidenciando “[...] a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual” (MARTINS, 2013, p. 272), para permitir o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas e constituir uma segunda natureza, porque a humanização do homem, na sociedade atual, depende da educação escolar. Por isso, “é a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado” (MARTINS, 2013, p. 272).

Um dos principais pressupostos que a psicologia histórico-cultural considera é o fato de que “cada indivíduo humano aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Essa premissa indica que a humanização do homem não decorre de sua constituição biológica, mas da vida social na qual se insere, quando lhe é permitido a apropriação das capacidades, funções e faculdades tipicamente humanas, através de um longo processo de educação. Cada indivíduo desenvolve-se como produto de suas aquisições no interior da cultura humana, seja pelas interações que estabelece com outros sujeitos ou com a realidade. O processo de humanização depende de condições e situações de vida que possibilitem o acesso às produções históricas, sociais e culturais.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p. 284).

As aptidões e características humanas podem ser adquiridas no decurso da vida através da apropriação da cultura produzida e acumulada pelas gerações precedentes, de modo especial, por meio de um longo e contínuo processo de educação, criando “no homem aptidões novas, funções psíquicas novas [...] a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do

indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 288).

De acordo com Duarte (2013), os indivíduos não podem se objetivar sem a apropriação das objetivações historicamente produzidas na sociedade, pois cada indivíduo precisa tornar-se humano. No entanto, na sociedade capitalista, a possibilidade de alienação dos seres humanos é uma realidade com a qual cada um se depara, pois o acesso às objetivações humanas é negado à maioria da população, especialmente, aos membros da classe trabalhadora (DUARTE, 2013, pp. 12-13). Segundo o autor, não há um processo natural de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Leontiev afirma que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Para Duarte (2013), na sociedade capitalista, marcada pela divisão social do trabalho e por classes sociais, há um cerceamento de possibilidades ao proletariado, o que impede aos indivíduos dessa classe a apropriação das objetivações do gênero humano, alienando-os das conquistas humanas. Por isso, “lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os seres humanos de desenvolvimento da individualidade às máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (DUARTE, 2013, p. 14). Nesse sentido, tanto a psicologia histórico-cultural como a pedagogia histórico-crítica defendem que a escola realize através da educação, a possibilidade de desenvolvimento negada pela sociedade de um modo geral, especialmente, ao estabelecer contradições entre o indivíduo, a sociedade, o trabalho e a cultura. Ambas defendem, entretanto, que a função da escola é promover o desenvolvimento humano pleno.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie

humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

Entre os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos indivíduos para se humanizarem encontram-se os conhecimentos clássicos. Por isso, embora a sociedade capitalista obstaculiza o acesso à cultura elaborada, a escola deve insistir em realizar essa tarefa, porque:

[...] os conhecimentos clássicos são aqueles que se colocam mais decisivamente a serviço desse ideal. Todavia, é preciso reconhecer também que a posse dos atributos requeridos à construção do conhecimento objetivo por parte de cada indivíduo é um processo socialmente dependente. Para que tais atributos se desenvolvam, torna-se necessário que forças objetivas operem a esse favor e, tal como foi postulado pedagogia histórico-crítica [...], atuar nessa direção é a função precípua da educação escolar, a qual compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, em cuja ausência a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível (MARTINS, 2013, p. 274).

É nesse contexto que o “método de ensino” proposto pela pedagogia histórico-crítica assume uma relevância fundamental para a consecução da função da escola. Quanto a esse aspecto, Saviani (2005) afirma que é necessário descobrir as formas mais adequadas para realizar o trabalho pedagógico, organizando os meios “através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (p. 14). O autor defende que não basta a existência do saber sistematizado para existir a escola. “É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (p. 18). Nesse sentido, Martins (2013) afirma que o desenvolvimento das capacidades humanas requer um ensino planejado para a consecução desse objetivo, porque “a qualidade das mediações” representa um dos “condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem” (MARTINS, 2013, p. 276). Segundo a autora:

[...] para a pedagogia histórico-crítica, há que se verificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos [...] tais condições pressupõe o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações

didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação [...] a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser (MARTINS, 2013, pp. 278-279).

Como o desenvolvimento de cada indivíduo depende da apropriação da cultura humana produzida ao longo da história, na escola, o professor precisa criar mediações que promovam o desenvolvimento de um processo de humanização. Para a pedagogia histórico-crítica, é preciso atenção e cuidado com a organização do ensino, seja em relação à sequência dos conteúdos curriculares, aos procedimentos, os métodos, à disposição do espaço e do tempo, às condições de transmissão e assimilação, bem como à seleção dos conteúdos culturais a serem ensinados na escola, defendendo o ensino dos clássicos, isto é, daquilo que é essencial, fundamental para produzir a humanidade em cada indivíduo. Disto se conclui que a escola é uma instituição cujo papel central consiste na socialização do saber sistematizado, do saber elaborado, da cultura erudita. Segundo SAVIANI, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (2005, p. 14). Esse zelo com a organização do currículo, a seleção dos conteúdos e com o modo adequado de socializá-los advém do fato de que a educação geralmente atende interesses políticos, econômicos e ideológicos da classe social hegemônica, a qual não tem interesse em possibilitar à classe trabalhadora a apropriação das objetivações humanas. Para Saviani,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos (2003b, p. 69).

O método de ensino elaborado pela tendência histórico-crítica objetiva permitir a apropriação dos conhecimentos socializados na escola concomitantemente ao desenvolvimento de mecanismos que favoreçam o processo de aprendizagem, cuja finalidade é a disciplina de estudos, o que significa, a formação de um hábito irreversível, constituindo uma segunda natureza, através de relações pedagógicas deliberadas e intencionais (SAVIANI, 2005, p. 21-22). Esse método foi apresentado por Saviani (1983) e sistematizado, sob o ponto de vista didático, por Gasparin (2002). Os autores tratam dos procedimentos a serem utilizados em sala de aula para possibilitar, pela mediação do ensino, a ascensão do senso comum à consciência filosófica. Segundo eles, essa passagem ocorre através de um longo processo de aproximações sucessivas, cujo ponto de partida da prática educativa é a vivência cotidiana e o de chegada dessa prática é a elaboração de uma síntese nova, próxima ao conhecimento científico.

Para o autor, o método da pedagogia histórico-crítica objetiva corresponder à necessidade que os alunos têm de dominar os conhecimentos produzidos ao longo da história, cuja apropriação é condição para a formação da humanidade em cada indivíduo particular, principalmente, aqueles que frequentam a escola pública.

O método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade é dividida em classes com interesses opostos. Conseqüentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas sim do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2009, p. 68).

Comumente, esse método de ensino ficou conhecido como os “cinco passos da pedagogia histórico-crítica”. Para evitar uma compreensão mecânica, análoga ao que o tecnicismo sugere, Gasparin esclarece que “esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes” (GASPARIN, 2002, p. 8). Por sua vez, Saviani adverte que:

Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 67).

Assim, durante todo o processo de ensino há possibilidade de os alunos elaborarem sínteses e entendimentos novos, superando gradativamente o nível de compreensão que tinham decorrente da prática social na qual se inseriam. Saviani (2013, pp. 13-14) adverte que “é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação”, enfatizando que “não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética”. Contudo, embora os elementos que constituem cada momento do ensino se interpenetram, o conhecimento da especificidade de cada passo é fundamental para perceber a dinâmica do ensino nesta perspectiva pedagógica. De acordo com Gasparin:

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere a nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar o seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar (GASPARIN, 2002, p. 5).

O primeiro passo que corresponde a um dos cinco momentos do método pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica é chamado de prática social inicial, a qual é comum a professor e alunos, porém vivenciada de forma diferente entre eles, pois o professor possui uma visão sintética da prática social enquanto o aluno possui uma visão sincrética. A prática social constitui o ponto de partida do ensino, pois cabe à escola a tarefa de possibilitar aos alunos a capacidade de compreender a realidade na qual vivem, ou seja, como a sociedade está estruturada, a partir de um processo de análise e síntese. De acordo com Saviani:

O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim com os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis deferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor possui uma compreensão que poderíamos denominar ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detêm relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária

uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2009, p. 63).

Por sua vez, Gasparin afirma que é preciso considerar a prática social dos sujeitos da educação para, a partir dos outros momentos da prática pedagógica, possibilitar um entendimento mais profundo sobre os aspectos que a compõem, permitindo a elaboração de uma nova visão sobre ela. Para o autor, no momento que professor anuncia os conteúdos que serão trabalhados deve possibilitar aos alunos a oportunidade de expressar o entendimento que possuem sobre o assunto. A expressão da vivência cotidiana permitirá ao professor perceber o conhecimento que o grupo social no qual os alunos se encontram possui, para, a partir do nível de entendimento em que se encontram ascender, compreendendo as relações e as múltiplas determinações presentes na realidade.

A prática da qual se está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia a dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte. Ora, isso faz compreender que, se a totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá com os fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos na educação escolar (GASPARIN, 2002, p. 6).

Assim, a prática social inicial da prática educativa indica concomitantemente o nível de desenvolvimento atual do educando e o nível de entendimento geral que seu grupo social possui, isto é, expressa o que ele e a comunidade na qual se insere já sabem sobre o conteúdo escolar, permitindo ao professor perceber o domínio que possui do conteúdo a ser estudado.

Esse momento o professor deve utilizar também para desafiar os alunos a dizer o que gostariam de saber a mais sobre a temática ou o assunto a ser estudado, quais as dúvidas, as curiosidades, objetivando envolver o aluno, despertando o interesse pela aprendizagem. Em seguida, considerando a necessidade social do ensino do conteúdo e os interesses dos alunos, cabe ao

professor planejar os procedimentos práticos mais adequados para permitir ao aluno tanto a elaboração de um novo entendimento sobre a prática social como o avanço no nível de desenvolvimento real em que se encontra.

Em relação ao segundo passo, Saviani diz que é preciso problematizar a prática social, condição para eleger quais conhecimentos devem ser ensinados, para permitir aos alunos, uma visão mais elaborada sobre ela. A problematização, juntamente com os dois passos seguintes, instrumentalização e catarse, constituem os momentos intermediários da prática social. Na problematização, o professor precisa detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e planejar as atividades de ensino que utilizará para encaminhar possíveis soluções às mesmas.

Caberia, nesse momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (SAVIANI, 2009, p. 64).

Para Gasparin (2002), “o segundo passo consiste na teorização sobre a prática social” (p. 6), a qual “é fundamental no encaminhamento de todo o processo de trabalho docente-discente” (p. 35) porque permite elaborar uma visão mais ampla e totalizante sobre os elementos da prática social que necessitam ser explicitados, discutidos, problematizados. Segundo o autor, a teoria é necessária também para permitir a passagem do senso comum para a compreensão da realidade a partir de conceitos científicos, da cultura elaborada. Nas palavras do autor:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2002, p. 7).

A problematização é o momento da investigação e da análise sobre as principais questões levantadas a partir da prática social, onde o professor retoma e aprofunda o conteúdo, visando a socialização do saber sistematizado. Para Gasparin, nesse passo é possível organizar o ensino numa perspectiva que permita

um entendimento mais amplo, abrangente, totalizante. Para isso, sugere que os conteúdos sejam trabalhados nas várias dimensões que os compõem, entre as quais, as dimensões histórica, social, conceitual, científica, econômica, religiosa, política, estética, psicológica, etc. Assim:

A Problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamentos, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente (GASPARIN, 2002, p. 50).

Após essa meticulosa preparação e organização do ensino propriamente dito, isto é, as ações didático-pedagógicas realizadas para a aprendizagem, a pedagogia histórico-crítica propõe metodologicamente o terceiro passo, cuja finalidade consiste em:

[...] apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios com os quais a transmissão venha se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação das camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se liberar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2009, p. 64).

Nesse momento acontece a mediação intencional do professor no ensino dos conteúdos sistematizados que precisam ser apropriados para a compreensão das questões levantadas sobre a prática social durante a problematização, ou seja, a utilização de instrumentos teóricos e práticos necessários para equacionar os problemas detectados na prática social. Para Gasparin:

[...] a Instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional (GASPARIN, 2002, p. 53).

Esse momento consiste na fase mais importante do processo de ensino-aprendizagem, pois, permite a construção do conhecimento por parte do educando através de “aproximações sucessivas”, pois “a cada nova abordagem, são apresentadas novas dimensões do conteúdo” (GASPARIN, 2002, p. 52). Nisso reside também a importância do trabalho do professor, para auxiliar os alunos a “realizar as ações necessárias à aprendizagem” (GASPARIN, 2002, p. 54), pois é durante a instrumentalização que se realiza a passagem do saber espontâneo, empírico e de senso comum, ao conhecimento concreto, científico, através do processo de estudo e análise.

Do processo de ensino decorre a aprendizagem, a qual permite entender de forma mais elaborada a prática social. Na expressão dessa compreensão encontra-se o quarto passo, denominado de catarse.

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2009, p. 64).

Nesse momento o professor deve possibilitar ao aluno elaborar uma síntese nova e expressá-la, para demonstrar a compreensão a que chegou com os momentos de estudo anteriores. Dessa forma, o professor pode perceber em que medida houve a apropriação do saber escolar, se o aluno conseguiu superar os níveis de conhecimento e de desenvolvimento em que se encontrava e se as principais questões levantadas sobre a prática social foram resolvidas. Para Gasparin:

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2002, p. 128).

Assim, a catarse indica se o processo didático-pedagógico permitiu ao aluno um novo domínio sobre o conhecimento trabalhado em sala de aula. Caso consiga sistematizar sinteticamente os conteúdos e suas dimensões demonstra que houve apropriação do conhecimento e aprendizagem; do contrário, é preciso retomar. Por isso, este momento também pode ser utilizado para a avaliação.

O quinto passo metodológico da pedagogia histórico-crítica é a prática social e manifesta o novo nível de desenvolvimento atual do educando, o qual possibilita o retorno à prática social, uma vez que a apropriação do conhecimento ocorre através de aproximações sucessivas. Saviani diz que:

O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 2009, p. 65).

O ponto de chegada da prática pedagógica permite uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido, pois “professor e alunos modificaram-se intelectual e qualitativamente” (GASPARIN, 2002, p. 143), do que pode decorrer um novo posicionamento diante da prática social e sua problemática. De acordo com o autor, o professor deve estimular os alunos a manifestar agora suas intenções e seus compromissos, ou seja, sua proposta de ação, para que haja uma nova postura prática. Em outras palavras, deve instigar os alunos a colocarem em prática os conteúdos que aprenderam.

Esses cinco momentos da prática educativa, propostos pela pedagogia histórico-crítica, constituem uma possibilidade didática para conhecer e compreender a realidade. Como a realidade não se apresenta tal qual é e as relações entre os fenômenos ocultam-se sob sua aparência, de tal forma que a

essência não coincide com a aparência, é preciso possibilitar aos alunos vários momentos de estudo visando articular dimensões aparentemente desconexas ou inexistentes. Por isso a realidade (prática social) é objeto de estudo e de trabalho para a escola. Se a realidade e os fenômenos que a compõem se pudessem ser percebidos tal qual são, não haveria necessidade de estudá-los. De acordo com Marx, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (MARX, apud KOSIK, 1995, p. 17). A apropriação da realidade concreta, como consequência de uma rica totalidade de determinações diversas, síntese de múltiplas relações (MARX, 1987, p. 16-17), constitui o resultado do processo de conhecimento³¹. De acordo com Kosik:

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade, [...] é um processo em espiral de mútua penetração e elucidação dos conceitos (KOSIK, 1995, p. 50).

Assim, os passos propostos pela pedagogia histórico-crítica são momentos de um processo a ser percorrido para que a realidade possa ser apropriada enquanto totalidade, as relações e determinações compreendidas no movimento e nas contradições que se encontram em seu nascimento, desenvolvimento e transformação. Assim:

³¹ Os fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica são expostos por Saviani em diversas obras. Podemos tomar como exemplo suas considerações no livro *História da Ideias Pedagógicas no Brasil*: A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2010, p.422).

De vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, incompreendido pela percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho 'entre a caótica representação do todo' e a 'rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações' coincide com a compreensão da realidade (KOSIK, 1995, p. 36).

Devido à própria constituição da realidade enquanto objeto de conhecimento, o método didático proposto para o ensino, através do percurso de vários momentos, partindo do concreto, mediado pela análise para se chegar ao concreto pensado, assume importância colossal para a pedagogia histórico-crítica, porque esse é o caminho que permite a apropriação da realidade objetiva. No entanto, como assinalamos no início dessa seção, a prática pedagógica dessa tendência pedagógica não tem acompanhado seus pressupostos teóricos. E esse é um dos aspectos que precisa ser desenvolvido, principalmente quando pensamos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando Saviani trata sobre a materialidade da ação pedagógica, enfatiza que o problema da prática pedagógica tem como consequência o não desenvolvimento da teoria, principalmente naqueles aspectos onde há carências. Segundo o autor,

[...] esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, se desenvolve a partir de condições materiais e em condições materiais. Essas condições materiais configuram a prática no âmbito da prática. A prática se exerce no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica que está sendo objeto de análise, isto é, a Pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara: a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria. Isso significa que não apenas nos cabe pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria (SAVIANI, 1994, p. 245).

Para Saviani, há necessidade de assumir na prática os pressupostos teóricos dessa tendência pedagógica, principalmente onde essa concepção fundamenta os documentos educacionais. Essa é uma das condições para que haja avanços significativos nos elementos que constituem essa pedagogia enquanto teoria e enquanto prática.

Mas é preciso também fazer o movimento inverso, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o

desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, à medida que as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, se criam desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, à medida que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade, tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria dificultando seu avanço; desafio, num segundo sentido, à medida que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (SAVIANI, 1994, p. 246).

As condições em que se processam a educação na sociedade capitalista brasileira levam-nos a concluir que a prática da pedagogia histórico-crítica adquire sentido se organizada a partir de seus pressupostos teóricos, entre os quais, a “educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 129). De acordo com o autor:

Importa reter que o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica se desenvolve [...] não é interno, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica propriamente dita. Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 69).

A prática histórico-crítica, fundamentada no método do materialismo histórico dialético, preconiza considerar o percurso histórico e social da formação e transformação realidade, cujo conhecimento expressa uma síntese de múltiplas determinações, entre as quais, as determinações sócio-históricas que a escola, os professores, os alunos e o conhecimento sofrem. Como a questão dos saber objetivo é um elemento central da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar deve trabalhar os conteúdos provenientes da própria realidade social, porém em nível mais elaborados, tendo como objetivo a ampliação da capacidade de compreensão dessa mesma realidade. Portanto, cabe ao ensino:

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 a torná-lo 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, 1997, p. 14).

Enfim, como anunciamos no início deste capítulo, a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica articula-se com os seus pressupostos teóricos, cuja função da escola pública é socializar o saber elaborado, metódico e científico a partir das condições concretas em que se encontra na sociedade capitalista. Assim, os momentos ou passos do ensino constituem um movimento orgânico resultante da dialeticidade da própria realidade. Disso decorre a vinculação entre educação e sociedade. Portanto, a efetivação desta corrente pedagógica não resulta em assumir seus pressupostos teóricos para fundamentar os documentos oficiais das secretarias de educação ou os projetos políticos pedagógicos das escolas ou, nem, tampouco, da tentativa de seguir os passos em sala de aula, sem uma visão mais ampla sobre o porquê utilizá-los.

É disso que trataremos na próxima seção, pois, as tentativas de efetivar oficialmente a pedagogia histórico-crítica em sala de aula encontraram (e encontram) vários obstáculos, dentre os quais, o fato de que geralmente foram utilizados nos documentos oficiais e no discurso político, somente seus pressupostos teóricos, como ocorreu na rede pública do Estado do Paraná (BACZINSKI, 2010).

