

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MÉSTRADO/ PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM FRANCISCO BELTRÃO: CAMINHOS E
DESCAMINHOS (1990-2014)

TASSIA LIMA DE CAMARGO

Francisco Beltrão – PR

2016

TASSIA LIMA DE CAMARGO

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM FRANCISCO BELTRÃO: CAMINHOS E
DESCAMINHOS (1990-2014)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em educação.
Orientador: Dr. André Paulo Castanha.

Francisco Beltrão - PR
2016

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Camargo, Tássia Lima de
C172p Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão: caminhos
e descaminhos (1990-2014). / Tássia Lima de Camargo. –
Francisco Beltrão, 2016.
125 f.

Orientador: Prof. Dr. André Paulo Castanha.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão,
2016.

1. Educação - História. 2. Educação - Brasil. I. Castanha,
André Paulo. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.115

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÁSSIA LIMA DE CAMARGO

Título do Trabalho: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM FRANCISCO BELTRÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS (1990-2014).

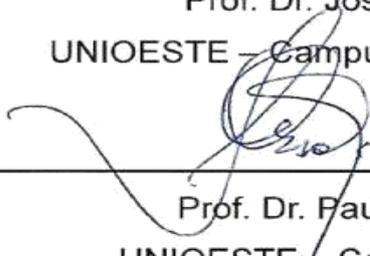
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



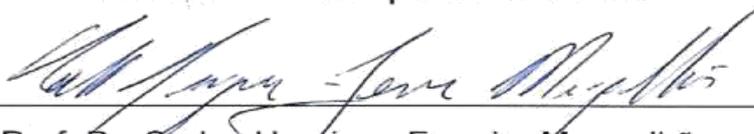
Prof. Dr. José Luiz Zanella

UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão



Prof. Dr. Paulino José Orso

UNIOESTE – Campus de Cascavel



Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães

UEM – Maringá



Prof. Dr. André Paulo Castanha

Orientador – PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 08 de abril de 2016

Aos que persistem na luta sincera para a construção de outra Educação, outra Sociedade e outra História.

Lista de Siglas

ANDE - Associação Nacional de Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BID - Banco Interamericano de desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CANGO - Colônia Agrícola Nacional General Osório
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA - Currículo Básico de Alfabetização
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CITLA - Clevelândia Industrial Territorial Limitada
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Medio
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FMI - Fundo Monetário Internacional
GESTOP - Grupo Executivo Para as Terras do Sudoeste do Paraná
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação e Cultura
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Proposta Pedagógica Curricular
PPP - Projeto Político Pedagógico
PP - Partido Progressista
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PQE - Projeto Qualidade do Ensino Público
PT - Partidos dos Trabalhadores
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE/PR - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED/PR - Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SME - Secretaria Municipal de Educação
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

AGRADECIMENTOS:

Agradeço primeiramente a Deus, pela força diária para enfrentar todos os desafios de minha trajetória.

Ao meu Saudoso Pai, Braz Ferreira de Camargo (in memorian) pela educação, carinho e proteção. Sempre vivo na lembrança e no meu coração.

Aos meus Tios Adão e Catarina Camargo, por estarem sempre ao meu lado me apoiando, ensinando e incentivando. Sem esse amor e carinho familiar nada seria possível.

Ao meu Afilhado Pietro Camargo dos Santos, por me encantar com sua doçura e alegria de criança tornando minha vida mais leve.

Ao meu querido orientador André Paulo Castanha, pela paciência e dedicação em me acompanhar nesse processo, sempre acreditando no meu trabalho e na minha capacidade. Levarei seu exemplo de luta, humildade, disciplina e sabedoria para a vida.

Aos Professores componentes da banca avaliadora Carlos Henrinque Ferreira Magalhães, Paulino José Orso e José Luiz Zanella, pelas importantes contribuições.

À assistente do Programa Zelinda Corrêa, por estar sempre pronta para sanar dúvidas e nos ajudar.

Aos Colegas de turma por tudo que vivenciamos e compartilhamos, sobretudo os risos e as conversas que tornaram essa etapa mais prazerosa e feliz.

À minha grande amiga, a quem gosto de chamar de irmã Mari Harka, por estar sempre disposta a me ajudar me mostrando o significado de uma amizade verdadeira, sincera e fraterna .

Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou de outra contribuíram com a pesquisa, com informações, fontes e entrevistas, pois, sem a colaboração dos participantes, o trabalho não teria a mesma qualidade.

EPÍGRAFE

Elogio a Dialética
(...)Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.
Bertolt Brecht

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: 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 (SAVIANI).

CAMARGO, Tassia Lima de. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM FRANCISCO BELTRÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS (1990-2014)**. Francisco Beltrão-PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação).

Resumo: A presente pesquisa situa-se no campo da história da educação e tem por objetivo investigar em que medida a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de base marxista, está sendo colocada em prática nas instituições educativas de Francisco Beltrão-PR, visto que, por orientações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas aparecem fundamentados por essa teoria. Para a realização a investigação utilizamos fontes documentais, bibliográficas e entrevistas. O texto está dividido em três capítulos, no primeiro procuramos entender as raízes teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir da concepção de Marx, Lênin, Gramsci e da psicologia Histórico-Cultural de Vygotski. Buscamos também compreender os seus objetivos e fundamentos metodológicos a partir de seu principal expoente, o professor Dermeval Saviani. No segundo tratamos da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Estadual do Paraná seus princípios e contradições, por meio de análises das Políticas Educacionais Paranaenses de 1990 a 2014 e dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) de algumas escolas estaduais de Francisco Beltrão. No terceiro discorreremos sobre a PHC na Rede Municipal de Francisco Beltrão, estabelecendo relações com as políticas estaduais, procurando compreender como elas refletiram na organização da educação municipal. Além disso, desenvolvemos análises práticas na Escola Municipal XV de Outubro, indicando que mesmo nesse contexto capitalista contraditório existem algumas pequenas tentativas de objetivação da PHC. Ao final da pesquisa concluímos que temos muito que caminhar para que a PHC passe de um objetivo proclamado nos documentos e se torne um objetivo real. Ficou evidente que precisamos agir a partir de condições concretas tendo claro que a história se constrói mediada por ações humanas conscientes e coletivas e que, por isso, é plenamente possível realizar uma outra educação voltada para emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-Chaves: Pedagogia Histórico-Crítica, Francisco Beltrão-PR, Educação e Emancipação.

CAMARGO, Tassia Lima de. **HISTORIC-CRITICISM PEDAGOGY IN FRANCISCO BELTRÃO: WAYS AND WAYWARDNESSES (1990-2014)**. Francisco Beltrão-PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2016. Dissertation. (Masters in Education).

ABSTRACT: This research lies in the field of the history of education and aims to investigate to what extent the design of Historic-Criticism Pedagogy, Marxist base, is being put into practice in educational institutions of Francisco Beltrão, in order to promote the arrest of scientific codes that favor a new interpretation of the world and a social practice transformed, once again, that by guidelines of State and Municipal Departments of Education, the Pedagogical Political Projects of schools appear based on this theory. To carry out the work in the use of documentary and bibliographic means and interviews. The text is divided into three chapters, the first attempts to understand the theoretical roots of the Historic-Criticism Pedagogy, from the conception of Marx, Lenin, Gramsci and Historic-Cultural Psychology of Vygotsky, we seek also to understand their goals and methodological foundations to from its main exponent, Teacher Dermeval Saviani. In the second deal of Historic-Criticism Pedagogy Network in the State of Paraná its principles and contradictions, through analysis of Paranaenses Educational Policy from 1990 to 2014. In the third chapter carries on about HCP in the Municipal Network of Francisco Beltrão, establishing relations with the political state comprising as they reflect the organization of municipal education. In addition to analyzing practices developed at the Municipal School XV October indicating that even this contradictory capitalist context there are some minor attempts at objectification of HPC. At the end of the survey we conclude that we have a lot to walk to the HPC pass a goal proclaimed in the documents and become a real goal. It was evident that we need to move from concrete conditions having clear that the story is built mediated by human actions and collective conscious and, therefore, it is fully possible to perform another education aimed emancipation of the working class.