2.3 Considerações sobre a experiência oficial da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná

Desde a década de 1980, houve várias tentativas de implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica em redes estaduais e municipais. A maioria delas teve a experiência paranaense como um protótipo, principalmente porque o início dos trabalhos se deu a partir da organização do currículo, através da elaboração de pressupostos filosóficos, pedagógicos, didáticos, psicológicos, em parte, alicerçados nesta tendência pedagógica e da apresentação de um rol de conteúdos a ser ensinado em sala de aula.

A trajetória da educação de Itaipulândia também foi influenciada pela experiência oficial do Paraná. Aliás, muitas das proposições que originaram a

política educacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental foram inspiradas nas ações do governo do Estado ou em críticas a ele dirigidas pelos trabalhos que estudaram esse período. Por isso, decidimos nos deter nessa questão, sem apresentar um balanço sobre as várias tentativas de implantar essa teoria pedagógica que ocorreram e estão ocorrendo nesse momento na educação brasileira.

A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública educacional do estado do Paraná se deu a partir de 1983 para corresponder ao cenário político de redemocratização do país, período em que, os movimentos sociais reivindicavam transformações econômicas, políticas e sociais.

A melhoria do ensino público estatal e a superação do tecnicismo educacional se inserem nesse contexto de luta, motivada principalmente pelas bandeiras da participação e da liberdade de organização assumida pelos educadores paranaenses. Assim, a luta pela qualidade da escola pública e sua respectiva universalização passariam pela proposição de uma pedagogia que estivesse articulada aos interesses da classe trabalhadora.

Foi durante o governo de José Richa (1983-1986) que os professores paranaenses realizaram reflexões e estudos em torno de uma proposta de educação democrática com o objetivo de preparar uma nova proposta educacional para a rede pública estadual. Estes estudos subsidiaram a elaboração do *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), publicado durante o governo de Álvaro Dias (1987-1990) (BACZINSKI, 2011, p. 2).

Os fundamentos e pressupostos da pedagogia histórico-crítica constituíram-se a base teórica para a organização do currículo paranaense. Após passar por um processo de discussão entre os professores e dirigentes, esse documento constituiu-se no referencial para a organização do ensino nas escolas da rede estadual durante a primeira metade da década de 1990, principalmente porque correspondeu aos interesses dos professores daquele período.

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais comprometidos com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje (PARANÁ, 1990, p. 13).

Já, com a eleição e reeleição de Jaime Lerner para o governo do Paraná (1991-1999 e 2000-2003), os pressupostos da pedagogia histórico-crítica foram substituídos. Nesses oito anos, as escolas paranaenses passaram a utilizar referenciais educacionais oriundos de concepções neoliberais, entre as quais, 'pedagogia das competências e habilidades; pedagogia de projetos e construtivismo' (BACZINSKI, 2012, p. 38). Com a proposição pelo governo federal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o ideário neoliberal ganhou espaço nas escolas, principalmente pelo seu discurso sedutor.

Com o retorno de Roberto Requião ao governo do estado por dois mandatos consecutivos (2003-2006 e 2007-2010), a Secretaria Estadual de Educação propôs a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008). O objetivo principal da construção desse referencial curricular foi a 'superação das concepções neoliberais de educação predominantes nas gestões de Jaime Lerner' (BACZINSKI, 2012, p. 38). No entanto, embora influenciadas pelo *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), as novas Diretrizes Curriculares Estaduais afastaram-se da pedagogia histórico-crítica, aproximando-se do multiculturalismo.

A trajetória da educação paranaense desde o final da década de 1980 foi marcada pela tentativa de implantar a pedagogia histórico-crítica nas escolas estaduais da rede pública. No entanto, essa política pública educacional não logrou êxito porque, entre outros fatores, há uma contradição entre a perspectiva teórica desta corrente pedagógica, vinculada aos interesses da classe trabalhadora, a qual objetiva a transformação e respectiva superação da sociedade capitalista e a ação principal do Estado, que é manter o capital e os interesses da classe dominante. De acordo com Baczinski:

É possível destacar a incoerência existente na apropriação de uma pedagogia que pressupõe a superação da sociedade capitalista por uma sociedade socialista pelas mãos do Estado que é o representante político do grupo dominante da sociedade civil, grupo este que trabalha em prol da permanência e reprodução do capitalismo, exatamente num momento histórico em que estão intensificadas as estratégias para a expansão e crescimento do modelo capitalista de produção (BACZINSKI, 2011, p. 118).

Segundo a autora, a política educacional proclamada, não foi realizada. O discurso sobre a democratização do acesso à escola, socialização do conhecimento

científico como tarefa primordial desta instituição, democratização e descentralização da administração escolar, ensino público gratuito de qualidade destinado à classe trabalhadora, participação popular, valorização e qualificação profissional, objetivaram somente obter estrategicamente consenso entre os educadores e a sociedade. “A menção da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica foi utilizada como recurso falado e escrito que simboliza a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática” (BACZINSKI, 2011, p. 42).

Apesar de que na educação paranaense houve avanços significativos como a construção de novas escolas, descentralização dos serviços educacionais através da instalação dos Núcleos Regionais de Ensino, eleição para diretores, estímulo a estudos, contratação de professores através de concursos e testes seletivos, elevação do piso salarial³², ampliação do acervo bibliográfico, produção de material didático, Orso e Tonandidel afirmam que:

Há praticamente um consenso no Estado do Paraná e até para além dele, de que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui no referencial pedagógico que embasa a prática pedagógica de toda a Rede Pública Estadual de Educação deste Estado. Está presente na quase que unanimidade dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas paranaenses e também no discurso dos seus docentes e políticos. Contudo, apesar das melhorias conquistadas pelos docentes da Rede, como a hora atividade, a eleição de diretores e a melhoria na questão salarial, dentre outras, depois de mais de 30 anos de discussão, de 23 anos de ‘institucionalização’ no Paraná, ela ainda permanece como um discurso vazio e desprovido de conteúdo, tanto por parte da maioria dos docentes, como dos sucessivos governos (ORSO e TONIDANDEL, 2013, p. 145).

Para a implantação da pedagogia histórico-crítica, o governo do Paraná comprometeu-se com algumas prioridades, entre as quais: expansão da oferta do ensino fundamental; redução dos índices de evasão e repetência; progressiva expansão da jornada escolar no ensino fundamental; implantação de um novo plano de carreira do magistério; capacitação continuada dos profissionais da educação; alfabetização de jovens e adultos; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; expansão da oferta do ensino médio; trabalho com o conhecimento científico (PARANÁ, 1991, p. 12). No entanto, essas ações não

³² Durante o governo de José Richa houve a elevação do salário do professor para 3 salários mínimos referente à carga horária de 20 horas semanais. No entanto, no mandato seguinte, de Álvaro Dias, houve uma defasagem salarial. Em outubro de 1988, o professor passou a receber 1,9 salários mínimos, pela mesma carga horária. De acordo com MAINARDES, 1995, In: BACZINSKI, 2011, em alguns momentos, o salário do professor iniciante da carreira, ficou abaixo de um salário mínimo.

resultaram em melhoria da qualidade do ensino, principalmente no que se refere à diminuição dos índices de evasão e repetência.

Outro aspecto ressaltado por Baczinski é o fato de que o Estado não ofereceu condições para que os professores pudessem efetivar em sala de aula um ensino histórico-crítico. Várias foram ações que obstaculizaram sua efetivação, entre as quais, práticas de desvalorização do professor, ações autoritárias e violentas por parte do governo para reprimir manifestações e reivindicações, elevada carga horária do professor, as aulas organizadas em períodos de cinquenta minutos, a organização curricular fragmentada e individualizada em razão da inexistência de projetos por áreas ou disciplinas, além da ausência de uma fundamentação teórica coerente com a proposta da Secretaria Estadual de Educação; disciplinas e conteúdos curriculares desvinculados, assim como a contínua presença de atividades curriculares secundárias em detrimento das atividades essenciais e científicas (BACZINSKI, 2011, p. 42). Segundo a autora:

Vários foram os fatores que contribuíram para a não efetivação dessa proposta pedagógica; um deles foi a oficialização da pedagogia histórico-crítica por parte do Estado, distorcendo seus objetivos e escamoteando suas bases filosóficas de cunho socialista, a partir de uma interpretação de cunho liberal e capitalista. Resultando, conseqüentemente, na má interpretação dessa pedagogia por parte dos professores que assumiram essa proposta em suas práticas pedagógicas. [...]

Vale 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 (BACZINSKI, p. 53).

Orso e Tonidandel (2013, p. 150) também se referem à necessidade de os professores da rede apropriarem-se dos fundamentos teóricos e da prática pedagógica da pedagogia histórico-crítica como condição para implementá-la, o que, não ocorreu no Paraná. Sobre essa questão, Baczinski afirma que:

[...] os professores da rede continuaram sem compreender a proposta, por não conhecerem e nem se apropriarem das bases teóricas que sustentam essa concepção pedagógica. [...] ainda hoje continua mal compreendida e pouco conhecida, apesar de sua riqueza, potencialidade crítica e proposta democrática e transformadora (BACZINSKI, 2008, p. 136).

Enfim, nossa intenção não é pontuar todos os aspectos que não foram suficientemente contemplados durante o período em que houve um empenho em implementar o Currículo Básico no Paraná, porque, como já dissemos, inúmeros foram os fatores que contribuíram para a não efetivação dessa tentativa. Os temas pedagógicos relacionados a essa questão são inúmeros. Baczinski diz que:

[...] a apropriação da pedagogia histórico-crítica pelo estado do Paraná se deu de forma inconsistente, em razão de inúmeros motivos, dentre eles as limitações da apropriação teórica dessa tendência pedagógica, a supressão dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica pelas questões metodológicas, a presença da concepção idealista neoconstrutivista em lugar da concepção materialista histórico-crítica, além da ausência de atitudes políticas revolucionárias em busca da real transformação da realidade educacional paranaense, dentre as quais podemos destacar as condições de trabalho do professor, a formação filosófica desses profissionais, a defesa pela formação de seres sociais com potencialidades para a transformação da sociedade capitalista, bem como a materialização da pedagogia histórico-crítica na prática escolar mediante a presença de uma ideologia materialista histórico-dialética enquanto postura, método e práxis (BACZINSKI, 2012, p. 54).

A autora conclui que a implantação da pedagogia histórico-crítica constituir-se-ia verdadeiramente se iniciada no seio da classe trabalhadora, pelos profissionais da educação, pela sociedade civil organizada ou pelos movimentos sociais. Segundo ela, “[...] não é possível uma pedagogia de caráter revolucionário, [...] ser implantada de forma integral pelas mãos do Estado. [...] Deve ser implantada de baixo para cima, como uma conquista resultante da luta de classes [...]” (BACZINSKI, 2011, pp. 136-137). Assim, superando a condição de consenso, na luta pela transformação passariam a ocupar espaços na sociedade política e alcançar conquistas legais que possibilitassem a melhoria das condições de trabalho, carga horária em sala de aula, elaboração de um plano nacional de educação e de políticas públicas eficientes e duradouras (que tivessem continuidade), para uma educação de qualidade, científica, para a vida e para o trabalho” (BACZINSKI, 2011, p. 129).

Segundo Baczinski, para que houvesse êxito na implantação da pedagogia histórico-crítica no Paraná também era necessário priorizar as condições materiais de trabalho do professor, como por exemplo, “condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais

didáticos etc.” (BACZINSKI, 2011, p. 50). Essas ações estavam previstas no programa do governo, no entanto, não foram atendidas plenamente.

2.4 Os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade

Na subseção anterior analisamos brevemente o processo de oficialização da pedagogia histórico-crítica na rede estadual pública paranaense, enfatizando, sobretudo, a dificuldade de implementá-la em sala de aula. Entre outros aspectos, destacamos que essa iniciativa não logrou êxito por vários motivos, entre os quais, porque foi transformada principalmente em campo do discurso político, o que acarretou em limitações em relação à apropriação teórica e implementação prática de seus pressupostos, seja pela supressão de seus fundamentos filosóficos em detrimento às questões metodológicas e instrumentais ou por problemas relacionados à formação de professores, condições de trabalho, carreira e valorização profissional.

No entanto, muitos são os desafios e os obstáculos que essa tendência pedagógica encontrou (e encontra) para ser efetivada nas redes de ensino. Os entraves aos quais nos referimos vão além do campo pedagógico, extrapolando a sala de aula, a escola, as secretarias de educação e a vontade política. Essa dificuldade procede da relação que a educação estabelece com a sociedade, cuja tarefa prioritária, nesse momento histórico, consiste em reproduzir as relações sociais de classe, através da socialização da ideologia capitalista. Assim, “os múltiplos desafios que a Pedagogia histórico-crítica enfrenta hoje, [...] em última instância são aqueles postos pela educação brasileira” (SAVIANI, 1994, p. 243).

Como essa corrente pedagógica procura articular a escola com os interesses da classe trabalhadora, sob a organização atual da sociedade, sua objetivação encontra muitos desafios e obstáculos, porque a classe dominante não tem interesse na transformação da função da escola para os trabalhadores. De acordo com Saviani:

Considerando a escola da perspectiva dos interesses dos trabalhadores, percebemos que os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafios à educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades, como a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação

para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para a classe social e assim sucessivamente. Penso, contudo, que esses diferentes tipos de desafios decorrem, todos, de um desafio fundamental ligado ao próprio caráter da sociedade capitalista (SAVIANI, 2007, p. 18).

Para a institucionalização, implantação ou implementação da pedagogia histórico-crítica, os principais elaboradores desta tendência, desde quando a propuseram, como uma alternativa para nortear e fundamentar a educação pública, apresentaram também, em vários trabalhos, quais seriam os principais desafios que as redes estaduais ou municipais encontrariam, pois a educação brasileira está organizada para atender aos interesses do capital e da classe burguesa, proprietária dos meios de produção.

Segundo Saviani, a compreensão dos determinantes econômicos, históricos, sociais, políticos, culturais e ideológicos, decorrentes da organização produtiva, e o modo como influenciam, condicionam ou determinam a organização educacional é uma das condições para a elaboração de uma política pública educacional que pretenda institucionalizar esta pedagogia, pois “o fato de não se atentar suficientemente para o modo como as escolas estão organizadas acaba por inviabilizar a transformação pretendida” (SAVIANI, 2008, p. 266).

A pedagogia histórico-crítica, por ser uma tendência contra hegemônica e corresponder aos interesses e necessidades educacionais dos trabalhadores, encontra nesta sociedade inúmeros desafios para ser efetivada nas redes de ensino. A tentativa de articular a escola com os interesses da classe trabalhadora é obstaculizada pela classe dominante, pois esta, não tem interesse em transformar a função da escola pública, uma vez que:

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes a sociedade de classes tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação (SAVIANI, 2007, p. 20).

Diante desse fato, conclui-se que quando uma rede quer mudar o ensino, optando-se por uma teoria progressista, não é suficiente apenas reformular o projeto político pedagógico mantendo as mesmas condições de trabalho, materiais pedagógicos, estrutura administrativa e organizacional. É preciso também ter:

A clareza [...] que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada (SAVIANI, 2008, p. 266).

No que se refere aos desafios gerais que a educação brasileira precisa enfrentar, no âmbito da materialidade da ação educativa, SAVIANI (1994, 2007) apresenta três grandes desafios, a saber: a) ausência de um sistema nacional de educação, b) a questão organizacional das escolas e dos sistemas de ensino e c) o problema da descontinuidade das políticas educacionais e das ações educativas que envolvem a prática de ensino.

O primeiro desafio a ser enfrentado é a ausência de um sistema de educação em nosso país, o que gerou e acumulou “um déficit histórico”, o que reflete a precariedade das circunstâncias atuais em que o ensino é ofertado, seja no que se refere à descentralização das responsabilidades administrativas e pedagógicas, à tardia tentativa de universalização do acesso à escola básica e a insuficiência dos recursos destinados especificamente à educação pública.

A falta de um sistema de educação no Brasil nos coloca diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria, porque, obviamente, se a prática é o critério de verdade da teoria, eu formulo em nome da teoria determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar a sua validade e para se saber em que grau ela de fato responde às necessidades em função das quais ela foi proposta. À medida, porém, que a prática tem tal grau de precariedade que se torna inviável a possibilidade de se testar essas hipóteses, de verificar no âmbito da ação as proposições que a teoria formula, essa formulação fica represada e, portanto, isso dificulta o seu avanço (SAVIANI, 1994, p. 246-247).

A desobrigação e o descaso do governo em relação à educação dos trabalhadores ao longo da história gerou um alto índice de analfabetismo e de baixa escolaridade no Brasil, gerando uma “[...] situação de penúria pela qual passam nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho

precárias, salários precários, portanto, condições materiais de trabalho precárias” (SAVIANI, 1994, p. 255). Segundo o autor, essa situação compromete muito o ensino, porque afeta também o professor e suas condições de trabalho, nas instituições escolares.

Isto se reflete também na formação de professores, que acaba sendo também precária, e que é agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas e, em consequência, isto vai trazer dificuldades para a teoria [...]. Em tais condições, fica difícil a esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. [...] Esse é um desafio para a Pedagogia histórico-crítica na medida em que põe diante dela, limites ao seu próprio desenvolvimento teórico (SAVIANI, 1994, p. 256).

O segundo desafio que a pedagogia histórico-crítica encontra está articulado com a superação da atual organização do sistema educacional e das escolas, numa sociedade em que a educação não é prioridade e nem pensada para atender aos interesses e necessidades educacionais dos trabalhadores.

[...] a contradição representada por uma estrutura educacional organizada a partir de determinados ingredientes teóricos e nós, sem nos darmos conta desta problemática, formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria possa se viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada (SAVIANI, 1994, p. 247).

Para enfrentar essa situação é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione junto ao Estado, junto à sociedade, no sentido de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e, com isto, os recursos necessários venham a ser destinados. Além disso, segundo Saviani, essa situação põe também o desafio de mobilização e organização do próprio trabalho docente, para articular teoria e prática, de modo que no interior da própria ação pedagógica, desenvolvam-se os mecanismos que se contraponham a este estado de coisas (SAVIANI, 1994, p. 256). Esse é o caminho para superar as iniciativas limitadas a alguns aspectos dessa tendência educacional, como as tentativas que assumem o referencial teórico histórico-crítico para fundamentar currículos ou projetos políticos pedagógicos por um lado, e, por outro, as ações restritas ao âmbito da sala de aula,

sem uma preocupação em alterar a organização do ensino, seja em relação às ações das secretarias, ao currículo, ao planejamento ou ao cotidiano escolar, como a organização do espaço, dos ambientes escolares e da sala de aula.

O terceiro desafio refere-se à descontinuidade das políticas educacionais públicas em todas as esferas de governo.

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade e isto, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto da irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados (SAVIANI, 1994, p. 247).

A descontinuidade das políticas educacionais públicas leva à descontinuidade das ações em sala de aula. Quando um novo governo assume e não dá sequência aos projetos e programas e anteriores gera uma situação de estar sempre começando, o que inviabiliza o aprofundamento daquilo que foi planejado e vinha acontecendo. Como as novas equipes procuram negar o que se fazia anteriormente para justificar as mudanças propostas, geralmente as alterações sugeridas constituem-se em ações esporádicas, descontínuas, que a qualquer momento podem ser interrompidas, obstaculizando o desenvolvimento da educação, uma vez que:

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isto exige tempo, e o fracasso na escola básica em boa parte se explica por conta disso (SAVIANI, 1994, p. 264).

Objetivamente, para viabilizar a ação educativa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o desafio de estabelecer uma política educacional tendo em vista a continuidade é um ponto central a ser enfrentado. Para Saviani:

Esta questão da descontinuidade atinge aquilo que eu chamo de materialidade da ação educativa de maneira forte nas políticas educacionais. Detecta-se aí um grau de descontinuidade que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados

nas gestões anteriores. Com este grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que é um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas, não apenas de curto, mas a médio e a longo prazo e instituir propostas que possam de fato ser implementadas e avaliadas em seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído disso (SAVIANI, 1994, p. 266).

Em relação aos desafios específicos que a pedagogia histórico-crítica enfrenta como corrente pedagógica, Saviani afirma que esta tendência encontra-se ainda em processo de construção coletiva, destacando que é preciso trabalhar em duas direções, sendo que uma implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maiores desenvolvimentos e a outra direção seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, já inclusive elaborou, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termos de uma formulação orgânica, ampla, totalizante e coerente (SAVIANI, 1994, p. 243-244; 2005, p. 105).

Um desses desafios refere-se à articulação dos aspectos psicológicos com os pedagógicos. Sobre essa questão, Scalcon (2002), Duarte (2004), Martins (2013) e vários pesquisadores produziram trabalhos defendendo e demonstrando a possibilidade de articular os pressupostos pedagógicos, metodológicos e didáticos desta corrente pedagógica com os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural.

O outro desafio refere-se à “problemática que envolvia a prática, a situação da educação brasileira no interior da qual esta corrente pedagógica tenta se desenvolver e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da sua qualidade” (SAVIANI, 1994, p. 244). Esse desafio refere-se aos procedimentos metodológicos, isto é, sobre as questões didático-pedagógicas que necessitam ser desenvolvidas, as quais estão diretamente relacionadas à prática de ensino em sala de aula (SAVIANI, 2005, p. 106). Essa temática foi desenvolvida na obra de Gasparin (2002), ao sugerir um encaminhamento prático para o cotidiano escolar, como já apresentamos anteriormente. Marsiglia (2011) também vem trabalhando questões sobre a prática pedagógica histórico-crítica para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, o principal obstáculo que a pedagogia histórico-crítica enfrenta decorre da atual organização produtiva, sob a égide da qual a sociedade brasileira está estruturada, centrada na apropriação privada dos produtos do trabalho humano, inclusive, no campo dos bens culturais, do saber, do conhecimento. De acordo com Saviani:

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes a sociedade de classes tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação (SAVIANI, 2007, p. 20).

No âmbito do capitalismo, as condições necessárias para a efetivação dos pressupostos dessa tendência pedagógica não são oportunizadas, pois não faz parte das prioridades desse modo de produção socializar os conhecimentos que promovam o desenvolvimento humano e a compreensão da realidade através da escola. De acordo com Duarte:

Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica vê-se quase isolada, pois sofre ataques constantes tanto pelo lado das pedagogias pró-sistêmicas tanto pelo lado das correntes educacionais que se posicionam politicamente contra a sociedade capitalista, mas que adotam posições muito próximas as dos crítico-reprodutivistas ou fazem coro a ideias oriundas das pedagogias do aprender a aprender. Entendo que só há uma forma de superar essa situação de quase isolamento: o desenvolvimento da teoria pedagógica de maneira que nossos aliados políticos na batalha pela superação do capitalismo sejam convencidos de que a luta pelo socialismo não logrará êxito, nem em termos de tomada do poder nem em termos de construção de uma nova sociedade, se não fizerem parte dessa luta conquistas substantivas no processo de universalização do conhecimento da natureza e da sociedade (DUARTE, 20013, p. 4).

No interior da escola, o enfrentamento da ideologia burguesa, marcada pelo individualismo, competitividade, conformismo, lucro, consumismo e despolitização também é uma tarefa difícil, principalmente porque as atuais políticas educacionais do Ministério da Educação e da Cultura, alicerçadas no neoescolanovismo, neotecnismo e neoconstrutivismo, propõem tipo de ensino centrado em atividades práticas e temáticas sociais que conduzem inevitavelmente à supressão do currículo sistematizado e do pensar. Esse contexto leva Saviani a concluir que:

Em suma, na sua radicalidade, desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso se socializa o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (SAVIANI, 2007, p. 20).

No entanto, apesar de todos os obstáculos e desafios, a possibilidade de articular a escola pública aos interesses dos trabalhadores na sociedade capitalista continua sendo objeto de luta de inúmeros educadores no Brasil. Para Saviani, há muito trabalho por fazer.

Vejam a complexidade da tarefa e o tamanho do desafio que devem ser enfrentados pelos educadores marxistas: 1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea. (2005, p. 206)

Articulada com os trabalhos educacionais sobre essa temática, a experiência de Itaipulândia é uma das várias tentativas de encontrar uma alternativa pedagógica que vem se desenvolvendo na contramão do sistema. Sobre e questão, trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ITAIPULÂNDIA

Nesse capítulo abordaremos a trajetória educacional de Itaipulândia, enfocando principalmente os anos iniciais do Ensino Fundamental e os desafios de implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica nesse nível de ensino. Apresentaremos as principais proposições e ações realizadas ao longo de vários anos, especialmente entre 2010 e 2012.

Essas conquistas compõem uma política pública educacional municipal que compreendeu programas que articulam formação com melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem. O conjunto das proposições implementadas nesse período, visaram corresponder aos principais desafios que a pedagogia histórico-crítica enfrenta na educação brasileira para lograr êxito. Elas foram elaboradas a partir de experiências, programas e projetos educacionais das esferas estadual e federal.

Assim, ao abordar as condições concretas que incidem sobre a educação, a escola e a organização do trabalho didático, por meio da análise de sua trajetória histórico-educacional, pretendemos verificar como ocorreu a implantação e implementação desta corrente pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia, relatando as principais ações e proposições, bem como analisando aspectos que provocaram avanços e outros que necessitam de um empenho maior para a caminhada iniciada ao longo de vários anos possa lograr êxito e avançar nos aspectos que necessitam.

3.1 A trajetória educacional de Itaipulândiae sua relação com a pedagogia histórico-crítica

No período que antecede a emancipação político-administrativa de Itaipulândia, já havia na região Oeste do Paraná, uma preocupação em relação à educação, principalmente pelo grupo de professores que trabalhavam na Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE)³³, através das

³³De acordo com Emer (1991), a ASSOESTE foi fundada em 1980, em Cascavel – Paraná, com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos educacionais realizados a partir do Projeto Especial

assessorias pedagógicas que realizavam nos municípios da região. O trabalho realizado durante as formações ministradas por esses professores foi orientado por uma perspectiva crítica em educação, articulando os conhecimentos pedagógicos e didáticos à prática de sala de aula, visando implementar os conteúdos do Currículo Básico do Paraná (PARANÁ, 1991).

Quando da emancipação político administrativa do município³⁴, em 1992, na região Oeste do Paraná já havia um percurso educacional que produziu algumas particularidades e características da qual a educação itaipulandiense é tributária. Esses atributos levaram Emer (1991, pp. 7-8) a supor na introdução de sua dissertação de mestrado que, no Oeste paranaense, “existiria um sistema educacional” devido à “capacidade de intervenção”, de “busca de alternativas de superação dos problemas da educação” e de “moldar práticas educacionais” que a população adquiriu durante o processo de colonização e ocupação deste território. Segundo esse educador, uma relativa autonomia regional em relação à educação permitia entender que “se ainda não há um sistema educacional poderá ser construído” porque nesta região “já há uma caminhada para isso”. Segundo o autor:

Há algo – no processo histórico regional, na formação da construção da escola e nas lutas sociais por educação, nas alternativas encontradas para atingir níveis de qualidade – que é específico do Oeste do Paraná, inexistente, pelo que se sabe até o momento em outras regiões do país (EMER, 1991, p. 311).

Essa caminhada a que se refere Emer (1991) resulta das condições objetivas nas quais se deu a ocupação e colonização do Oeste do Paraná a partir do longo e conturbado processo de formação das fronteiras do sul do Brasil, em uma conjuntura que articulou o incentivo à migração por parte das autoridades civis, devido à necessidade política de ocupação estratégica desse espaço, o comércio da erva-mate e da madeira, a construção de estradas, o desenvolvimento urbano e industrial, as condições das colônias de imigrantes europeus do Rio Grande do Sul e

Multinacional de Educação Brasil – Uruguai – MEC/OEA, especialmente em relação à formação continuada de professores. Objetivou também [...] desenvolver e articular ações básicas na promoção do desenvolvimento educacional em todos os graus e níveis; produzir e experimentar novo material didático, produzir ou socializar novas metodologias de ensino e desenvolver recursos humanos para a educação (EMER, 1991, p. 298-299).

³⁴ O município de Itaipulândia está situado no extremo oeste do estado do Paraná, a 630 km da capital paranaense, Curitiba, e a 70 km de Foz do Iguaçu. De acordo com o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é de 9.007 habitantes. A área atual do município é de 151,728 km², sendo que dos 327,728 km² de área antes do alagamento do reservatório da Itaipu, 176 km² foram desapropriados pela e para Hidrelétrica.

Santa Catarina, a expansão da fronteira agrícola e a crise do café, a partir de 1930.

As condições sob as quais se deu o processo de ocupação e colonização do Oeste do Paraná, principalmente devido a ausência de serviços sob a responsabilidade do poder público, possibilitou uma formação econômica, social, política, cultural e religiosa, cuja dinâmica social centrava-se na construção dos espaços de uso coletivos, como a escola, por exemplo, pela própria população.

Como já dissemos, durante o processo de colonização, as comunidades construíram coletivamente as primeiras escolas para atender as necessidades de um povo que valorizava a educação como elemento fundamental constituinte de sua identidade social, uma vez que “a escola tem vínculos fundamentais com as experiências de vida, com a visão de mundo, com a cultura, com o passado histórico da sociedade” (EMER, 1991, p. 5) que se estabeleceu no Oeste paranaense. Esse foi o legado histórico que vem acompanhando a trajetória da educação do Oeste paranaense. A hipótese da construção de um “sistema educacional” (EMER, 1991), a busca de alternativas e possibilidades para a educação são, portanto, características da educação regional.

Essa preocupação em assumir uma perspectiva teórica para a educação municipal e a adoção de um currículo básico próprio esteve presente em Itaipulândia desde os primeiros anos de emancipação político-administrativa. Em 1994 foi elaborado o primeiro documento norteador da educação. Em sua introdução, aparece uma preocupação com os conteúdos, com o currículo e com a direção do ensino:

Desde a implantação do nosso município estamos sentindo a necessidade de elaborar o nosso Currículo Básico, uma vez que temos consciência que precisamos de um direcionamento no âmbito escolar municipal. Já tendo um estudo profundo, com nossa equipe de ensino e professores e nossas escolas, do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, percebemos que nele está contido aquilo que queremos de nossas escolas municipais de Itaipulândia (ITAIPULÂNDIA, 1994, p. 7).

A hipótese de busca de alternativas também se confirma na formação continuada dos professores, pois após a emancipação político-administrativa, entre 1995 a 2000 a formação continuou sendo realizada através de professores vinculados à Associação Educacional do Oeste do Paraná, cujo trabalho foi realizado numa perspectiva crítica em educação, visando indicar um rumo para o

ensino municipal, por meio da defesa da importância dos conteúdos, a didática e prática de sala de aula realizada a partir fundamentos educacionais sólidos, tendo como base o Currículo Básico da Escola Pública Paranaense (PARANÁ, 1991).

A perspectiva teórica histórico-crítica foi assumida como referência norteadora dos trabalhos realizados na rede pública municipal já em 1993. No entanto, nos primeiros anos, não havia uma compreensão sobre os fundamentos teóricos dessa perspectiva por parte dos professores. O que importava era seguir os conteúdos propostos no currículo paranaense. Justamente por isso, com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, pelo Ministério da Educação, os conteúdos do Currículo Básico foram substituídos pelas sugestões desse documento.

Corroborou com essa mudança de perspectiva para a educação municipal o fato de que, em 2000, a Associação Educacional do Oeste do Paraná encerrou suas atividades. Por isso, entre 2001 e 2004, a formação dos professores foi realizada sem uma preocupação pedagógica planejada. A Secretaria de Educação contratava palestrantes, principalmente através de empresas terceirizadas, para trabalhar temáticas pontuais, com grande tônica à autoestima e motivação.

Nesse período, também foram elaborados os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. A referência pedagógica principal que os fundamentou foi os Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, para trabalhar com os conteúdos temáticos propostos nesse documento, não havia material didático. Por isso, a Secretaria de Educação investiu em aquisição de material didático para os alunos e coleções de livros paradidáticos de atividades³⁵, para adequar o ensino à pedagogia de projetos e ao construtivismo, a partir das ideias defendidas nesse documento.

Todos os alunos do Ensino Fundamental receberam livros didáticos da Secretaria Municipal de Educação adquiridos da Editora Base, de Curitiba, entre 1998 a 2004. Esse material atendia uma perspectiva interdisciplinar, organizando temáticas em poucas unidades, agrupando conteúdos afins das áreas do conhecimento. Os livros paradidáticos de atividades eram usados para complementar o trabalho em sala de aula.

³⁵ Estes materiais constituem várias coleções organizadas por disciplinas/áreas do conhecimento, temas transversais ou outras temáticas variadas, datas importantes do calendário nacional, entre outros. As coleções mais utilizadas pelos/as professores/as foram: **O real do construtivismo: práticas pedagógicas e experiências inovadoras**(RIBEIRO, L. & PINTO, G. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002), **A maneira lúdica de ensinar**(BATITUCI, G. & GONZÁLES, C. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002), **Alfabetização sem segredos**(EADESPIEL, M. Belo Horizonte: Editora Iemar, 2001), **O dia a dia do professor** (LIMA, C. & ett. all. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2003), **Aprendizagem divertida: atividades lúdicas** (VALADARES, S. & ARAÚJO, R. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002).

No final desse período, uma nova preocupação com os rumos da educação surge entre os educadores itaipulandienses, pois a pedagogia de projetos, o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar e o ideário dos Parâmetros Curriculares Nacionais secundarizavam os conteúdos disciplinares em relação a algumas temáticas das áreas do conhecimento e, de modo especial, aos temas transversais. Houve então um novo empenho para superar o ideário neoliberal da década de 1990 e as práticas pedagógicas construtivistas, materializadas na pedagogia do “aprender a aprender”.

Uma das ações realizadas pela Secretaria de Educação nessa época foi elaborar os pré-requisitos mínimos para todas as séries, cuja base curricular foi os Parâmetros Curriculares Nacionais³⁶. No entanto, a conjuntura educacional voltava-se para a busca de um novo referencial educacional, para uma nova perspectiva teórica, cuja centralidade remetia-se ao ensino dos conteúdos.

Para a consecução desse objetivo, foram realizados vários estudos entre 2003 e 2004 sobre as tendências pedagógicas da educação brasileira e coletivamente, em uma assembleia, foi optado pela pedagogia histórico-crítica. Concomitante ao estudo dos fundamentos e da prática pedagógica dessa tendência pedagógica foi iniciada a elaboração de um novo currículo básico municipal, denominado *Proposta Pedagógica para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia*. Esse material não foi concluído porque, com a criação do Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, a Secretaria Municipal de Educação em conjunto com os professores da rede decidiram que seria mais conveniente participar da elaboração de um currículo regional, o *Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais*³⁷. A participação na elaboração desse documento foi muito importante porque contribuiu com a sistematização do currículo e seus fundamentos, cujos estudos realizados em Cascavel eram socializados através de grupos de estudo com os professores municipais.

Entre 2004 e 2005, toda formação continuada foi realizada numa perspectiva teórica crítica e por professores vinculados ao Departamento de Educação da

³⁶ ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Metas de aprendizagem básicas de educação infantil e ensino fundamental (1 a 4 série) do município de Itaipulândia**. 2003. (mimeo)

³⁷ ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ – AMOP DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. *Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental*. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Concomitante à participação de um grupo de professores efetivos no trabalho de elaboração desse currículo regional, a Secretaria Municipal de Educação possibilitou vários momentos de formação continuada e grupos de estudo nas escolas, cujas temáticas vinculavam-se aos fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e didáticos da pedagogia histórico-crítica. A conclusão principal destes estudos indicou a necessidade de a Secretaria de Educação implementar outras ações articuladas que corroborassem com a efetivação da tendência histórico-crítica, principalmente porque havia uma discrepância entre as práticas pedagógicas existentes nas escolas e os fundamentos teóricos assumidos³⁸.

A luta dos professores pela efetivação da pedagogia histórico-crítica em Itaipulândia adquire então um caráter coletivo reivindicativo e propositivo. Nesse momento, o desafio foi apontar os limites do neoprodutivismo pedagógico³⁹ visando superar o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo e, ao mesmo tempo, propor alterações na organização do trabalho educativo, como condições mínimas necessárias para a implementação da pedagogia histórico-crítica em sala de aula.

Essa dupla tarefa exigiu estudo sistemático sobre as tentativas de institucionalização da pedagogia histórico-crítica e os obstáculos que encontrou, seja em redes municipais ou estaduais. Demandou também leituras de várias obras, nos grupos de estudos formados nas escolas municipais, sobre a produção teórica que trata dos desafios que esta concepção pedagógica encontra na educação brasileira e seus fundamentos didático-pedagógicos, entre as quais, destacamos: *Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica* (GASPARIN, 2000); *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1989); *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI,

³⁸ Newton Duarte, ao tratar sobre o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, na obra *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (2001), entende que embora houvesse progresso em relação ao plano teórico, é necessário avançar em outros aspectos para que esta seja efetivada. Segundo este autor, os pensadores teóricos críticos, através de seus escritos e ideias, conseguiram um consenso sobre questões relacionadas à educação e sua relação com a sociedade. No entanto, é necessário avançar em dois pontos fundamentais: na prática pedagógica, pois há hegemonicamente *uma mistura de princípios pedagógicos tradicionais e escolanovistas* e no que diz respeito à formação do indivíduo, fundamentadas em *concepções a-históricas da individualidade, com forte acento, atualmente, em princípios pedagógicos construtivistas*. Paradoxalmente, conclui Duarte, que os princípios que utilizamos para analisar e compreender a educação de modo geral, dificilmente são as referências usadas em relação ao desenvolvimento do indivíduo e às práticas pedagógicas.

³⁹ Saviani (2010) identifica o neoprodutivismo como a principal influência das ideias pedagógicas hegemônicas atualmente no Brasil (SAVIANI, 2010, p.428).

1997); *A formação Social da mente* (VIGOTSKI, 1998); *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 1998); *Desenvolvimento do psiquismo* (LEONTIEV, 1978). Paralelo a leitura dos pressupostos filosóficos, didáticos e psicológicos dessa tendência pedagógica, foram realizados estudos sobre a legislação educacional brasileira, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e sobre algumas leis municipais que tratam da carreira do magistério público.

Entre 2006 e 2008 apesar dos estudos e da formação continuada permitirem certa compreensão sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, muitos professores encontravam dificuldade em organizar a prática de sala de aula a partir deste referencial teórico-metodológico. Para ajudar a solucionar este problema, a Secretaria Municipal de Educação realizou uma série de discussões sobre esta temática (formação continuada) com vários professores do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel e, de modo especial, com o professor Dr. João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá.

O trabalho realizado através da assessoria do professor Gasparin foi o primeiro marco para que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica fossem compreendidos mais amplamente, principalmente em relação ao encaminhamento didático para a sala de aula, através da realização do planejamento e preparação de atividades para os alunos. De acordo com Gasparin (2013), a assessoria didático-pedagógica que realiza com as secretarias municipais de educação, estrutura-se em duas dimensões: uma teórica e outra prática.

A dimensão teórica consiste na apresentação dos quatro níveis que julgamos básicos para a compreensão e possível utilização prática posterior dessa metodologia de trabalho:

- a) Fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, evidenciando o processo prática-teoria-prática-práxis.
- b) A teoria histórico-cultural no que se refere ao nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento imediato.
- c) Os cinco passos da pedagogia histórico-crítica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.
- d) A Didática da pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2013, pp. 92-93).