Key Words: Historic-Criticism Pedagogy, Francisco Beltrão-PR, Education and Emancipating.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1- PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SEUS FUNDAMENTOS E SUA INSERÇÃO NO BRASIL.....	15
1.1 Fundamentação Teórica: Marx, Lênin e Gramsci.....	15
1.2 O método de Marx e a relação com a Pedagogia Histórico-Crítica.....	22
1.3 Relações da Pedagogia Histórico-Crítica com a Psicologia Histórico-Cultural ...	30
1.4 As Relações do Processo de Abertura Democrática no Brasil com a Pedagogia Histórico-Crítica.....	32
2- PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: PRINCÍPIOS E CONTRADIÇÕES.	36
2.1- Contexto Político e Social do Paraná na Década de 1980 e a Origem do Currículo Básico Para a Escola Pública.	36
2.2 O Neoliberalismo da década de 1990 e a Ruptura com a Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná.....	43
2.3 O Governo de Roberto Requião e a Estratégia Política de Reaproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica.....	48
2.4 Análises dos Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Estadual de Francisco Beltrão e suas Implicações com a Pedagogia Histórico-Crítica	54
2.5 Pedagogia Histórico-Crítica na rede estadual de Francisco Beltrão: contradições entre o Marco Conceitual e Situacional nos Projetos Políticos Pedagógicos.....	60
3- APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM RELAÇÃO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO.	70
3.1 Francisco Beltrão: História de Luta Coletiva e Conquista de Terra	70
3.2 Análise das Propostas pedagógicas curriculares da Rede Municipal de educação entre os anos de 1990 a 2014.....	73
3.3 Análise dos Processos de Formação Continuada com Relação a Pedagogia Histórico-Crítica.....	98
3.4 Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e os Entraves do Sistema Capitalista.....	106
3.5 Pedagogia Histórico-Crítica uma Construção Coletiva: O papel do Gestor.....	109
3.6 Tentativa de objetivação Prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Francisco Beltrão- PR: Escola Municipal XV de Outubro.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

INTRODUÇÃO

A minha trajetória de vida posso dizer que é uma jornada de luta, resistência e enfrentamento, pois nasci com paralisia cerebral ocasionada por falta de oxigênio no cérebro na hora parto. Desde muito cedo meu pai me ensinou que deveria batalhar pelos meus objetivos sempre me ensinando que jamais poderia ser tratada com indiferença pelo fato de ter certa limitação física, e que eu era capaz de fazer tudo aquilo que me propusesse.

Quando eu tinha nove anos meu pai faleceu, foi difícil, pois ele me criou sozinho, uma vez que minha mãe sempre morou em São Paulo, e ele assumiu brilhantemente o compromisso com minha educação. Com seu falecimento, fui morar com meu tio Adão (irmão do Pai) e sua esposa, minha tia Catarina, foram eles então, que me educaram e me acompanharam em todos os momentos felizes e tristes. Meu tio, sempre um companheiro incansável, na sua simplicidade se esforçou muito para que eu tivesse acesso a educação. Morávamos numa rua de cascalho e quando chovia ele me levava de carrinho de mão até o ponto de ônibus, para não sujar meu calçado para ir na escola.

No ano de 2004, comecei o curso de Formação de docentes no Colégio Estadual Mário de Andrade. Em 2008 iniciei o curso de Pedagogia pela UNIOESTE, e durante o ano de 2009 até meados de 2010 fui bolsista do Programa Universidade sem Fronteiras, no projeto: "Apoio as Licenciaturas do Sudoeste do Paraná: Cultura e Etnia". Em agosto de 2010 depois de lutar pelo meu direito de assumir minha vaga em um concurso público municipal, pois a prefeitura não me convocou no prazo determinado respeitando a lei de cotas, então tive que procurar um advogado para garantir meu direito, e assumi o cargo de Educadora Social, onde fui atendente do programa bolsa família.

No ano de 2011 me formei em Pedagogia. No mesmo ano prestei concurso para o cargo de professor municipal, e fui aprovada. Para assumir foi o mesmo processo, tive que novamente esperar além do tempo para ser nomeada e recorrer aos meios legais para se fazer cumprir meu direito. Quando finalmente assumi, mandaram-me para uma escola longe de difícil acesso, e colocaram inúmeras dificuldades para eu desistir. Mas com determinação e força de vontade segui em frente.

No ano de 2013, consegui trabalhar numa escola mais próxima de casa, com uma equipe mais humana e compreensiva. Nesse período, consegui ampliar minha jornada de trabalho para 40 horas semanais, à tarde trabalhava como professora de reforço escolar e na biblioteca municipal pelo período da manhã. Ainda em 2013, cursei como aluna especial a disciplina “Trabalho e Educação”, ministrada pelo professor José Luiz Zanella no Programa de Mestrado em Educação. No final daquele ano fiz, já pela terceira vez, a seleção e finalmente fui aprovada.