Após os encontros organizados para discutir os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, foram realizados momentos específicos de formação

com o objetivo de compreender a prática pedagógica que essa tendência propõe visando aplicá-la em sala de aula. De acordo com o professor Gasparin (2013), a dimensão prática da assessoria didático-pedagógica compreende as seguintes etapas:

- 1) Elaboração do projeto de assessoria didático-pedagógica.
- 2) Realização de palestra sobre os fundamentos do materialismo histórico-dialético; sobre a teoria histórico-cultural; sobre a pedagogia histórico-crítica e sua respectiva didática.
- 3) Realização de oficinas de planejamento, seguindo os passos da didática proposta.
- 4) Análise da 'ficha de acompanhamento' da implantação da nova proposta, conforme anexo 4 do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*.
- 5) Implantação, nas escolas, da nova metodologia de ensino e aprendizagem.
- 6) Relato, por escrito, dos professores sobre o processo e resultados positivos e críticos de seu trabalho, conforme 'ficha de acompanhamento'.
- 7) Envio das fichas de acompanhamento ao assessor para análise.
- 8) Reencontro do assessor com a equipe pedagógica, gestores, pedagogos, professores para:
 - a) devolutiva apreciativa das observações realizadas.
 - b) aprofundamento de aspectos teórico-práticos.
- 9) Realização de oficinas de planejamento de novas unidades de conteúdo.
- 10) Avaliação coletiva dos trabalhos desenvolvidos.
- 11) Previsão de encaminhamentos para o seguinte semestre ou ano letivo, conforme as necessidades da equipe pedagógica e dos professores (GASPARIN, 2013, p. 93).

Essa formação continuada estimulou os professores a elaborar o planejamento de todos os conteúdos do Ensino Fundamental de acordo com os campos previstos no anexo 4 do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2002), objetivando implementar a nova proposta em sala de aula. Esse planejamento foi realizado coletivamente por todos os professores. Para cada conteúdo previsto no currículo foi elaborado um projeto de trabalho contendo os passos da pedagogia histórico-crítica e os subitens que compõem o modelo elaborado pelo professor Gasparin. Esse material foi impresso e disponibilizado aos professores da rede municipal⁴⁰.

Nos anos de 2006 e 2007, a Secretaria Municipal de Educação propôs a utilização de um Diário de Classe (ITAIPULÂNDIA, 2006) baseado no mesmo

⁴⁰ Esse material foi elaborado durante as semanas pedagógicas de 2005 e em vários momentos de estudo realizados após o período de trabalho em sala de aula.

modelo sugerido por Gasparin. Os professores completavam todos os campos do anexo 4 sugerido no livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2002) e utilizavam esse planejamento. Após esse período, o Diário de Classe deixou de ser usado, pois o planejamento já estava todo digitalizado.

Todavia, o planejamento de acordo com os passos da pedagogia histórico-crítica não foi suficiente para resolver o problema da prática pedagógica. Entre vários embates teóricos e políticos, a angústia por parte dos professores que solicitavam demonstrações práticas da proposta em sala de aula também se fazia presente, reforçada pela dificuldade de encontrar materiais didáticos e paradidáticos com conteúdos que atendessem a perspectiva histórico-crítica. Diante disso, um grupo de professores defendeu a necessidade de elaboração de material didático para instrumentalizar a efetivação da proposta pedagógica.

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma equipe de três professores para a elaboração e sistematização do material didático de apoio ao professor, cuja tarefa principal constituía-se em organizar os conteúdos do *Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental* (2007) em unidades de ensino e produzi-las como material de apoio ao ensino.

Por entender que a produção de um material não resolveria o problema, este grupo de professores passou também a reivindicar junto a Secretaria Municipal de Educação e defender perante seus pares a necessidade de elaborar uma política educacional que contemplasse vários aspectos relacionados à educação, os quais se constituíam em condições mínimas para a implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica. Essa política educacional deveria contemplar melhores condições de ensino e de aprendizagem, formação continuada de professores articulada à valorização profissional. Deveria também corresponder aos desafios apontados pelos principais teóricos da pedagogia histórico-crítica no que se refere à institucionalização desta tendência pedagógica no atual contexto educacional brasileiro, especialmente no campo pedagógico, pois, de acordo com (SAVIANI, 2008, p. 265), para que ela impregne o trabalho educativo desenvolvido nas escolas, é necessário que sejam preenchidas determinadas condições materiais e pedagógicas, pois os desafios sociais postos à educação pela sociedade de classes se acrescentam, também, os desafios propriamente pedagógicos.

A elaboração de uma proposta de educação orientada por uma concepção pedagógica constitui, em si, um desafio, porque comumente encontramos nos

documentos das secretarias municipais de educação um ecletismo teórico e, na prática docente, um espontaneísmo pedagógico. No entanto, apesar da diversidade de pensamento, em Itaipulândia, desde sua emancipação político-administrativa, procurou-se organizar a educação fundamentando a proposta pedagógica municipal, a proposta curricular, o projeto político pedagógico e a prática docente nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, apesar de que encontra muitos óbices e desafios para a realização desta tarefa.

3.2 Desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia

O desafio de institucionalizar a pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia se insere no contexto educacional de luta pela melhoria da qualidade do ensino ofertado na escola pública, no contexto do capitalismo, procurando “articular a escola aos interesses da classe dominada” (SAVIANI, 2008, p. 254), e inclui-se entre:

aqueles tentativas conduzidas por equipes que, assumindo funções no âmbito de secretarias de educação [...] municipais, buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público (SAVIANI, 2008, p. 265).

A implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica vem encontrando muitos desafios e obstáculos, entre os quais, aqueles que abordamos no final do segundo capítulo, como por exemplo, a ausência de um sistema nacional de educação, a questão organizacional das escolas e dos sistemas de ensino e o problema da descontinuidade das políticas educacionais e das ações educativas que envolvem a prática de ensino. Salientamos que o fato de a educação brasileira estar organizada para atender aos interesses do capital e da classe burguesa, proprietária dos meios de produção é o principal entrave.

Em 2010, a tentativa de implementar a pedagogia histórico-crítica em sala de aula foi impulsionada pela proposição por parte dos professores de várias ações que deveriam ser realizadas com o objetivo de corroborar com o enfrentamento de alguns dos principais desafios que esta tendência pedagógica vem enfrentando no Brasil. Essas ideias resultaram de estudos, discussões e análises do que era

possível fazer na esfera pública municipal. Um grupo de professores elaborou as principais reivindicações, que foram apresentadas aos demais, mobilizando e organizando a categoria para lutar pela materialização das mesmas. Em seguida, as propostas foram encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação e aos poderes executivo e legislativo, objetivando transformar as condições de trabalho. A intenção era implementar uma política educacional municipal.

As proposições elaboradas tiveram como fundamento orientador principal a pedagogia histórico-crítica, especialmente nos aspectos que tratam das condições objetivas necessárias para efetivar um ensino de qualidade na escola pública. Foram inspiradas também em algumas proposições do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (2010), em pautas de reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná: APP – Sindicato, e do Partido dos Trabalhadores de Itaipulândia, na Lei N. 11.738, de 16 de julho de 2008, que versa sobre o “Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica” e em alguns programas de educação das esferas estadual e nacional, os quais foram adaptados para atender as necessidades educacionais locais.

Essa política de educação compreende programas que articulam formação com melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, visando atender a concepção de ensino que entende a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 13). Dentre essas ações, destacamos: a) Alteração do regime de trabalho: ampliação da jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais; b) Alteração da jornada de trabalho: o professor tem uma jornada de 40 horas semanais atuando em única turma – 20 horas em sala com o ensino, 12 horas atividades e 08 horas destinadas ao complemento de estudos para os alunos; c) Ampliação da jornada escolar: tempo de ensino aos alunos compreende 960 horas anuais; d) Implantação progressiva da educação integral numa perspectiva de valorização do ensino, em detrimento a projetos culturais, esportivos e recreativos; e) Formação e valorização dos professores: Instituição do Programa de Desenvolvimento Educacional de Itaipulândia - PDE Municipal, vinculado à ascensão na carreira; f) Produção coletiva de material de apoio ao ensino, para os alunos; g) Realização de um concurso

público para o magistério e outras funções.

A elaboração dessa política pública educacional foi realizada com a intenção de institucionalizar a pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada elemento que a constitui, foi pensado para atender os desafios que essa corrente pedagógica vem enfrentando, desde as primeiras tentativas de institucionalizá-la, conforme apresentamos no final do segundo capítulo.

De acordo com Saviani, para melhorar a qualidade da educação, é preciso ter orçamento específico reservado para custear as ações a serem implementadas, desde os investimentos na infraestrutura ao pagamento de pessoal, sem o que não dá para se pensar melhorar o ensino.

No campo específico da educação, a primeira coisa a ser feita é aumentar rapidamente e de forma significativa o investimento. Tenho defendido que se deve duplicar imediatamente o percentual do PIB investido em educação. [...] É necessária uma medida de impacto que sinalize a clara determinação de transformar, de fato, a educação em primeira prioridade nas ações do Estado. A partir daí seriam criadas as condições para equipar adequadamente as escolas e instituir a carreira docente em tempo integral em uma única escola com salários compatíveis com a importância social da função exercida pelos professores. Efetivadas essas medidas estruturais, estariam postas as condições para enfrentar-se o problema da qualidade da educação com a preparação adequada dos professores e a reformulação dos currículos, da orientação pedagógica e dos métodos de ensino (SAVIANI, 2010, p. 308).

De acordo com o autor, a situação em que se encontra a educação no país é problemática, “as condições de funcionamento das escolas no aspecto material e pedagógico, a formação dos professores, suas condições de trabalho e de salário, a situação de vida da maioria dos alunos são extremamente precárias” (SAVIANI, 2010, p. 229). No entanto, o município de Itaipulândia possui uma realidade econômica distinta e privilegiada em relação à maioria dos municípios brasileiros, pois possui 197,73 km² de área alagada pela represa da Itaipu Binacional. Por isso, recebe royalties, uma compensação financeira, pela utilização do potencial hidráulico do Rio Paraná para a produção de energia elétrica. Até o momento, Itaipulândia já recebeu US\$ 255,5 milhões, sendo que o último repasse foi

de US\$ 628,4 mil⁴¹.

O montante em royalties complementa as demais receitas municipais e garante recursos consideráveis para a educação. Para o exercício de 2013, o orçamento da Secretaria Municipal de Educação foi cerca de catorze milhões de reais e neste ano, aproximadamente, dezoito milhões de reais. Em decorrência dessa situação, as escolas foram bem estruturadas, com salas adequadas, material pedagógico e didático, quadras de esportes e auditórios. Mensalmente as Associações de Pais, Mestres e Funcionários das escolas passaram a receber um repasse em forma de subvenção para a manutenção das mesmas. Essa condição peculiar permitiu aos professores vislumbrar novos horizontes para a educação.

Em relação ao problema da descontinuidade das políticas educacionais e das ações educativas que envolvem a prática de ensino, a ideia de estabelecer uma política pública educacional, já contém o entendimento da superação das políticas passageiras de governo e suas consequências para a educação. As principais conquistas foram regulamentadas na forma de lei no Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Quadro do Magistério Público Municipal de Itaipulândia e outras leis complementares, para dificultar que uma nova gestão revogue as conquistas obtidas. De acordo com Saviani:

Penso, pois, que, na atual conjuntura, os movimentos de professores deveriam concentrar sua luta na conquista de salários dignos e melhores condições de trabalho. Penso, mesmo, que a principal bandeira de luta deveria ser a criação de uma carreira de professores com prioridade para o regime de tempo integral em uma única escola. Só assim, fixando os professores nas escolas com uma jornada que contemple, além das aulas, tempo para a preparação das aulas, para a orientação de estudos dos alunos, para a participação nos órgãos colegiados que operam a gestão democrática da escola e para a participação na solução dos problemas da comunidade em que se situa a escola, estarão postos os pré-requisitos para se caminhar em direção a uma escola pública de educação básica com qualidade satisfatória (SAVIANI, 2010, p. 212).

Como já dissemos, a ideia de efetivar uma política educacional decorre do fato de garantir as condições mínimas para a implantação e implementação da

⁴¹ Dados obtidos junto ao site da Itaipu: <https://www.itaipu.gov.br>, acesso em 27 de julho de 2014. De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), Itaipulândia é o sexto município mais rico do Paraná.

pedagogia histórico-crítica, pois para transformar a prática pedagógica, é preciso transformar as condições em que a prática é realizada.

Um dos maiores avanços obtidos no Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Quadro do Magistério Público Municipal de Itaipulândia (Lei Nº 1182/2011) foi priorizar a função de professor, extinguindo ou diminuindo gratificações para o exercício de funções fora de sala de aula. Como grande parte dos professores era terceirizada, a valorização da função de professor objetivou estimular o trabalho em sala de aula⁴², visando com isso, diminuir a rotatividade de professores e mudança nas equipes de coordenação na Secretaria de Educação e nas escolas.

A alteração ou acréscimo de alguns artigos nessa lei proporcionaram conquistas significativas em relação à melhoria das condições de trabalho, como por exemplo: a) ampliação do tempo destinado à hora-atividade de vinte por cento para trinta por cento da jornada de trabalho (Art. 25); b) alteração no regime de trabalho para o Ensino Fundamental, onde o professor com cargo de 40 horas atende uma única turmavinte horas semanais e a carga horária restante é destinada para hora-atividade e complemento de estudos para os alunos (Art. 26); c) a instituição do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE Municipal, vinculado à ascensão na carreira (Art. 12-A); d) estabelecimento de critérios para avanço na carreira (Art. 18); e) a possibilidade de escolher a escola e a turma em que trabalhará no início do ano letivo (Art. 7-A); f) a possibilidade de afastamento remunerado para curso de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (Art. 24) e g) o direito à livre associação sindical (Art. 46-A). Já, a ampliação da jornada de trabalho de vinte horas semanais para quarenta (dobra de padrão) foi garantida através da Lei Nº 1159/2011, de 28 de Junho de 2011⁴³.

A alteração do regime de trabalho, a alteração da jornada de trabalho, a ampliação do tempo destinado à hora-atividade e a ampliação da jornada escolar para os alunos de 800 horas para 960 horas anuais, através da Proposta

⁴² Em alguns períodos, cerca de 50% dos professores efetivos assumiram funções fora de sala de aula, seja na Secretaria de Educação, coordenações pedagógicas de escolas e outras atividades não relacionadas à educação. Também, por muitos anos, cerca de 50% dos professores de sala de aula eram contratados por empresas terceirizadas, sem concurso público ou teste seletivo.

⁴³ A criação de um cargo de 40 horas para os professores que possuíam concurso de 20 horas foi elaborada a partir de leis estaduais que possibilitaram a ampliação da jornada de trabalho aos professores paranaenses, como a Lei Complementar n.º 103/2004, o Decreto 4213/2009, e a Resolução 1934/2009.

Pedagógica Curricular (ITAIPULÂNDIA, 2012), são ações que compõe a base da política pública educacional de Itaipulândia visando oferecer condições para a implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente porque alteraram as condições de trabalho, possibilitaram a valorização do magistério e estimularam a formação dos professores.

No que se refere ao desafio de superar a atual organizacional das escolas e dos sistemas de ensino, as principais ações realizadas foram: a) formação de grupos de estudo nas escolas; b) reorganização do currículo; c) reorganização do planejamento; d) reorganização do tempo e do espaço escolar, incorporando mais tempo dedicado ao ensino, seja pelo acréscimo de jornada escolar ou pela diminuição de tempo semanal dedicado a atividades espontaneístas desenvolvidas em pracinha, campo, quadra, brinquedoteca, sala de vídeo; e) substituição de um ensino centrado em atividades de caça-palavras e cruzadinhas (cujo gênero textual é informal e caracterizado como passatempo) pelo ensino centrado nos conteúdos que compõem as áreas do conhecimento; f) mudança do entendimento de ensino caracterizado por uma visão biologizante de desenvolvimento, marcado pelo espontaneísmo e não-diretívismo, pelo histórico-cultural, o qual prima pelo trabalho sistemático do professor como mediador do processo de apropriação do conhecimento; g) superação da aparente dicotomia entre alfabetização e transmissão do conhecimento, por um processo de ensino que enfoca o letramento a partir do ensino dos conteúdos curriculares; h) alteração do regime de trabalho dos professores: ampliação da jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais, através da “dobra de padrão”; i) alteração da jornada de trabalho: o professor tem uma jornada de 40 horas semanais atuando em única turma; j) ampliação da jornada escolar para os alunos de 800 para 960 horas anuais; k) implantação progressiva da educação integral numa perspectiva de valorização do ensino, em detrimento a programas e projetos de esporte, cultura e recreação; l) reformulação do plano de carreira, valorizando a função de professor, a formação, a profissão e a remuneração; m) produção coletiva de material de apoio ao ensino, para professores e alunos.

Sobre a questão da precariedade da formação dos professores, o principal avanço conquistado, foi formação continuada para todos os professores (não somente restrita aos membros das equipes das escolas e da Secretaria de

Educação como comumente era realizada), seja na modalidade do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE Municipal ⁴⁴, de grupos de estudos, videoconferências da Universidade Estadual de Campinas sobre a pedagogia histórico-crítica, seminários temáticos ou outras palestras de formação continuada.

Um dos grandes obstáculos para a efetivação da pedagogia histórico-crítica reside na formação precária dos professores. De acordo com Orso e Tonindandel (2013), quando se trata das condições de implementação de uma proposta pedagógica é necessário considerar a compreensão e o entendimento que os professores têm acerca desta proposta, pois, é impossível se colocar em prática algo que não se conhece ou que se tem dificuldade de entender. Baczinski (2008, p. 136), ao se referir à tentativa de implementar a perspectiva histórico-crítica na rede estadual paranaense, conclui que os professores da rede continuam “sem compreender a proposta, por não conhecerem e nem se apropriarem das bases teóricas que sustentam essa concepção pedagógica. [...] ainda hoje continua mal compreendida e pouco conhecida”. De acordo com Saviani, o problema da formação é agravado pelas precárias condições de trabalho:

Formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas e, em consequência, isso acarreta dificuldades para a teoria. Em tais condições, fica difícil a esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí uma situação de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado (SAVIANI, 2008, pp. 268-269).

O desafio da formação dos professores é central no processo de institucionalização da pedagogia histórico-crítica, pois há uma dupla carência: no plano pedagógico, há lacunas de formação que dificultam entendimentos sistemáticos sobre as teorias de ensino, de aprendizagem, de didática, de metodologia e, no plano das áreas do conhecimento, há enormes dificuldades de compreensão dos conteúdos que compõem cada disciplina.

⁴⁴Este programa foi inspirado no PDE do Estado do Paraná, instituído e normatizado através da Lei Complementar N° 130, de 14 de julho de 2010. O PDE Municipal foi realizado em convênio com a Universidade Federal do Paraná e participam desta formação os professores efetivos que já possuíam pós-graduação *latu sensu*.

No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse problema se agrava porque geralmente professores com magistério ou pedagogia, sem formação específica nas áreas do conhecimento, trabalham com português, matemática, história, geografia e ciências. E ao se tratar de pedagogia histórico-crítica, sobre as exigências que essa tendência traz, essa problemática se agrava ainda mais. Para Saviani (2011, p. 120), os professores precisam de “uma boa formação, uma cultura sólida e ampla, pois a educação lida com seres humanos e a complexidade dos seres humanos exige uma formação sólida e ampla”. No entanto, as políticas atuais de formação de professores, estimulam a realização de cursos de curta duração, de educação à distância, “na contramão do que deveriam seguir”, [...] “sem maiores exigências de preparo teórico-cultural” (SAVIANI, 2011, p. 121), para a sala de aula. Por isso, segundo o autor:

Os professores têm uma preparação precária na chamada ‘formação inicial’, porque a maioria das escolas que formam professores para as escolas públicas são as escolas privadas, cuja qualidade deixa muito a desejar. Então, a administração das escolas públicas tenta contornar esse problema com cursos de reciclagem e de aperfeiçoamento, mas isso não resolve porque, dadas as condições de trabalho precárias em que atuam os professores, os mencionados cursos acabam não exercendo nenhum influxo sobre o trabalho com os alunos nas salas de aula. E as condições precárias de funcionamento das escolas compõem uma situação estrutural que deriva das próprias políticas governamentais que, sob a determinação da política econômica, afetam as políticas sociais incidindo, no caso que estamos tratando, sobre a política educacional (SAVIANI, 2010, pp. 226-227).

A proposição do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE Municipal foi pensada a partir das necessidades de formação dos professores municipais articulada às maiores lacunas de compreensão sobre a pedagogia histórico-crítica. Constituiu-se em uma alternativa de formação continuada elaborada para enfrentar a problemática da formação precária dos professores da rede municipal, através de um programa amplo que procurou atender a várias demandas de conhecimento.

A questão da dificuldade de encontrar um material didático produzido com a finalidade de atender aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica fez-se presente em muitos debates educacionais na rede itaipulandiense e tornou-se um desafio para os professores. A necessidade de produzir um material de apoio ao

professor nessa perspectiva passou a ser objeto de discussão nos grupos de estudo das escolas, principalmente a partir de 2008.

Visando atender essa necessidade, defendida pelos professores como uma das condições para implementar a pedagogia histórico-crítica em sala de aula, um grupo de três professores assumiu o desafio de elaborar uma proposta de trabalho visando primeiramente organizar os conteúdos curriculares em unidades de ensino e, em seguida, elaborar uma proposta didática que atendesse ao mesmo tempo os passos da pedagogia histórico-crítica e as etapas de apropriação do conhecimento (níveis de desenvolvimento), de acordo com os ensinamentos da psicologia histórico-cultural.

No entanto, a elaboração de um material por si não resolve o problema, principalmente quando um grupo faz para outros executarem. Por isso, após a elaboração de um roteiro para cada unidade de ensino, os professores foram convidados a contribuir, principalmente durante a realização da formação continuada, pois no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE Municipal foi previsto a produção desse material.

Apesar de que os manuais didáticos foram elaborados para atender a um contexto sócio-político que reivindicava a necessidade da expansão da escola para os filhos dos trabalhadores que não tinham acesso à educação formal clássica, constituindo-se em uma alternativa encontrada para viabilizar a universalização da escola para todos, barateando os custos do ensino, simplificando o trabalho didático e os conteúdos transmitidos a esta nova demanda de alunos, substituindo os livros clássicos (Alves, 2006), fato que resultou em muitas críticas, principalmente porque os manuais assumiram o programa todo a ser ensinado, materializando o currículo escolar, Saviani afirma que:

O livro didático é um recurso pedagógico, ao lado de outros, cuja função seria, em tese, facilitar o trabalho do professor. Considerando que, no interior das escolas, o livro didático tem assumido um papel central, realizando, na prática, a tarefa pedagógica de adequar os conteúdos do ensino ao processo de aprendizagem dos alunos, [...] Sendo um recurso à disposição do professor, caberia ao docente encará-lo como um meio destinado a aumentar a eficácia do ensino. Para isso, no entanto, é necessário que o professor tenha uma formação suficiente para ser capaz de se posicionar criticamente em relação ao livro didático, identificando suas vantagens e desvantagens, inclusive corrigindo os eventuais erros e até mesmo

de conteúdo que eles venham a conter. Fica claro, pois, que é o livro didático que depende do professor e não o contrário. Na prática, porém, é muito comum que os professores encarrem o livro didático como uma espécie de muleta da qual eles dependem e sem a qual eles seriam incapazes de ministrar o ensino a eles confiado (SAVIANI, 2010, p. 210).

No entanto, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia, o ensino centrado nos livros didáticos foi substituído pelo ensino pautado em atividades de livros paradidáticos. Assim, a prática pedagógica foi se transformando paulatinamente através do uso em várias escalas de fotocópias das coleções elaboradas para este fim ou de materiais disponíveis em sites pedagógicos. Foi esse novo recurso pedagógico que possibilitou o surgimento, a emergência e a consolidação da “pedagogia da atividade” no interior das escolas da rede.

Essa nova forma de organizar o ensino, logo possibilitou seu questionamento, porque, a preparação das aulas restringiu-se à escolha aleatória de várias atividades, as quais eram fotocopiadas e distribuídas aos alunos. Desta forma, os conteúdos eram apresentados fortuitamente, sem uma preocupação com sequência ou organização, uma vez que a atividade encontrada e escolhida nesses materiais passou a orientar o processo de ensino e aprendizagem, inclusive, permitindo a superação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, suprimindo o currículo escolar e a primeira tentativa de implementação da pedagogia progressista.

Como o currículo perdeu o espaço para as atividades houve uma simplificação do trabalho docente e da exigência de um nível maior de leitura, análise e compreensão dos conteúdos escolares, solicitando dos alunos habilidade de responder situações fáceis, como por exemplo, completar cruzadinhas ou preencher caça-palavras.

Esse movimento produziu, inicialmente, entre os docentes, uma crença sobre a capacidade que as atividades tinham, em si mesmas, de ensinar e sobre a alta produtividade observada em sala de aula (o que remete ao neotecnicismo). No entanto, o que se verificou, com o tempo, foi o condicionamento dos alunos e a dificuldade de compreender situações mais complexas, que exigiam refletir, analisar, pensar. Essa experiência permitiu desenvolver a compreensão sobre a necessidade de ter um material para ensinar a partir de um currículo, de conteúdos estabelecidos

e organizados, assim como, de uma diretriz pedagógica que os embasassem, permitindo segurança didática e pedagógica ao professor.

Enfim, a ampliação da jornada escolar foi outro objeto de luta e conquista como condição para efetuar o trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica. Em 2010 foi realizada uma experiência de educação integral em duas escolas do município: Escola Municipal Rondônia, localizada em São José do Itavó e Escola Municipal Dona Leopoldina, localizada em Linha Caramuru. No entanto, por falta de condições estruturais físicas, de pessoal e de um projeto definido, essa experiência foi substituída pela ampliação da carga horária obrigatória para o aluno de oitocentos para novecentos e sessenta horas anuais.

Assim, os alunos passaram a frequentar as aulas durante os cinco períodos da semana no turno em que se encontram matriculados e mais um período no contra-turno. Dessa forma, foi garantido mais tempo de ensino com o professor regente, uma vez que quando havia vinte por cento do tempo destinado à hora-atividade, os alunos tinham quatro períodos de aula com seu professor. Devido à ampliação da hora-atividade para trinta por cento de sua carga horária, esse tempo seria menor ainda.

A ampliação da jornada escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia objetivou principalmente aumentar o tempo destinado ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos das áreas do conhecimento estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96. Outras situações de ensino também foram previstas na Proposta Pedagógica Curricular (ITAIPULÂNDIA, 2012), como por exemplo, o período dedicado ao complemento de estudos (reforço escolar) no contra-turno para os alunos com alguma defasagem de conhecimentos e a hora de estudo, período reservado para todos os alunos, realizado também no contra-turno, visando ensiná-los a desenvolver o hábito de estudos e autodisciplina⁴⁵.

Essas conquistas resultam de processos de luta e ocupação dos espaços institucionais, onde os educadores além de atuar na esfera reivindicativa,

⁴⁵Para Saviani, o hábito de estudo resulta do trabalho pedagógico e constitui-se em condição essencial para que o aluno consiga apropriar-se dos conhecimentos necessários à sua formação. Segundo as palavras do autor, se torna uma espécie de *segunda natureza*: “adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém é preciso ter insistência e persistência; faz-se *mister* repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. (SAVIANI, 2003, p. 21)

trabalharam na propositiva, pois as ações que compõem a política pública educacional itaipulandiense, o modo em que foram regulamentadas e executadas, resultam do planejamento estratégico de um grupo de professores empenhados em implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que os professores encontraram muitos desafios e obstáculos entre seus pares, seus dirigentes da Secretaria de Educação e entre membros das equipes administrativas do poder público municipal. Em consequência disso, as conquistas obtidas decorreram do enfrentamento de situações variadas no campo teórico e prático, resultando de estratégias de luta travadas no campo ideológico e político, visando à construção de hegemonia, pautando e dirigindo as ações da Secretaria de Educação, em muitos momentos. Nesse sentido, a contribuição do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná foi significativa, pois os representantes municipais, orientados por membros da direção regional e estadual, conseguiram manter a unidade da luta e o foco nas questões essenciais, deliberadas em assembleia da categoria.

3.3A política educacional itaipulandiense elaborada para implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica

Nessa seção vamos abordar e analisar as principais ações que foram e que estão sendo realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia relacionando-as à tarefa de implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica nesse nível de ensino, principalmente entre 2010 e 2011. Como apresentamos anteriormente, as principais proposições e ações realizadas procuraram atender os desafios que essa tendência pedagógica enfrenta quando da tentativa de efetivá-la. De acordo com seu principal propositor:

A solução efetiva para essa questão implica uma política séria com investimentos maciços na formação de professores e no exercício docente, pois não adianta formar bem os professores se eles não encontram nas escolas as condições para agir em consonância com a formação recebida. Com efeito, na maioria dos casos, eles são obrigados a ministrar um alto número de aulas e a trabalhar em duas, três ou mais escolas para poder, no fim do mês, receber um salário que lhes permita sobreviver. Enquanto a escola estiver nessas

condições, será difícil equacionar corretamente a questão da formação docente. É preciso criar uma carreira e um plano de salários pra os docentes e fixá-los em apenas uma escola, em regime de 40 horas semanais. O problema básico que temos em nosso país é que a maior parte de nossas crianças não possui ambiente de estudos em suas casas. Então, fala-se em escola de tempo integral, todavia é necessário ter professores disponíveis para acompanhar os alunos e auxiliá-los em seu desenvolvimento intelectual (SAVIANI, 2011, p. 121-122).

Essa conjuntura reflete a situação precária em que se encontram os educadores brasileiros, cujas condições não possibilitam o trabalho na perspectiva de efetivar os pressupostos da pedagogia histórico-crítica sem sala de aula. Dessa situação decorre a necessidade de articular formação articulada com melhores de condições de ensino e aprendizagem, valorização e remuneração. Esses são os pilares que estruturam a política educacional itaipulandiense.

Como dissemos na seção anterior, em relação à formação continuada, a política educacional de Itaipulândia criou o primeiro Programa de Desenvolvimento Educacional municipal brasileiro, com o objetivo de compreender os fundamentos teóricos e práticos da pedagogia histórico-crítica, através de momentos de estudos, discussões e análises sobre os principais desafios que o cotidiano escolar e sua organização apresentam para realizar em sala de aula a função pedagógica da escola pública que é promover a compreensão da realidade natural e social concomitante ao desenvolvimento das capacidades humanas superiores.

Esse programa de formação continuada foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação através da LEI Nº 1182/2011, de 20 de setembro de 2011, ofertado a todos os professores efetivos enquadrados no Nível III da carreira do magistério e realizado no período que compreende os anos de 2011 e 2012. Resultou de uma luta organizada pelos profissionais da educação que reivindicaram uma formação sólida e articulada com os princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Por isso, contemplou formação teórica sobre os fundamentos da educação (históricos, filosóficos, sociológicos e didáticos), vinculados às áreas específicas do conhecimento científico, buscando melhorar a prática pedagógica através da problematização da ação educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa formação foi realizada por professores vinculados a Universidade Federal do Estado do Paraná – Campus de Curitiba. Além de professores vinculados a essa universidade, atuaram como docentes deste programa de formação outros

profissionais vinculados a universidades públicas, entre elas, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão e a Universidade Estadual de Campinas.

Entre os principais objetivos deste programa de formação continuada, destacamos: a) relacionar a teoria à prática através da explicitação das relações que existem entre os conteúdos das disciplinas pedagógicas com as áreas específicas do conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) articular as áreas do conhecimento que compõem o currículo tendo como eixo integrador o trabalho humano como princípio educativo; c) integrar a formação continuada com a Proposta Pedagógica Curricular da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, proporcionando condições para desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos, análises e reflexões sobre a prática pedagógica e os conteúdos curriculares através do estudo e pesquisa; e d) valorizar o magistério municipal atendendo ao Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Itaipulândia.

Além das aulas teóricas, para obter a certificação de conclusão, o professor participante deveria ter no mínimo 80% de participação em cada atividade do programa, realizar as atividades propostas pelos docentes e apresentar uma produção didático-pedagógica⁴⁶. Essa produção foi realizada durante a carga horária destinada a estudos dirigidos do programa e durante alguns momentos da hora-atividade, organizados e supervisionados pelos professores responsáveis pela formação de cada área do conhecimento e pelos coordenadores locais.

A abordagem teórico-metodológica dos conteúdos e temáticas dessa formação foram os pressupostos e princípios que fundamentam a pedagogia histórico-crítica. Por isso, o encaminhamento metodológico das aulas ministradas, por estar articulado com o processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuiu para o enfrentamento das questões pertinentes ao cotidiano escolar, de modo especial, atendendo a algumas dúvidas recorrentes no que se refere à efetivação deste referencial teórico-metodológico em sala de aula.

⁴⁶ Como a política educacional municipal também contemplou a produção de material de apoio ao professor, cada participante do programa escolheu um conteúdo de qualquer disciplina do 3º ano do Ensino Fundamental do Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná e produziu uma unidade completa para compor esse material. A escolha do 3º ano se deu por que estava em curso a elaboração do material do 5º ano em 2011 e estava prevista a elaboração do material do 4º ano para 2012. No entanto, apesar de os professores usarem esse material, ainda não foi impresso em uma versão definitiva.

Algumas atividades que geralmente eram realizadas como momentos de formação continuada foram articuladas às atividades específicas. Essas atividades constituíam os seminários temáticos e foram realizadas no início dos semestres de 2011 e 2012, sendo ofertadas a todos os professores da rede municipal, de forma que, embora aqueles que não participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional, especialmente os professores com contratos temporários vinculados a empresas terceirizadas, pudessem ter acesso à essa formação continuada. Nesses encontros, temas relevantes sobre a educação e que permitem aos professores uma melhor compreensão de seu trabalho em sala de aula, porque de algum modo se articulam direta ou indiretamente com o cotidiano escolar, foram abordados.

Cada seminário temático teve uma carga horária de 20h e juntos compreenderam uma carga horária de 100h. As temáticas abordadas nos seminários foram: a) Políticas educacionais: ações do Estado e dos trabalhadores da educação; b) Cotidiano escolar: ensino, aprendizagem, método, metodologia, currículo, planejamento e avaliação; c) I Fórum Regional de Educação: função social da escola pública, formação e valorização do professor; d) A educação das pessoas com deficiência na atual conjuntura econômica, social e educacional; e e) A infância e as políticas para a Educação Infantil. O conjunto dessas temáticas possibilitou uma compreensão ampla sobre vários aspectos da conjuntura educacional que interferem diretamente no cotidiano de sala de aula, na organização e no planejamento do funcionamento das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.

A participação do Seminário em Filosofia e História da Educação, sobre os fundamentos do marxismo - "Leituras de Marx e Engels", realizado através de videoconferência promovidas pelo grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação" - HISTEDBR da Universidade Estadual de Campinas com o objetivo de estudar a obra de Marx e Engels, também fez parte dessa formação. As discussões desse grupo de estudos contribuíram com o entendimento sobre muitas questões relacionadas à pedagogia histórico-crítica, sobretudo, em seus aspectos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e didáticos.

Os seminários específicos de fundamentos de educação contemplaram uma carga horária de 112h, permitindo entender a problemática da educação, da escola, do ensino e da aprendizagem a partir do estudo do pensamento clássico educacional através da articulação do pensamento pedagógico, filosófico, sociológico, psicológico e didático educacional com o processo de ensino e

aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando compreender com maior profundidade os desafios e problemas presentes no cotidiano escolar atual.

Os cursos específicos de fundamentos da educação foram organizados da seguinte forma: a) Metodologia e produção científica - definição do projeto de intervenção pedagógica; b) Fundamentos da Educação - (históricos, filosóficos e sociológicos) com ênfase no Ensino Fundamental e Educação Infantil; c) Fundamentos Psicológicos da Educação com ênfase no Ensino Fundamental e Educação Infantil; d) Fundamentos da Didática com ênfase no Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Enfim, os seminários específicos das áreas do conhecimento tiveram uma carga horária de 116h, realizados com os seguintes objetivos: discutir e conhecer os fundamentos/categorias de análise de cada disciplina/área de conhecimento; entender como desenvolver as capacidades humanas e o entendimento dos fundamentos/categorias de análise de cada disciplina/área de conhecimento concomitante à elucidação da realidade natural e social; articular as áreas do conhecimento através da categoria trabalho como elemento integrador do processo educativo escolar e compreender os fundamentos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento, a saber: a) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino em Matemática com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino em História com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental; c) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino em Geografia com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental; d) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino em Língua Portuguesa e Alfabetização/Letramento com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino em Ciências com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental; g) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Arte com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e h) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Educação Física com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A carga horária total do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE municipal computou 512 horas. Com exceção dos seminários realizados nas semanas pedagógicas, os demais encontros aconteceram nas sextas-feiras à noite e aos sábados.

Essa formação continuada permitiu a compreensão sobre a função social da escola pública e a dificuldade de efetivá-la na sociedade capitalista, apontando alternativas para o ensino nessa conjuntura política, social, econômica, cultural e educacional. Possibilitou também aprofundar a compreensão sobre os fundamentos da educação, da pedagogia histórico-crítica e das áreas específicas do conhecimento. Essa possibilidade, antes era restrita e privilégio de alguns professores, quando exerciam funções administrativas e pedagógicas na Secretaria de Educação ou nas escolas.

No entanto, em relação à produção coletiva de conteúdos (unidade de ensino) para compor o material de apoio ao professor, os resultados não foram satisfatórios. De acordo com os professores e coordenadores locais, os capítulos produzidos necessitariam de uma ampla revisão e de adequação à proposta metodológica pensada para esse material. Essa tarefa foi prevista para os anos seguintes, inclusive com a ideia de renovar o convênio de formação com a Universidade Federal do Paraná, o que não aconteceu. Mesmo assim, alguns professores do 3º ano utilizam alguns capítulos em sala de aula, imprimindo apostilas para os alunos.

Já a ampliação da jornada escolar obrigatória de 800 para 960 horas foi realizada com o objetivo de implantar paulatinamente a educação integral em tempo integral. Como apresentamos na seção anterior, houve uma tentativa de implantar a educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia no ano de 2010 em duas escolas da rede. Porém, a falta de estrutura física, de pessoal e de uma proposta pedagógica levaram a Secretaria Municipal de Educação a repensar essa oferta.

A principal questão pedagógica discutida pelos professores refere-se ao fato de que a proposta de educação em tempo integral, no período ampliado, ofertava oficinas ou projetos culturais, esportivos e recreativos, em detrimento ao aumento de tempo destinado ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido, a proposta acrescentava pouco aos educandos, pois os departamentos de esporte e de cultura municipais também ofereciam vários cursos nessas áreas.

Essa experiência de educação em tempo integral foi muito questionada, pois, na visão de muitos professores, o tempo complementar acabou por atribuir novas funções à escola, especialmente a de cuidar dos alunos, inclusive no horário de almoço. Segundo os professores, essa situação configurou uma política assistencialista, limitada quanto à possibilidade de efetivar uma alternativa

educacional relevante e significativa. Por isso, propuseram para os anos iniciais do Ensino Fundamental a ampliação de um período de 4 horas semanais somente, visando manter a preocupação central no ensino, através de uma formação ampla, humana e científica, a partir das áreas do conhecimento.