Desde que comecei a idealizar meu projeto de pesquisa para ingressar no mestrado decidi que queria algo que estivesse situado na linha de pesquisa marxista. Então, em 2012, quando assumi o concurso para professora, houve o primeiro processo de seleção para o mestrado e passei a refletir sobre uma problemática de investigação. Ao observar o cotidiano pedagógico vi que por inúmeras situações os professores ficavam reféns dos resultados quantitativos de aprendizagem, pautando suas práticas por atividades mecânicas que melhor habilitassem os alunos para ler, escrever e fazer as quatro operações deixando de lado a transmissão de conteúdos científicos tão necessários para promover emancipação do ser humano. A partir dessa situação concreta decidi analisar as contradições da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da educação municipal Beltronense, sempre acreditando que é possível fazer diferente e melhor. Saviani explicou que:

[...] 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 (2005, p. 100).

A Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a igualdade entre os homens tendo como princípio o acesso ao saber historicamente acumulado, afirmando que “o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade” (SAVIANI, 2008, p.78). Eu me apropriei disso em minha vida pessoal, pois se não fosse pelo conhecimento adquirido ao longo de toda a minha formação, não saberia lutar pela conquista do meu espaço mediante tantas adversidades nessa sociedade capitalista excludente e desigual. Por isso empenho-me na luta para garantir uma educação de

qualidade para todas as classes, para que assim todos tenham as mesmas oportunidades de acesso e emancipação.

Dessa forma, ao longo de nossa pesquisa, investigamos em que medida a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista, foi colocada em prática nas instituições educativas de Francisco Beltrão, de modo a promover a apreensão de códigos científicos que favorecem a uma nova interpretação do mundo e uma prática social transformada, uma vez, que por orientações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas aparecem fundamentados por essa teoria.

Por essa razão estamos interessados em verificar e analisar o processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, nos utilizamos de meios bibliográficos e documentais como: análise das propostas curriculares e pedagógicas implementadas no período, planos estaduais e municipais de educação, propostas e relatórios de cursos de formação continuada para compreender as raízes filosóficas, históricas e políticas da Pedagogia Histórico-Crítica, além de outras fontes como matérias de jornais. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes e profissionais que estavam na Secretaria no período de 1990 a 2014, foram entrevistadas ainda professores que organizaram e participaram dos processos de Formação Continuada referente à PHC ofertadas pela UNIOESTE e Prefeitura Municipal. Nesse processo tivemos o prazer de entrevistar o próprio Dermeval Saviani e problematizar algumas de suas respostas sobre questões relacionadas à pesquisa.

Ao longo do processo de pesquisa nos deparamos com inúmeras dificuldades em encontrar as fontes, pois parece que a sociedade não tem mais memória, ou se guardam os materiais não se disponibilizam em procurá-los. Algumas pessoas, ainda resistiram em conceder entrevista gravada, aceitando somente responder as questões por escrito sob a condição de que não fossem identificadas. No entanto, apesar de tais dificuldades, não medimos esforços para desenvolver uma pesquisa de qualidade, com o objetivo de contribuir para a construção de uma educação emancipatória na Rede Municipal de Francisco Beltrão, uma vez que os estudos e formações sobre essa temática são deficitárias.

O texto está subdividido em três capítulos, primeiramente, procuramos entender as raízes teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir da concepção de Marx, Lênin, Gramsci e da psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, buscamos

também compreender os seus objetivos e fundamentos metodológicos a partir de seu principal expoente, o professor Dermeval Saviani. Evidenciando que essa pedagogia é revolucionária e crítica e almeja, portanto, a emancipação da classe trabalhadora por meio do acesso ao saber científico, da união entre Instrução e Trabalho e da organização política e cultural das massas. Dessa forma, a concepção proposta nessa teoria 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).

Em seguida, apresentamos como a Pedagogia Histórico-Crítica se constituiu no Brasil, relacionando com o processo de abertura democrática ocorrido na década de 1980, pois em meio a esse contexto de abertura política, as Pedagogias tidas como de esquerda ganharam força no cenário educacional. Neste contexto, começou-se a se pensar em uma educação voltada às necessidades da classe trabalhadora, em contraposição às pedagogias conservadoras as quais se destacavam até aquele momento, cujo os objetivos eram de se adaptar e conservar a ordem social hegemônica.