Assim, a ampliação da jornada escolar oportunizou, possibilitou e representou uma ampliação de oportunidades e situações de conhecimento como prioridade, complementando o ensino, atendendo as necessidades históricas daqueles que estão na escola pública. A organização do tempo e do espaço e o regime de trabalho dos professores permitem também o trabalho com os alunos que apresentam defasagem de conhecimento, em mais dois períodos semanais, em atividades de contra-turno.

A ideia de implantar a educação integral como condição para efetivar a pedagogia histórico-crítica em sala de aula ficou para um momento posterior, o qual ainda não ocorreu. No entanto, a simplificação do conceito de educação integral materializada em atividades complementares à escola, tais como recreação, esporte, cultura, lazer ou ações comunitárias que objetivam atender meninos de rua, crianças em situação de risco e outras demandas sociais específicas de cada comunidade constitui em um reducionismo, que pouco ajuda na luta pela melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Freitas e Galter (2008), a elite nacional dispunha de educação em tempo integral para seus filhos até a década de 1930, “quando a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população, e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral” (p.121). Segundo os autores, quando a classe trabalhadora passou a exigir “uma escola universal, reduziu-se, então, a jornada diária, inclusive a própria duração da escola primária passou a ser questionada” (p.122).

Nesse momento histórico, quando a educação integral aparece na pauta das reivindicações sociais e no discurso político, sua instituição não pode configurar-se em novas funções e tarefas que paulatina e historicamente a escola já vem agregando ao seu papel. Entre outras funções sociais, podemos citar a integração da escola a questões de saúde, segurança, meio ambiente, padrões de convivência social e cidadania. Quando no período de tempo integral, no horário complementar ou prolongado, são realizadas atividades que ocupam o tempo das crianças com

atividades relacionadas a estas questões, o objetivo é proteger crianças, adolescentes e jovens entregues ao risco da criminalidade, da violência, das drogas e de todas as mazelas sociais enquanto realizam estas tarefas.

As experiências de educação integral de alguns governos estaduais (Bahia e Rio de Janeiro, por exemplo) foram a base para a elaboração da atual proposta do Ministério da Educação e Cultura. Essas experiências correspondem justamente às novas exigências e funções educativas que a escola vem assumindo nos últimos tempos, funções estas desempenhadas até então pelas famílias e a comunidade. Essa característica configura essencialmente uma política pública emergencial, limitada quanto à possibilidade de efetivar uma alternativa educacional relevante e significativa, pois, circunscrita à formação para a cidadania, à expansão do convívio social, às práticas esportivas, recreativas e culturais, ao lazer, à saúde e à conscientização ecológica, os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos escolares vão ficando secundarizados, desaparecendo do universo escolar.

Com o slogan “lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola”, o Ministério da Educação vem desenvolvendo um programa de educação integral, conhecido como “Mais Educação”. Esse programa está sendo realizado em parceria com outros ministérios: Ministério do Esporte; Ministério da Cultura; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Ciência e Tecnologia; e Ministério do Meio Ambiente. O objetivo é reduzir a evasão escolar, a reprovação, à distorção idade/série, proteger de situações de vulnerabilidade e risco social, combater a violência juvenil e promover a superação da desigualdade social através da inclusão educacional e de experiências de convivência comunitária.

A Educação Integral proposta pelo Ministério da Educação e Cultura propõem que as atividades realizadas no período prolongado estejam articuladas com projetos culturais, esportivos, recreativos, relacionados ao meio ambiente e à cidadania, incorporando um conjunto de responsabilidades que não são tipicamente escolares. Por isso, os projetos são realizados em parceria com outros ministérios.

O Programa Mais Educação oferece dez macrocampos de atividades de educação integral. 1) Acompanhamento pedagógico: matemática, letramento, ciências, história e geografia, línguas estrangeiras e filosofia e sociologia; 2) Meio Ambiente: Agenda 21 na escola/ com-vida, horta escolar e/ ou comunitária; 3) Esporte e lazer: recreação e lazer, voleibol, basquete, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, karatê, taekwondo, yoga, natação, xadrez

tradicional, xadrez virtual, atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação, ciclismo, tênis de campo e o Programa Segundo Tempo; 4) Direitos humanos no ambiente escolar. 5) Cultura e Artes: leitura, banda fanfarra, canto- coral, hip – hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, iniciação musical por meio da flauta doce, cineclube, práticas circenses, mosaico; 6) Cultura digital: software educacional, informática e tecnologia da informação, ambiente de redes sociais; 7) Prevenção e promoção da saúde: atividades de prevenção e promoção da saúde; 8) Educação e uso de mídias: jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia e vídeo; 9) Investigação no campo das ciências da natureza: laboratórios e projetos científicos; 10) Educação econômica: atividades de educação econômica (BRASIL, 2011, p. 5).

Como a proposta oficial de educação integral objetiva ressignificar o papel da escola, pois o tempo ampliado deve ser utilizado para educar, proteger e ocupar os alunos em decorrência das demandas sociais que exigem esta nova função e os projetos podem ser realizados fora do espaço escolar, em clubes, associações comunitárias, igrejas, casas particulares, museus, Organizações não Governamentais - ONGs e Fundações, sob a responsabilidade de estagiários bolsistas, agentes culturais ou voluntários e com financiamento público e privado, onde comerciantes e empresários locais são co-responsabilizados pela educação integral das crianças e jovens, a política educacional itaipulandiense não assumiu essa orientação.

O horizonte da política educacional é implantar a educação integral, quando houver condições materiais e humanas. Porém, a preocupação central não está relacionada ao tempo de permanência na escola, mas com a formação ampla, humana e científica, visando promover a compreensão da realidade natural e social concomitantemente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como a ampliação da jornada escolar proporciona mais tempo ao ensino e à aprendizagem, constitui-se também em condição para a efetivação de uma educação voltada para a emancipação humana.

De acordo com o Projeto de Ampliação da carga horária para o Ensino Fundamental de Itaipulândia, os objetivos são:

- a) Possibilitar mais qualidade do ensino na escola pública, por meio da ampliação do tempo de estudo na escola;
- b) Proporcionar ao professor mais condições de atender as especificidades de seus alunos nas suas necessidades individuais, (defasagem e potencialidade);
- c) Permitir um estudo mais profundo dos conteúdos curriculares;

- d) Promover a compreensão da realidade natural e social partindo do senso comum para o conhecimento mais elaborado, através de aproximações sucessivas.
- e) Oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolver as capacidades humanas por meio da ampliação de tempo de estudo, complementadas com atividades culturais e esportivas (ITAIPULÂNDIA, 2012, p. 3).

A pedagogia histórico-crítica defende a centralidade do ensino como tarefa essencial da escola. A ampliação da jornada escolar foi fundamentada nessa perspectiva teórica e, por isso, oportuniza, possibilita e representa uma ampliação de oportunidade e situações de conhecimento como prioridade, através do trabalho com conteúdos curriculares, visando cumprir a função social da escola pública que é possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

O desafio de encontrar materiais didáticos adequados e articulados a essa perspectiva teórica também constitui um dos óbices para o ensino, conforme nos referimos na seção anterior. De acordo com Gasparin, no contexto atual é preciso:

Desafiar os autores de manuais didáticos, das diversas áreas do conhecimento da educação básica, a que elaborem suas obras tendo como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a didática desta pedagogia (GASPARIN, 2013, pp.95).

Como os professores de Itaipulândia não conheciam nenhum material didático elaborado a partir dos referenciais teóricos apontados por Gasparin, um grupo assumiu esse desafio. Inicialmente, em 2010, três professores foram designados pela Secretaria Municipal de Educação para essa tarefa. Em 2011, mais um profissional passou a integrar essa equipe.

Durante esses dois anos, a equipe responsável pela produção do material de apoio ao professor realizou várias tarefas. Uma das atividades realizadas inicialmente foi pesquisar como a história e a tradição da escola brasileira foram profundamente marcadas pela história do livro didático. Compreender o percurso pelo qual este material passou e a centralidade que assumiu no ensino público foi um caminho para entender os conteúdos, os níveis de conhecimento socializados e as exigências intelectuais para a apropriação dos conteúdos pelos alunos.

De acordo com esse estudo, os primeiros livros didáticos foram elaborados para atender a um contexto sócio-político que reivindicava a necessidade da expansão da escola para os filhos dos trabalhadores que não tinham acesso à

educação formal clássica. Foi a alternativa encontrada para que houvesse a efetivação da escola para todos, barateando os custos do ensino (seja em relação à formação de educadores ou sobre o valor das obras clássicas) tendo como consequência a simplificação do trabalho didático e do ensino. Neles, os conhecimentos julgados necessários para o domínio básico da língua escrita, noções de matemática, ciências da natureza e da sociedade foram sintetizados. Ao substituírem os livros clássicos, os conteúdos relacionados à formação humanística e científica também foram simplificados, por compendiadores que se especializaram em sistematizar e elaborar os manuais, os quais assumiram o programa a ser ensinado nas escolas. Ou seja, tal foi a centralidade dos manuais na educação, que materializaram o currículo escolar.

À medida que a escola pública foi sendo expandida, como oportunidade de acesso ao ensino aos filhos dos trabalhadores, esvaziou-se de conteúdo na mesma proporção, impedindo-os da apropriação dos níveis mais elevados de conhecimento e compreensão da realidade. Entendemos também que o livro didático acompanhou esta trajetória⁴⁷, uma vez que, na prática, o controle do currículo é realizado, essencialmente, através do controle deste material.

A partir da década de 1970 do século passado, vários pesquisadores analisaram livros didáticos, principalmente denunciando à reprodução e inculcação da ideologia dominante através deste material. Essa preocupação foi motivada pelos estudos que caracterizaram o papel da escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado⁴⁸. Alguns resultados de estudos sobre esta temática foram apresentados principalmente em livros, dissertações, teses, artigos e conferências. Essas produções⁴⁹ explicitaram de que modo os conteúdos ideológicos subjaziam aos curriculares e a visão de mundo que procuraram disseminar através da educação escolar.

⁴⁷ Não significa que defendemos e atribuímos ingenuamente uma qualidade ao livro didático no passado. No entanto, muitos materiais atuais são pobres em conteúdos, abordando superficialmente os assuntos, inclusive no que se refere à dimensão conceitual e as atividades que propõem para a interpretação, compreensão e o entendimento dos textos.

⁴⁸ O principal estudo sobre esta temática que motivou questionamentos sobre a função ideológica da escola no Brasil, foi a obra de ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, 1974.

⁴⁹ As produções mais conhecidas no Brasil em relação a esta temática são: BONAZZI, M. e ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. Trad. De Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980. NOSELLA, M. L. **As belas mentiras: a ideologia do livro subjacente aos textos didáticos de leitura das quatro primeiras séries do primeiro grau**. São Paulo: PUC, 1978. FARIA, A. L. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. SAPELLI, L. S. (org) **Livro didático: a serviço de quem?** Cascavel: ASSOESTE, 2005.

Além de disseminar a ideologia dominante, objetivando a manutenção e reprodução da organização do modo de produção capitalista, esses estudos apontam que os materiais analisados também apresentam equívocos históricos, ensinam mentiras sobre a sociedade, disseminam preconceitos, ilusões e ideias abstratas que não condizem com a realidade concreta e nem possibilitam a apropriação da mesma. O mundo descrito na maioria dos textos de livros didáticos não corresponde ao mundo real, concreto.

Praticamente todos os livros didáticos analisados nestas pesquisas apresentam as mesmas temáticas, seja nos textos ou ilustrações, repetidas sistematicamente, por constituírem-se os elementos essenciais que justificam a estrutura e a organização social atual, para produzir ideias, juízos de valor, verdades. As ideias apresentadas sobre família, escola, pátria, meio ambiente, trabalho, pobres e ricos, virtudes, índios, negros, mulher, entre outros, difundem equívocos, preconceitos e mentiras, através de explicações mitológicas, lendas, histórias fictícias ou fantasiosas que não correspondem à realidade, impossibilitando e impedindo aos alunos a compreensão desses conteúdos, pois a maioria das explicações não diz absolutamente nada sobre os temas e as descrições não correspondem à materialidade objetiva, o que em última instância, acabam por limitar o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pois exigem somente a memorização vinculada a situações cotidianas vividas pelos alunos, muitas vezes, sob a visão ideológica à qual são submetidos desde cedo pela mídia e demais aparelhos ideológicos do Estado.

Há também críticas mais recentes que revelam uma cumplicidade entre o Ministério da Educação e Cultura e os grupos editoriais, dados os valores gigantescos que estes grupos arrecadam anualmente com a venda dos materiais que produzem⁵⁰. Além da disseminação de preconceitos e divulgação de valores culturais hegemônicos, atualmente os materiais didáticos também se prestam para promover grandes empresas e artistas, divulgando marcas e pessoas. Apesar dos editais de inscrição para o processo de seleção dos livros didáticos exigirem o contrário, na contemporaneidade, estes materiais também se prestam como suporte e veículo para publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais, estimulando o consumismo.

⁵⁰ Ver: SAPELLI, L. S. (org) **Livro didático: a serviço de quem?** Cascavel: ASSOESTE, 2005.

Outro aspecto criticado em relação aos livros didáticos distribuídos nas escolas é o fato de que questões irrelevantes ocupam muitas páginas, revelando explicitamente o objetivo de alienar os alunos, uma vez que subestimam a capacidade dos mesmos. As questões e atividades propostas também seguem esta lógica.

O caráter histórico das produções humanas e as determinações do modo de organização produtiva sobre a vida, o trabalho e as relações humanas são negados, através de um processo de naturalização daquilo que foi produzido historicamente, em contextos e situações específicas, como se houvesse uma espécie de darwinismo social, através de um princípio de desenvolvimento linear implícito na sociedade, e de modo especial, em tudo que a compõe, configura e lhe estrutura.

Classes sociais, movimentos sociais, exploração, injustiças, opressão, miséria, fome, violência e todas as mazelas sociais, bem como as contribuições na história, literatura, artes, política e economia dos negros, índios, colonos, trabalhadores e mulheres são praticamente silenciadas. Os antagonismos sociais não são explicitados, porque a preocupação principal é transmitir uma ideia de harmonia, cooperação e ordem como uma condição para o progresso e o desenvolvimento da nação.

A liberdade de escolha dos professores e escolas também é uma falácia. De modo algum supera a centralidade e o controle exercidos pelo Ministério da Educação e Cultura, uma vez que recomenda, através do aval de especialistas contratados para esta finalidade, os livros que melhor representam seus interesses e ideais. De acordo com MOMÉNY (Apud FREITAG, 1998, p.13), essas comissões, possuem muito mais a função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática. De acordo com a autora, o próprio Ministério afirma no Plano Decenal de Educação que os professores não estão preparados para a escolha do livro didático devido sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar. Desta forma, justifica a contratação de comissões avaliativas para controlar o conteúdo ideológico e político veiculado nos materiais didáticos, reduzindo o processo de escolha das escolas a uma falsa, ilusória, aligeirada e superficial participação dos professores.

Manipulação, ocultação, fragmentação, inversão, indução, descontextualização, superficialidade, relativismo, questões irrelevantes, preconceitos, ideologias, alienação, mentiras... Essas são as principais críticas que o

livro didático público (produzido por empresas privadas) vem recebendo nos últimos tempos. Percebemos que a preocupação didático-pedagógica não se encontra no centro desse debate. Parece estranho. No entanto, embora todas as críticas de algum modo estivessem relacionadas e articuladas com questões didático-pedagógicas, outras questões receberam uma relevância maior, porque os materiais analisados nas obras que estudamos, não priorizam essencialmente essa temática. Em outras palavras: a preocupação principal dos materiais didáticos distribuídos aos alunos das escolas públicas está vinculada diretamente à inculcação ideológica burguesa, ou seja, a socialização de ideias que visam à manutenção e reprodução da sociedade capitalista. A não explicitação das relações sociais e do modo de produção que as fundamenta e as justifica é intencional.

Por isso, mesmo que os projetos pedagógicos das escolas são elaborados a partir de pressupostos e fundamentos progressistas, o material didático a que professores e alunos tem acesso não propicia um trabalho pedagógico fundamentado nesses princípios. Por isso, o ensino organizado e pautado nestes materiais não produz aquilo que defendemos ser a função essencial da escola pública. Ao contrário, produz a obliteração intelectual, impedindo e limitando o desenvolvimento intelectual e a compreensão da realidade natural e social. Nesse sentido, obstaculizam a implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica.

No entanto, como já dissemos na seção anterior, os materiais que vêm substituindo o livro didático em sala de aula, principalmente no final da década de 1990, também não atendem a perspectiva teórica crítica. Aliás, tem contribuído para secundarizar a apropriação do conhecimento elaborado, uma vez que priorizam o ensino a partir de atividades, como se nestas estivessem contidos os princípios e as categorias a serem assimiladas, as quais garantiriam a aprendizagem.

Ao considerar as críticas relacionadas ao livro didático, a “pedagogia da atividade” como orientação didática hegemônica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia, o atual contexto de ensino em sala de aula e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica foi necessário pensar na elaboração de um material de apoio ao professor. Todavia, essa tarefa constitui-se em um risco, porque é preciso superar ao mesmo tempo os elementos criticados ao longo da história da educação e as alternativas paradidáticas que não conseguiram superar o limite da sugestão de atividades.

Essa tarefa tornou-se uma necessidade essencial para os professores municipais, uma alternativa possível para que prática de ensino correspondente aos princípios e fundamentos teóricos defendidos pela tendência histórico-crítica. Por isso, o grupo responsável pela elaboração do material de apoio ao aluno procurou considerar aspectos essenciais presentes nos fundamentos filosóficos, metodológicos, pedagógicos, psicológicos e didáticos, buscando atender à função social da escola pública que é promover a compreensão da realidade natural e social concomitantemente ao desenvolvimento das capacidades humanas superiores, sabendo, contudo, que o mesmo teria seus limites, pois a prática do ensino envolve outros elementos. Os conceitos, ideias e conteúdos que compõem as disciplinas da base nacional comum, de forma alguma poderiam ser contemplados em sua abrangência e profundidade nesse material assim como o método de ensino da pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos teóricos.

Após a realização do estudo sobre o livro didático e sua relação com a escola pública brasileira, todos os professores participaram de discussões sobre essa temática, o que demonstrou ainda mais o apoio a essa tentativa.

A metodologia que utilizada para a produção do material de apoio aos alunos envolveu as seguintes etapas: a) organização dos conteúdos em capítulos, tendo como referência o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (2007); b) preparação de um esquema para a estrutura dos capítulos articulado aos passos da pedagogia histórico-crítica e aos níveis de desenvolvimento humano da psicologia histórico cultural; c) elaboração de capítulos ou unidades de ensino pelos professores do grupo; d) repasse para aplicação em sala de aula; e) discussão sobre a aplicação das aulas; f) revisão ou reelaboração de textos e atividades; e g) a organização da versão preliminar, para impressão e distribuição aos alunos e professores.

De acordo com os membros do grupo que iniciou esse trabalho houve uma grande preocupação com a qualidade dos conteúdos (textos e atividades), do que decorre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a possibilidade de desenvolvimento das capacidades humanas, pois ao mesmo tempo em que a educação dá condições para o desenvolvimento humano também pode condicioná-lo aos limites e circunstâncias da realidade imediata dos educandos.