No segundo capítulo a partir da leitura de Baczinski (2011), Tonidandel (2014), Gonçalves (2010), Magalhães (2012), Piton (2014), Frigotto (2011), Mirandola (2014), Silva e Castanha (2009), Duarte (2001), Orso (2011), Saviani (2005) e (2011), tratamos da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná que também motivado pelo processo de redemocratização, a partir do governo de José Richa (PMDB), os educadores se organizaram e levantaram a bandeira de uma educação emancipatória, tendo sequência na gestão do governador Álvaro Dias. A partir desses eixos centrais de promessas da educação democrática e mudanças sociais, foi construído o Currículo Básico e implantado o Ciclo Básico de Alfabetização, que foi significativo para a difusão da PHC no Estado.

O nosso objetivo também é mostrar as discontinuidades, bem como os avanços e limites em relação a PHC no Estado e por consequência no município. Para tanto, realizamos uma análise das Políticas Educacionais Paranaenses de 1990 a 2014. Como forma de demonstrar que a PHC se coloca em um contexto contraditório na prática pedagógica, pois é uma pedagogia contra-hegemônica, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos de algumas escolas da Rede Estadual de Francisco Beltrão demarcando os entraves que são postos entre o marco conceitual e o marco operacional dos documentos.

No terceiro capítulo, tratamos da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Francisco Beltrão, estabelecendo relações com as políticas estaduais, compreendendo como elas refletem na organização da educação municipal. Analisamos as propostas pedagógicas curriculares, plano municipal de educação do município de 1990 a 2014 e realizamos entrevistas, a fim de verificar em que medida elas aproximam e/ou se distanciam dos princípios da PHC, elencando alguns elementos como: Organização Curricular, Formação Continuada dos Professores, Avaliação do processo de ensino/aprendizagem e Gestão Escolar.

Procuramos captar os processos de formações realizados pela UNIOESTE, que foi significativa de modo que, muitos professores que tentam hoje ensinar nessa perspectiva, foram alunos dessa universidade. No ano de 2005, a instituição também ofertou um curso de especialização com ênfase na PHC, que representou resultados positivos para a compreensão dela em âmbito municipal. Tivemos acesso ao projeto pedagógico desse curso e realizamos entrevistas com professores que participaram de sua idealização e organização. Analisamos o trabalho desenvolvido na Escola Municipal XV de Outubro indicando que mesmo nesse contexto capitalista contraditório existem algumas pequenas tentativas de objetivação da PHC.

Convido aos professores da Rede Municipal de Francisco Beltrão e todos que se interessam pelo tema para ler essa dissertação.

1- PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SEUS FUNDAMENTOS E SUA INSERÇÃO NO BRASIL

Neste primeiro capítulo, teremos por objetivo, através de um estudo bibliográfico, entender as raízes teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir da concepção de Marx, Lênin e Gramsci, bem como da Psicologia Histórico-Cultural de Vygostki. Buscamos também compreender os seus objetivos e fundamentos metodológicos a partir de seu principal expoente, o professor Dermeval Saviani.

Em seguida, caracterizaremos como ela se constituiu no Brasil, relacionando com o processo de abertura política ocorrido na década de 1980, pois em meio a esse contexto de redemocratização, as pedagogias tidas como de esquerda ganharam força no cenário educacional.

1.1 Fundamentação Teórica: Marx, Lênin e Gramsci

Para compreender a Pedagogia Histórico-Crítica, temos que buscar seus fundamentos teóricos que estão firmados no pensamento de Marx, Lênin e Gramsci. Dessa forma, apresentaremos algumas categorias centrais dos pensadores que fundamentam a PHC, evidenciando que ela é sustentada teoricamente por autores Marxistas, esta também visa instrumentalizar a classe trabalhadora para que atinjam sua emancipação e, por consequência, consigam uma transformação social, pela qual, a dominação entre as classes seja suprimida.