A centralidade do conteúdo e do método foi essencial nesse processo, articulada ao processo de desenvolvimento da criança. Como o ser humano

desenvolve-se a partir das condições de acesso e participação que tem e do que o ambiente sócio-cultural lhe oferece, a maioria dos alunos que frequentam a escola pública não possui um ambiente rico e estimulador. Por isso, a educação escolar assume a função de promover o desenvolvimento das capacidades aos níveis que a vida em sociedade nega. Daí a necessidade de ensinar os conteúdos mais elaborados produzidos ao longo da história da humanidade, na escola, como defendem a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico cultural.

Também houve uma atenção especial aos conteúdos que compõem a grade curricular, pois o domínio gradativo dos conceitos socialmente elaborados em sua complexidade permite a análise, a reflexão e a compreensão da realidade, de forma que nessas condições, o ensino permite a passagem do senso comum ao conhecimento mais elaborado através de aproximações sucessivas e da apropriação das várias dimensões do conhecimento.

Para efetivar os principais pressupostos da pedagogia histórico-crítica, principalmente os aspectos didático e metodológico, a organização dos capítulos ou unidades foi elaborada para permitir aos alunos o progresso a níveis cada vez mais elevados de compreensão da realidade, através da seguinte estrutura dos capítulos: a) Título do capítulo; b) Problematização; c) Situações cotidianas; d) Apresentação da temática; e) Estudo do conteúdo; f) Discuta estas ideias; g) Novo estudo do conteúdo; h) Registre o que você aprendeu; i) Leitura complementar; j) Proposta de produção; k) Você sabia; l) Desafios contemporâneos; e m) Sugestões de leituras ou vídeos.

Outro aspecto importante desse material foi a preocupação em possibilitar à apropriação dos fundamentos das disciplinas/áreas do conhecimento, oportunizando gradativamente o acesso e o domínio do conhecimento em níveis mais elaborados e graus de complexidade, numa perspectiva totalizante, visando ampliar a capacidade de entender a realidade e as possibilidades de desenvolvimento humano. Para tanto, nas atividades utilizadas para a compreensão e interpretação dos conteúdos procurou-se atender ao objetivo da disciplina, ao método e o desenvolvimento das capacidades do educando.

O material produzido por esse grupo foi organizado por áreas do conhecimento, compondo a coleção “Educar e Saber”. No ano de 2011 foi impressa somente uma versão preliminar do Livro de Ciências do 5º ano do Ensino Fundamental (ITAIPULÂNDIA, 2011). Os livros de História, Geografia e Língua

Portuguesa estavam sendo elaborados, quando a equipe foi destituída, por questões políticas, devido a mudanças na administração municipal e na Secretaria de Educação. Somente uma pessoa desse grupo permaneceu em 2012. Tinha a incumbência de concluir o Livro de Matemática, revisar e concluir os demais e organizar o material produzido pelos professores para o 3º ano durante o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE Municipal. Entretanto, até o momento (2014), o livro de matemática não foi finalizado e o material do 3º ano ainda não está organizado para disponibilizá-lo aos professores e alunos.

Em 2013 o grupo de produção de material foi reativado, mantendo duas pessoas que estiveram nesse trabalho no final de 2012 e incluindo mais quatro professores da rede e dedicaram-se à revisão dos livros de história, geografia e língua portuguesa do 5º ano e na elaboração do material do 1º ano. Nesse período, esse grupo passou a ser chamado de Equipe de Ensino, assumindo também a responsabilidade sobre a formação continuada dos professores da rede. Atualmente, trabalham seis pessoas nessa equipe.

Em 2013, após revisão, os livros de história, geografia e língua portuguesa foram impressos, porém, separando os conteúdos das atividades. Nessa revisão, foram inseridos novos textos, ilustrações e atividades de interpretação e compreensão de texto. No início de 2014, foi impresso e distribuído aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental um material ainda parcial, incompleto e inacabado de geografia, matemática e língua portuguesa (ITAIPULÂNIDA, 2014). Porém, as adequações para corresponder aos aspectos considerados essenciais, apresentados anteriormente, não foram feitas, continuando como se fosse a versão preliminar.

Todos os livros disponibilizados como material de apoio ao professor apresentam limitações em relação àquilo que o grupo de produção se propôs, requerendo maiores estudos e reflexões coletivas. Uma das dificuldades relatadas pelos membros do grupo foi o fato de não conseguir material de pesquisa para a elaboração dos conteúdos que compõem as unidades ou capítulos. As próprias áreas de conhecimento tem dificuldade de estabelecer as principais categorias de análise que representam aspectos gerais e essenciais da realidade em suas conexões e relações concretas, assim como os fundamentos de cada disciplina e a organização dos conteúdos a partir deles.

Outra dificuldade é abordar os conteúdos como resultado de múltiplas relações, explicitando as determinações e os condicionantes econômicos, sociais, políticos, culturais, educacionais etc. que constituem a essência objetiva dos fatos e fenômenos. A lógica sobre a qual o pensamento se estrutura para compreender a realidade e o domínio do método pelos professores constitui-se também em condição para efetivar um ensino crítico, o qual não está circunscrito aos limites de um material elaborado para os alunos. Além disso, as relações de análise e síntese também não são possíveis de serem explicitadas no material didático, pois devem ser de domínio do professor, pois é sua função revelar as relações dinâmicas entre as várias dimensões que compõem a realidade (econômica, social, política, cultural, ideológica, filosófica, científica, religiosa entre tantas outras), possibilitando a elaboração de uma síntese nova, de nível superior, num patamar crítico, elaborado e consciente, aprofundando, enriquecendo e superando a superficialidade cotidiana. Apesar da estrutura dos capítulos serem fundamentadas no método, por si só são insuficientes para sua concretização.

Apesar de que houve a tentativa de intercalar textos com atividades de análise e reflexão, para possibilitar que cada aluno realize sínteses novas e as manifeste através de produções ao final de cada capítulo, relacionando aquilo que sabem com os novos conhecimentos, seja nas várias dimensões que os compõem ou nas diferentes linguagens que os veiculam, bem como propiciando possibilidades de aproximações sucessivas através de diversas oportunidades de estudar, aprender e rever o mesmo conteúdo, sob enfoques e momentos diferentes, num processo contínuo e gradativo, a passagem do senso comum ao conhecimento científico e a superação de uma visão sincrética através da produção de uma síntese nova superior é uma tarefa difícil para a educação escolar, principalmente em se tratando de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, diante da ausência de outras possibilidades, principalmente a falta de material, a produção do material didático gerou entre os professores a necessidade de refletir sobre o que e como se ensina em sala de aula, considerando alguns aspectos das várias dimensões que compõem os conteúdos escolares.

Atualmente há uma preocupação com os conteúdos e sua organização, com os textos e as atividades, com os fundamentos da disciplina, com o método, a didática e o planejamento. Entretanto, a organização curricular do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: educação infantil e ensino fundamental anos

iniciais (2007), que até então era a base dos conteúdos, está sendo substituída por uma elaboração própria da equipe de ensino, ainda em fase de preparação, alicerçada nos fundamentos dos conteúdos que compõe as áreas do conhecimento.

Na introdução dos livros do 5º ano o então prefeito de Itaipulândia, Lotário Oto Knob, acreditando no sucesso desse trabalho, articulado com as demais ações que compõem a política educacional municipal, manifestou sua convicção sobre a possibilidade de sucesso do trabalho em efetivar a pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com ele:

A produção do livro do 5º ano é, sem dúvida nenhuma, uma grande conquista dos profissionais de educação do município de Itaipulândia.

Primeiro, por ser um anseio dos professores, os quais participaram ativamente na sua elaboração, por exemplo, na seleção de conteúdos que servirão para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos.

Segundo, porque, a partir deste livro, outros poderão ser inseridos nas demais séries iniciais, completando o ciclo do Ensino Fundamental. Esta é a meta. E sei que, com a capacidade e a participação dos nossos profissionais de educação, os demais livros serão elaborados para que possam ser distribuídos para os alunos.

Temos a certeza de que a educação de Itaipulândia está dando um salto de qualidade e de que em médio prazo os resultados aparecerão. O ensino integral, implantado este ano em todas as escolas municipais e a melhoria das condições de trabalho dos professores (aumento da hora atividade de 20% para 30%) são exemplos desse momento histórico para a cidade, em que as forças do poder público municipal se juntam com as forças dos educadores do município num projeto educacional que não tem mais volta.

O conhecimento não tem barreiras: é a vontade própria que está movendo os professores para um salto de qualidade (ITAIPULÂNDIA, 2011, p. 10).

Igualmente, o então Secretário de Educação, Cultura e Esportes, Luiz Carlos dos Reis, sintetizou sua convicção sobre a importância da produção do material de apoio ao professor:

A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes assumiu o compromisso com a qualidade do ensino, realizando, dentre outras ações, a elaboração de um material para uso do aluno. Essa produção contribuirá também no trabalho docente, pois, tendo um material de base, o professor terá maiores condições de complementá-lo, oferecendo mais oportunidades de aprendizagem à sua turma.

O presente material didático é uma produção destinada aos alunos da rede municipal de ensino, sendo o resultado de estudos da equipe de professores de Itaipulândia, após pesquisas e sistematizações

sobre a perspectiva histórica crítica de educação, a qual defende que a escola tem a função de socialização do conhecimento elaborado, por meio da conversão em saber escolar.

A iniciativa partiu da necessidade de ofertar um material que exige um nível maior de reflexão, leitura, produção e compreensão por parte dos alunos, sobre conteúdos curriculares.

Nesse sentido, esperamos que o material didático produzido, por meio da mediação do professor, seja um dos instrumentos de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Que ele possa contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem (ITAIPULÂNDIA, 2011, p. 10).

As palavras do prefeito e secretário de educação da época sintetizam a atmosfera positiva que contagiou o ambiente educacional de Itaipulândia, principalmente pelas conquistas em relação à carreira, condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, estimulando e motivando os professores a investir tempo e trabalho em processos de formação que contribuíssem com a busca de alternativas para melhorar a qualidade do ensino. É certo que nem todos reagiram igualmente a esse momento produtivo. Mesmo assim, no campo do discurso, houve unidade e coerência na defesa dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e na necessidade de trabalhar no sentido de superar os desafios e obstáculos que a organização educacional, social e produtiva impõe a essa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, durante o período do recorte histórico dessa pesquisa, foi influenciada pelo ideário neoliberal, através da proposição de concepções pedagógicas que objetivam a minimização do ensino e da aprendizagem. A ideologia capitalista ocupou praticamente todos os segmentos da sociedade, disseminando valores como individualismo, consumismo, competitividade, etc., criando condições para a desmobilização política e minimização da reivindicação de direitos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N^o 9394/96 reflete esse contexto, transferindo para os municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Os gestores municipais das secretarias de educação assim como as equipes administrativas e pedagógicas das escolas ficaram responsáveis pela organização do ensino. Segundo Saviani, “diversas análises têm evidenciado os efeitos negativos das políticas de municipalização do ensino, mostrando que, em razão das insuficiências técnicas e financeiras e dos altos índices de desigualdades entre os municípios, as deficiências qualitativas da educação tendem a agravar-se” (2009, p. 24).

A política educacional de Itaipulândia se insere nesse contexto de municipalização do ensino, marcado pela democratização das decisões pedagógicas e curriculares. A ideia de implantar e efetivar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental resulta do embate de superar as orientações nacionais de cunho neoliberal, num processo de luta pela qualidade do ensino, assumido pelos profissionais da educação. Apesar dos desafios e dos obstáculos que o capitalismo impõe a essa tarefa, de acordo com Gasparin:

A consciência de que a sociedade capitalista não é o terreno propício para a implantação da pedagogia histórico-crítica não inviabiliza as ações de professores e agentes educacionais, que, como possíveis intelectuais orgânicos, assumem o compromisso de trabalhar os conteúdos científico-culturais como instrumentos de luta e mediação para a transformação social. Esta percepção, que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético, nos alerta a não esperarmos que sejam dadas primeiro as condições sociais, políticas, econômicas, materiais e educacionais para a implantação da pedagogia histórico-crítica, mas antes nos instiga para que encaminhe as ações, por meio da educação como mediação social, que contribuam para que as condições adequadas possam acontecer (GASPARIN, 2013, p. 91).

Todavia, toda proposta nova no campo educacional gera uma série de expectativas, dúvidas, apreensões e ilusões quanto ao seu efetivo resultado, alimentando a esperança sobre a possibilidade de solucionar os problemas educacionais e superar as dificuldades encontradas no trabalho educativo. Muitas utopias já foram criadas. Inúmeros projetos discutidos que resultaram em políticas educacionais fracassadas, porque, ao encontrar obstáculos e desafios que precisam ser enfrentados, o entusiasmo inicial cede espaço para o desânimo, a reclamação e apatia dos professores, evidenciando os limites das proposições. Os condicionantes e determinantes que incidem sobre a educação escolar geralmente acabam por inibir as tentativas de mudança.

No entanto, a política educacional de Itaipulândia, elaborada para implantar e efetivar a pedagogia histórico-crítica possui como característica principal a articulação entre as proposições e as ações necessárias para alcançar os resultados almejados. Todavia, essa particularidade não garante seu sucesso, porque também nessas condições, a educação continua condicionada.

De acordo com Saviani (2010) as ideias pedagógicas críticas sofreram grande inflexão nos últimos anos. O neoescolanoismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo expressam a ressignificação no presente de outros momentos da história da educação brasileira. Segundo o autor, o “lema ‘aprender a aprender’ significa adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo” (SAVIANI, 2010: p. 432). Ainda segundo este educador, é sob esta orientação que “as práticas educativas de 1990. Tais práticas se manifestam com características *light*” “sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico” (SAVIANI, 2010, p. 433-434).

De acordo com Arce (2005) “a instituição educacional escola torna-se o lugar onde qualquer pessoa de boa vontade possa atuar; ensinar é algo simples e depende do querer de cada um e de um pouco de prática” (ARCE, apud DUARTE, 2005, p.43). Como a formação exigida é mínima, o ensino foi simplificado de tal forma que “qualquer um pode ser professor”. No entanto, no momento em que a precarização do ensino marca a escola pública, foi preciso desenvolver ações que contraponham essa lógica, procurando estabelecer outra direção, através da utilização de uma diretriz educacional, elaborada justamente para superar essa situação. De acordo com Gasparin:

No processo dialético, a sociedade capitalista pode ser considerada uma tese. Todavia, para que a dialética da história se efetive torna-se necessário entender criticamente esta sociedade e apresentar-lhe uma contrtese, uma antítese, uma sociedade diametralmente oposta, na perspectiva dos trabalhadores. Deste embate, poderá emergir uma sociedade em que os indivíduos, tanto os dominantes quanto os dominados, possam ser efetivamente emancipados (GASPARIN, 2013, p. 91).

A pedagogia histórico-crítica constitui-se em instrumento de luta ao defender que a função social da escola pública consiste em promover a compreensão da realidade natural e social, concomitantemente ao desenvolvimento das capacidades humanas superiores, através do trabalho pedagógico com os conteúdos mais elaborados produzidos ao longo da história da humanidade, condição que permite a passagem do senso comum ao conhecimento filosófico, científico e artístico, de uma visão sincrética para uma síntese superior, num processo de aproximações sucessivas, por meio do estudo das várias dimensões do conhecimento, de forma contínua e gradativa visando elucidar as determinações e leis fundamentais de um determinado fenômeno social ou conteúdo e compreendê-lo como síntese de uma rica totalidade de determinações e relações diversas, em níveis cada vez mais complexos. Assim, pode instrumentalizar os filhos dos trabalhadores para a luta por melhores condições de vida, de trabalho e de ensino. Enfim, a luta pela transformação da sociedade.

De acordo com Saviani (2008, p. 45), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Entretanto, somente a socialização do conhecimento e da cultura na escola não é suficiente para propiciar o desenvolvimento humano aos patamares defendidos no campo da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, uma vez que a apropriação da cultura depende da “[...] possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave” (LEONTIEV, 1978, p. 283). Concomitante ao trabalho pedagógico é preciso lutar por transformações sociais que permitam o acesso aos bens materiais. De acordo com o autor:

[...] mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão utilitadora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a

possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 1978, pp. 283-284).

A formação das funções psicológicas superiores ou das capacidades humanas dependendo acesso ao conhecimento em suas formas clássicas e da apropriação dos bens materiais, os quais se constituem também em condições e oportunidades para o acesso aos bens intelectuais.

Influenciada por essa pedagogia, as ações realizadas para implantá-la e implementá-la, constituíram-se também em um movimento que procurou transformar as condições de trabalho, de vida e de ensino para os professores e alunos, através da luta por uma educação de qualidade, alicerçada na formação continuada, valorização dos profissionais da educação, melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, contribuindo com a efetivação da função social da escola pública que é proporcionar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades humanas para a construção de uma nova sociedade, centrada na valorização da vida e no mundo do trabalho.

Todavia, é difícil mensurar os resultados da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica em relação à aprendizagem e ao trabalho didático em sala de aula, bem como, se as condições conquistadas permitiram aos professores assumir esse referencial teórico. Contudo, destacamos que o Ensino Fundamental de Itaipulândia foi influenciado por uma trajetória de lutas, de desafios, de conquistas e de trabalho dos professores.

Entre os pontos que merecem destaque, encontram-se: a) valorização da formação continuada, atualmente sob a responsabilidade dos profissionais que compõe a equipe de ensino; b) preocupação com o planejamento, com os conteúdos, com o currículo; c) defesa da necessidade de produção de material de apoio pedagógico e uso dos materiais já elaborados; d) empenho em manter as conquistas da carreira; e) valorização da ampliação da jornada escolar; f) participação no movimento sindical; g) preocupação com a aprendizagem dos alunos; h) superação de um ensino centrado em atividades e da pedagogia de projetos; i) desenvolvimento de uma visão mais politizada sobre os assuntos educacionais; j) hegemonia no discurso político e nos documentos educacionais na defesa da escola pública e dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

O protagonismo em relação à educação e o ensino manifestou-se pelo envolvimento significativo dos professores, seja contribuindo com a indicação de proposições e ações em vista da implementação da pedagogia histórico-crítica ou nos vários momentos de estudo, planejamento, organização dos conteúdos e produção de materiais para o ensino. Nesse último aspecto, verificou-se que a prática pedagógica, fundamentada nos passos (momentos) da pedagogia histórico-crítica, contribuiu com a efetivação do ensino centrado em conteúdos que expressam o concreto pensado, ou seja, que possuem fundamento na realidade objetiva.

A maioria dos professores conseguiu superar algumas influências decorrentes das pedagogias hegemônicas que incidem sobre a prática pedagógica do Ensino Fundamental. Ao deixar de utilizar textos elaborados especificamente para a alfabetização (do estilo “lvo viu a uva”), de aplicar atividades produzidas para essa finalidade ou de realizar projetos oriundos de demandas sociais que outras secretarias ou entidades trazem para a escola, o ensino aproxima-se do referencial da pedagogia histórico-crítica⁵¹. A alfabetização, por exemplo, passou a ser realizada a partir da contextualização e abordagem de conteúdos das áreas do conhecimento. Isso possibilita a apropriação da linguagem concomitante à apropriação de conteúdos. Assim, a sequência dos conteúdos, sua retomada e seu aprofundamento no decorrer das aulas, permite a apropriação do conhecimento por meio de aproximações sucessivas.

A utilização metodológica dessa perspectiva permitiu também o desenvolvimento da oralidade dos alunos, pois sua prática pedagógica possibilita a

⁵¹ Saviani ilustra essa situação com um exemplo: [...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução⁹²; em seguida, a semana santa; depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2003, p. 16). Atualmente, o espaço escolar é objeto de disputa de vários profissionais, principalmente na área da saúde, como, por exemplo, da área de nutrição, odontologia, fonoaudiologia, psicologia, ou da assistência social. Essa situação, somada aos projetos de várias secretarias estaduais e municipais que aparecem na escola, podem ocupar grande parte do tempo destinado ao acesso ao saber sistematizado.

participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem, uma vez que a instrumentalização prevê ações docentes e discentes.