Para Marx, o conhecimento advém da realidade que é constituída pela ação humana, por isso, o conceito fundante da teoria marxista é o Trabalho, enquanto práxis transformadora, sendo este uma atividade pela qual o indivíduo se apropria da natureza e pode se libertar da alienação dominante. Em outras palavras, a humanidade se constitui pelo trabalho e a educação, pois o homem não nasce homem, mas torna-se homem por meio das suas relações sociais. Somos o que produzimos e como produzimos sempre num processo historicamente determinado. Conforme Marx e Engels:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (1998, p. 10-11).

Segundo Marx e Engels, os homens atuam sobre suas realidades produzindo instrumentos para sua existência, e essa realidade precisa ser constantemente interpretada, pois nela situam-se as verdades a serem desveladas. Nesse sentido, a relação sujeito/objeto é sempre dialética, uma vez que todos os humanos devem ter condições de construir e viver livremente a própria história.

Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da vida material, e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda história que deve ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora simplesmente para manter os homens com vida (1998, p.21).

O trabalho em sua ontologia é uma atividade livre e consciente, pela qual, o Homem se relaciona com a natureza e produz mercadorias para garantir sua própria subsistência, a partir de seu valor de uso.

Diferentemente deste sentido natural e criador, temos no sistema econômico capitalista, conforme indicou Marx, um trabalho fragmentado e mutilador da vida, pela qual o indivíduo é treinado para desempenhar atividades simples e desconexas, tendo que se adaptar em diferentes funções sem compreender as bases científicas do processo. O homem vende sua força de trabalho como forma de garantir sua sobrevivência, tornando-se uma máquina a serviço da produção. Segundo Marx:

A indústria moderna elimina tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, na qual um ser humano com todas as suas faculdades e por toda a sua vida, fica prisioneiro de uma tarefa parcial. Mas, ao mesmo tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão de trabalho ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial (2002, p. 549).

Essa fragmentação no processo produtivo, em que o trabalhador se torna refém da máquina, realizando tarefas simples que lhe exigem o mínimo de suas potencialidades físicas e intelectuais faz com que o indivíduo se torne alienado. A alienação é uma categoria importante na obra de Marx e Engels, e significa um processo, pelo qual ocorre a perda da identidade do trabalhador, pois ele não se reconhece na mercadoria em que produziu, assim, o trabalho passa a ser abstrato fetichioso e se torna um sacrifício humano.

Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que abdicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobses ou o alojamento no subsolo (MARX & ENGELS, 2004. p. 27).

Para desvencilhar-se dessa alienação, o indivíduo precisa tomar consciência dela, mas, para que aconteça a elevação da classe trabalhadora e, posteriormente a possibilidade de uma revolução das massas, Marx e Engels defenderam um ensino voltado para emancipação de todas as pessoas independentemente, de sua classe social com uma formação integral e politécnica que significa o domínio intelectual da técnica (união da formação intelectual e física) isto é, a união entre ensino e trabalho com domínio intelectual das bases produtivas, para que não se torne um corpo dócil e adestrado na realização de uma atividade mecânica e abstrata. Frente a tal situação, Marx e Engels apresentaram a seguinte proposta de ensino:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (2004, p. 68-69).

Essa união entre instrução e ensino representava uma aprendizagem de maior qualidade, rompia com a monotonia no ambiente escolar e não permitia que o tempo fosse gasto com atividades irrelevantes, a fim de apenas preencher o tempo das crianças, pois, conforme Marx, uma rotina improdutiva na escola "desperdiça o tempo a saúde e a energia de maneira infrutífera e absolutamente prejudicial" (MARX & ENGELS, 2002, p. 548).

A instituição escolar na perspectiva marxista tem como função primordial a socialização das bases científicas acumulada historicamente pelos homens em suas relações, sendo o local onde a classe trabalhadora pode se capacitar para lutar e

agir em favor das próprias necessidades. Dessa forma, a aprendizagem conduz o indivíduo para sua autorrealização. A educação nesse contexto é capaz de fornecer uma alternativa emancipatória de formação humana rompendo com o estranhamento em relação a si que é imposto aos indivíduos.

Defensor convicto das ideias de Marx e Engels, Lênin também partilhava do princípio de que a classe trabalhadora é revolucionária, cabendo a ela lutar contra a sua dominação. Assim, Lênin buscou elementos na teoria marxista para promover a Revolução na Rússia e, por consequência, instaurar uma sociedade em que o poder estivesse concentrado nas mãos dos trabalhadores. Portanto, o seu pensamento sobre educação procurava organizar a juventude em busca de uma ordem social comunista, para isso requeria uma reorganização dos métodos de ensino, enfatizando o que e como os jovens deveriam aprender para que pudessem superar o capitalismo.