Os professores que elaboraram planos de aula utilizando o Diário de Classe conseguiram incorporar e apropriar os passos da pedagogia histórico-crítica, o que permite organizar mentalmente os momentos da aula, vinculando-os aos demais conteúdos do planejamento, o que ajuda os alunos estabelecer relações e aproximações sucessivas.

No entanto, entre as dificuldades observadas entre os docentes, destacam-se por um lado um paradoxo que há em relação ao que se espera do professor nessa perspectiva teórica. Enquanto alguns professores estão demonstrando uma dependência dos profissionais que trabalham na Equipe de Ensino, ao esperar e cobrar que produzam materiais para suas aulas, (o que está gerando acomodação, imobilismo e a separação entre o pensar e o fazer, característica do tecnicismo educacional), a pedagogia histórico-crítica defende que esse profissional tenha uma visão sintética dos conteúdos, decorrente do domínio dos conteúdos e do método de ensino, valorizando a autonomia, a criatividade e a capacidade produtiva docente. Por outro lado, verifica-se dificuldades em entender a proposta pedagógica, pois essa tendência exige muito dos professores, como disposição para estudo, para se apropriar dos conteúdos e do método de ensino.

Há ainda necessidade de elaborar um currículo para o ensino fundamental, pois na organização do *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: educação infantil e ensino fundamental anos iniciais* (2007) verifica-se uma mistura de conteúdos, estratégias e metodologias. É preciso também avançar na questão da avaliação, pois geralmente o que se cobra ainda dos alunos é memorização de conteúdos. Os professores encontram dificuldade de elaborar instrumentos avaliativos que permitam aos alunos manifestar a síntese (novo conhecimento) a que chegaram ou que possibilitem expressar as relações entre as dimensões dos conteúdos que conseguiram estabelecer durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a formação, verifica-se que as pessoas responsáveis diretamente pela condução e direcionamento do ensino, pois desempenham cargos diretivos, na Secretaria de Educação e nas escolas, geralmente não participam das atividades de formação continuada, o que acaba por comprometer o ensino na perspectiva histórico-crítica, por algumas decisões pedagógicas que tomam, seja em relação à

organização do ensino, das escolas ou da proposição de atividades formativas, vinculadas à motivação ou pedagogia empreendedora, nos últimos anos.

Sobre o material para os alunos, a queixa refere-se a textos longos e complexos, com vocabulário elaborado e alguns problemas de diagramação.

Enfim, nesse momento há necessidade de discutir novamente sobre essa experiência, sobre o que foi possível acumular nesse período, sobre o que deu certo, o que precisa melhorar, que aspectos teóricos e práticos que necessitam esclarecimentos, aprofundamentos, como utilizar o que foi feito para dar novos passos, para avançar, a partir das condições conquistadas.

Apesar de uma relativa hegemonia conquistada no campo pedagógico e administrativo, existem também pontos onde é preciso avançar, pois as conquistas do período de 2010 e 2012 não podem se constituir em um fim, no horizonte, no ponto de chegada. São apenas condições mínimas, o ponto de partida para a implantação e efetivação da pedagogia histórico-crítica em sala de aula.

Na introdução do material de apoio ao professor do 5º ano (2013), a então secretária de educação, Verônica Ziervieski Rui, defende o trabalho nessa perspectiva e manifesta seu compromisso com a qualidade da educação municipal, expressando assim sua intenção:

Ao assumirmos a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, assumimos, também, o compromisso com a qualidade da educação para nossos educandos.

Este livro é produto de um projeto de produção de materiais didáticos de apoio aos professores e alunos para desempenharem as respectivas funções de ensino e aprendizagem, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, tendência adotada no município, pois compreendemos ser a perspectiva afirmativa em relação ao ensino dos conhecimentos científicos, atendendo aos objetivos e necessidades sociais e históricas presentes na sociedade atual.

Para que este trabalho se efetive, estamos proporcionando formação aos professores, com orientações teórico-metodológicas, para fazer a mediação dos conhecimentos aos estudantes, por meio deste material (ITAIPULÂNDIA, 2013, p. 3).

Do mesmo modo, o atual prefeito, Miguel Bayerle (gestão 2013-2016), também indica sua intenção de investir na educação, visando melhorar sua qualidade, colocando-a como prioridade de seu governo. De acordo com ele:

Sabedores da importância da educação para a educação integral dos sujeitos, objetivando formar cidadãos críticos e atuantes na

sociedade, temos como uma das prioridades em nossa gestão a qualidade da educação.

Neste intuito, estamos investindo e apoiando a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes em todas as ações que primam pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, dentre elas, a elaboração deste material.

Entendemos que, ao ofertarmos aos professores materiais de qualidade e de conteúdo que se encaixam nos padrões de uma educação voltada a atender às necessidades atuais da sociedade moderna, estamos cumprindo o papel do gestor público que prima pela melhora da qualidade de vida dos estudantes.

Desejamos que professores, alunos e comunidade escolar obtenham ótimos resultados ao utilizarem este material produzido coletivamente pelos profissionais da educação de nosso município (ITAIPULÂNDIA, 2013, p. 3).

A gestão atual deu sequência na política educacional elaborada para implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica, desenvolvendo algumas ações importantes, como a manutenção da equipe de produção de material de apoio ao professor e realização de concurso público para o magistério e outras funções relacionadas ao ensino.

No entanto, mostrou-se conservadora em alguns pontos, como por exemplo, ao prorrogar o mandato dos diretores das escolas, centralizar as decisões na secretaria de educação, substituindo as coordenações de ensino pela equipe de ensino (que inclusive trabalha fora do espaço da secretaria) e não atender representantes sindicais dos professores e funcionários em alguns momentos.

Outro fato negativo está relacionado à questão pedagógica, pois algumas escolas estão funcionando sem coordenações pedagógicas, em alguns momentos houve professores contratados de forma precária (com 30 horas para executar funções de sala de aula realizada por colegas com carga horária de 40 horas), faltaram investimentos em manutenção das escolas, seja em relação à infraestrutura ou a materiais pedagógicos, assim como professores trabalhando com turmas numerosas, em alguns períodos.

Em relação à organização do trabalho, ainda falta estabelecer diretrizes gerais, sistematizadas para nortear o trabalho dos educadores e a aprovação da proposta pedagógica que prevê a ampliação da jornada escolar. As bibliotecas estão sucateadas, houve desativação dos laboratórios de informática e de ciências e de espaços de recreação e lazer das crianças.

Sobre a formação continuada, apesar do empenho dos membros da equipe de ensino, nesses anos não foi priorizado questões relevantes relacionadas à pedagogia histórico-crítica. Por isso, os professores que assumiram o concurso público, na segunda metade de 2013, não tiveram acesso a esses estudos que fundamentam a prática pedagógica.

Entretanto, vários encontros de formação específica nas áreas do conhecimento foram realizados, principalmente abordando temáticas básicas de conteúdos do Ensino Fundamental, motivados por diagnósticos que demonstraram falta de domínio dos mesmos.

A morosidade com o que o material está sendo produzido também é um fato muito questionado pelos professores, principalmente porque a equipe de ensino assumiu com muitas tarefas, entre elas, formação continuada e organização dos conteúdos curriculares, atividades que demandam muito tempo. Soma-se a isso a instabilidade do grupo.

A preocupação com essas questões se justificam porque a descontinuidade das políticas educacionais é um dos obstáculos à implementação da pedagogia histórico-crítica. Do contrário:

A política educacional, apesar de mostrar-se racional na sua formulação, na verdade, revela-se irracional em sua execução. Parece haver dois campos e duas funções; uma, aparente, que é a racionalidade técnico-administrativa e descentralizadora, em nível de discurso e de estrutura organizacional, e outra, real, que é a manipulação partidária para garantir o domínio de um grupo sobre os demais. Essa manipulação tem o suporte do sistema educacional e representa o interesse não revelado, mas que vem a tona através de uma política clientelista (MARTINS, 1997, p.70, Apud BACZINSKI p. 121).

Além da falta de condições materiais, como carência de salas de aula, de biblioteca, de livros para pesquisa, de equipamentos tecnológicos e pedagógicos, de espaços adequados para a realização de atividades diversificadas, de materiais pedagógicos para trabalho em sala de aula ou para leitura, estudos e formação docente, existem também questões pedagógicas mais centrais, como “a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber e a impossibilidade de uma educação unificada” (SAVIANI, 2008, p. 255).

A experiência educacional de Itaipulândia e a luta dos professores para efetivar os pressupostos desta tendência pedagógica em sala de aula indica que há um espaço tênue de ação, que existem brechas institucionais sob os quais é possível agir. No entanto, essa experiência depende também de novas tentativas, porque a superação dos limites, dos problemas e dos obstáculos educacionais enfrentados, bem como as possibilidades e as soluções tendem a resultar de um processo coletivo mais amplo. Novas tentativas de implantação da pedagogia histórico-crítica poderão revelar se essa tendência pedagógica possui o vigor de ser instituída na atual forma social e manifestar uma tendência mais ampla, uma alternativa viável para uma sociedade pós-capitalista. De acordo com o autor:

[...] Está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos. De minha parte venho dedicando-me a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para sua conclusão, por meio da qual se pretende rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de “modo de produção” (SAVIANI, 2005, p.2).

Portanto, faz-se necessário também avançar na elaboração dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e, sobretudo, no campo da construção de propostas pedagógicas concretas. De acordo com Duarte (2013) é preciso “[...] passar da crítica para a ação, da teoria para a prática” (p. 4), articulando os “fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação e o campo dos estudos sobre questões pedagógicas específicas aos campos do currículo, da didática, dos métodos de ensino, dos recursos pedagógicos”(p. 3) nessa perspectiva teórica. Assim, as “críticas às pedagogias hegemônicas devem conduzir-nos à crítica das condições objetivas da educação escolar contemporânea” (p. 6), para “construção de propostas pedagógicas dirigida a sujeitos concretos” (p. 8). De acordo com Saviani,

Essa proposta pedagógica surgiu a partir das condições atuais e busca interferir na situação atual, objetivando sua transformação. Neste sentido trata-se de uma proposta que pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre as possibilidades de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico. Entretanto, temos consciência clara de que a possibilidade de sua implantação em larga escala nas redes públicas depende de transformações na própria sociedade, que atualmente não estão dadas e também não se apresentam como viáveis no horizonte próximo, no horizonte

imediatamente. Neste contexto, cabe continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém, que ela desempenha um papel de resistência. Sua função é manter os educadores mobilizados na busca de novas perspectivas para a educação em nosso país, mostrando que é possível uma educação diferente, mas com a clareza de que ela faz parte de um processo mais amplo e que só poderá ser implantada plenamente quando as transformações no âmbito da própria sociedade também se verificarem (SAVIANI, 2011, p.119).

Nesse sentido, Orso (2011) defende que no atual contexto econômico e social há “necessidade de pensar a educação para além da escola” (p. 228), porque:

A educação formal – diga-se de passagem que a educação não se restringe à educação escolar – é uma pequena parte do que se compreende por educação. A educação é muito mais ampla, diz respeito ao conjunto das relações sociais e humanas estabelecidas na prática social de uma sociedade, em determinada época. Os homens se educam em sociedade, na e pela sociedade, em função da sociedade, pelo trabalho, e uma das dimensões, uma das formas de educação, é a escolar (ORSO, 2011, p. 229).

Ao chamar a atenção para uma perspectiva de totalidade, das relações mais amplas para além do cotidiano escolar, Orso vale-se do método que permite articular o local com o universal, mostrando que a educação escolar se insere num contexto maior, cujas condições concretas a determinam. De acordo com o autor:

em cada sociedade temos um tipo de educação que a ela corresponde, correspondente ao nível de desenvolvimento cognitivo, científico e tecnológico, ao grau de consciência de sua população, às exigências sociais (ORSO, 2011, p. 234).

É necessário dizer que, ao se fazer o trabalho educativo, a necessidade de ir além da escola, como nos diz Orso, decorre do fato de que essa instituição expressa as relações mais amplas que ocorrem na sociedade, não tendo nem princípio e nem fim em si mesma. Por isso, de forma simplificada, pode-se afirmar que, ao se fazer o trabalho educativo no interior da escola, é necessário se considerar todas as relações nela envolvidas.

Como uma nova forma social não aparece num curto espaço de tempo sem que haja o esgotamento de todas as possibilidades contidas no momento anterior, como afirma Marx, no *Prefácio de à contribuição à crítica da economia política* “nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças

produtivas que ela contém” (MARX e ENGELS, s.d, p. 302). Disso decorre que a tradicional organização da escola não esgotou suas possibilidades e, justamente por isso, o atual cenário educacional é marcado por modismos, novidades, reformas, transformações, imediatismos, simplificações, novos paradigmas, novas concepções de ensino e aprendizagem. A política educacional de Itaipulândia, neste momento, pode contribuir também com o enfrentamento das dificuldades, problemas e desafios que surgem e precisam ser superados com outras ações, projetos e programas, voltados para melhorar o ensino e a aprendizagem no município e em outras redes educacionais.

Ao elaborar suas considerações finais sobre a atualidade do marxismo, Lombardi (2000) faz a seguinte observação:

A crise capitalista, porém, é acompanhada por uma crise das formas burguesas de refletir e propor alternativas ao mundo. Com isso, as análises críticas da sociedade capitalista recuperarão sua relevância, ao mesmo tempo em que obrigará a esquerda a repensar seu projeto político e suas bases teórico-práticas. (...) é necessário contribuir para transformar o mundo existente e para manter aceso o sonho de que um dia iremos construir uma sociedade mais justa, igualitária e humana (LOMBARDI, 2000, p. 29).

Se a pedagogia histórico-crítica é a expressão pedagógica contra hegemônica que atende àquilo que os educadores críticos esperam ser a função da escola, essa experiência precisa de todos que assumem tal postura no sentido de efetivá-la. Quem tem preocupação com a escola, com as necessidades educacionais dos filhos da classe trabalhadora e dos desempregados, tem a obrigação de contribuir para que ela se efetive.

Devemos, pois, nos empenhar em ampliar diuturnamente o processo de conquista da escola pública pelos trabalhadores, considerada como um avanço vital para a apropriação, por parte desses mesmos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas (SAVIANI, 2008, p. 271).

Muito embora a lógica incorrigível do capital impossibilite uma reformulação significativa da escola pública e da educação, a experiência de Itaipulândia sinaliza que há um espaço tênue de ação sobre o qual os educadores devem insistir,

principalmente para superar o imobilismo característico decorrente de atitudes que esperam do Estado iniciativas e empenho em prol da implementação da pedagogia histórico-crítica.

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 3)

A organização do ensino para além da “pedagogia da atividade” é um indicativo de que é possível avançar e superar a simplificação do trabalho docente, pois as práticas pedagógicas atuais, influenciadas pelo neoconstrutivismo, cuja preocupação central é o “como fazer”, para a “ação na sala de aula na segunda-feira de manhã” (SILVA apud DUARTE, 2005, p. 13), possuem essencialmente uma natureza pragmática, correspondendo às necessidades imediatas da docência.

Essa questão, entre tantas outras ações realizadas em Itaipulândia com o objetivo de implantar e implementar a pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerem a possibilidade de trabalhar para ampliar os espaços que as políticas educacionais brasileiras instituíram, principalmente, àquelas que estimulam a participação dos educadores e da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ – AMOP. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BACZINSKI, A. et al. **Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da Pedagogia Histórico-Crítica e das diretrizes curriculares do Estado do Paraná**. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp/revista/edicoes/31/art11_31.pdf

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública no estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRITO, S. H. A. et al. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção memória da educação)

CARDOSO, C. F. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F. & VAINFAS, R. (orgs.) **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

COLODEL, J. A. **Obrages e Companhias colonizadoras**. Cascavel: ASSOESTE, 1992.

DUARTE, N. & FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**. v.21, n.71. Campinas: 2000.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. (org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. (Dissertação de Mestrado)

FIGUEIREDO, I. M. Z. et al. (Orgs) **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico crítica: teoria sem prática?** – Onde está o critério de verdade? In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Vol. 5, Nº 2 (2013)

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores)

HOBBSAWN, E. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GERMANI, G. I. **Expropriados Terra e Água:** o conflito de Itaipu. Salvador: Edufba, 2003.

GREGORY, V. **Os Euro Brasileiros e o Espaço Colonial:** a dinâmica da Colonização do Oeste do Paraná nas décadas de 1940 a 1970. Tes, Niterói, 1997.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Caderno Estatístico:** município de Itaipulândia. Curitiba. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=85880>, acessado em 15jan. 2014.

ITAIPULÂNDIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Ciências:** Ensino Fundamental. Itaipulândia: Itagraf, 2010. (Coleção Educar e Saber)

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Currículo Básico.** 1994. (mimeo)

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Língua portuguesa: 1º Ano do Ensino Fundamental**. Itaipulândia: Gráfica Novo Mundo, 2014. (Coleção Educar e Saber)

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Metas de aprendizagem básicas de educação infantil e ensino fundamental (1ª a 4ª série) do município de Itaipulândia**. 2003. (mimeo)

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Projeto de Educação Integral no Ensino Fundamental de Itaipulândia**. 2011. (mimeo)

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Proposta Pedagógica para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia**. 2004. (mimeo)

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JÚNIOR, C. A. S. (Org) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

LARA, A. M. B. & DEITOS, R. A. (Orgs) **Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. (Orgs) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. (Coleção educação contemporânea)

LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (Orgs) **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

_____. (Orgs) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LOMBARDI, J. C. (Org) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. (Coleção educação contemporânea)

LOMBARDI, J. C. et al. (Orgs) **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção memória da educação)

LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador; SC: UnC, 2000.

MARSIGLIA, A. C. G. & BATISTA, E. L. (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

_____. (Org) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. (Org) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Vol. 5, Nº 2 (2013)

MARX, K. Prefácio à contribuição à crítica da economia política, in MARX, K. e ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., vol. 1, pp. 300-303.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 2 vol.

_____. **Para uma crítica para da economia política**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

MOSER, F. **Linguagem e identidade em Itaipulândia: antes e depois de Itaipu**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. (Dissertação de mestrado)

ORSO, P. J. **A comuna de Paris**. São Paulo: Ícone Editora Ltda. e Biblioteca Espaço-Marx, 2002.

_____. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

_____. et al. (Orgs) **Educação e luta de classes**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

_____. et al. (Orgs) **Educação e sociedade: uma relação desafiadora**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

_____. **O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art05_41e.pdf

_____. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In, ORSO, P. J. et al. (orgs.) **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

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: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Vol. 5, Nº 2 (2013)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial do Estado do Paraná], 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: 2008.

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, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Escola e Democracia**. 4. ed., Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Formação e Condições de Trabalho Docente**. In: Revista Educação & Cidadania. Campinas, SP: Editora Átomo, Ano 6, n.2, v.5, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)

_____. et al. (orgs.) 3. ed. **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

_____. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea)

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

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

SCARPATO, R. & BÖHM, I. B. **Itaipulândia**: seu povo, sua origem, sua história. Cascavel: ASSOESTE, 2006.

SILVA, J. C. et al. (Orgs) **História da educação**: escola pública e práticas educativas. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

_____. (Orgs) **História da educação**: formação de professores e escolarização na Região Oeste do Paraná. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

TEIS, D. T. **A (re)construção da identidade do aluno brasiguaió**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2004. (Dissertação de Mestrado)

TOILLIER, J. S. **A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas**. Rio Claro: (s.n.). 2013. (Dissertação de mestrado)

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Curitiba: Editora Gráfica Vicentina Ltda, 1995.

_____. **Obrageros, mensus e colonos**. Curitiba: Editora Gráfica VicentinaLtda, 1982.