Coerente com o método marxista, afirmou que a escola deveria ser recriada por incorporação do que se tinha de bom na velha escola, isto é, ressaltou a importância da preservação do conhecimento produzido pelas relações humanas ao longo da história, pois, nesse saber acumulado estaria "o tesouro da ciência." Partindo desse princípio, Lênin considerou que para poder inovar seria necessário partir da realidade concreta, já que o germe do comunismo estava no próprio capitalismo:

[...] Só se pode criar a cultura proletária conhecendo com precisão a cultura conhecida pela humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a; sem compreender isso, não poderemos cumprir essa tarefa [...]. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade (LÊNIN, 2005, p. 14).

Lênin defendeu a união entre teoria e prática, de maneira que o ensino não se dava apenas pela memorização de um conjunto de informações inúteis advindos da ciência burguesa, que colaborava apenas para formar operários aptos à produção capitalista. Segundo ele, a educação completa ocorreria diariamente na luta disciplinada e organizada, e nos movimentos sociais em que os homens estavam inseridos.

Uma das críticas tecidas por Lênin à escola era de que ela colaborava para acentuar ainda mais as diferenças entre as classes, capacitando um pequeno grupo, no caso a burguesia, para dominar, e outros para servir.

A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava as ciências em geral. Sabemos que isso era pura mentira, uma vez que toda sociedade se baseava e se apoiava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos. Como é natural, toda a velha escola, saturada de espírito de classe, não ministrava conhecimentos senão aos filhos da burguesia [...] Nas escolas, em lugar de educar jovens operários e camponeses, preparavam-nos para o maior proveito dessa mesma burguesia. Procuravam trabalhar os servidores úteis, capazes de proporcionar lucros a burguesia, sem perturbar, ao mesmo tempo, sua ociosidade e sossego (LÊNIN, 2005, p. 12).

A proposta de educação comunista se fundamentava na igualdade e na união entre instrução e ensino (politécnica) fazendo assim com que as diferenças entre as classes fossem suprimidas. Para isso, o proletariado precisava ter consciência, para poder defender e criar uma nova sociedade que beneficiasse os trabalhadores, pois, a medida em que o nível cultural do proletariado fosse elevado crescia as chances de realizar uma revolução sólida. Segundo Lênin:

A educação da juventude comunista não deve consistir em oferecê-lhes discursos agradáveis de toda espécie e regras de moralidade. Não, a educação não consiste nisso. Um homem que viu seu pai e sua mãe viverem sob o jugo dos latifundiários capitalistas, quando participou ele mesmo dos sofrimentos daqueles que lutaram desde início contra os exploradores, quando viu o sacrifício que custa o prosseguimento dessa luta e a defesa do que foi conquistado e quão inimigos são os latifundiários e os capitalistas, esse homem, nesse ambiente forja-se como comunista. A base da moralidade comunista está na luta para conquistar e alcançar o comunismo. Esta é a base da educação, da instrução e do ensino comunistas (2005, p. 25).

No entendimento de Lênin, a moral comunista se referia à defesa dos ideais do proletariado, não correspondia a valores divinos, pois, Deus não poderia resolver as diferenças de classes, isso dependia da luta envolvendo a ação humana, por isso a educação deveria ser laica.

A partir dessas análises fica evidenciado que a passagem de uma sociedade capitalista para o comunismo não se dá por decreto, é uma tarefa de grande complexidade, mas precisamos lutar com organização e disciplina para conseguir, é preciso agir no coletivo em prol de uma causa comum a partir de situações concretas.

Nas suas análises Gramsci, também incorporou a teoria marxista, visto que também demonstrou preocupação com a desigualdade entre dominantes e dominados. Nesse sentido, refletiu sobre o princípio educativo do trabalho,

compreendendo-o como uma atividade criadora e emancipatória, pela qual, os homens se apropriam da natureza e atingem a liberdade plena. Assim como Marx, Gramsci também realizou uma leitura dialética entre a organização da sociedade e o desenvolvimento das forças produtivas.

Gramsci enriqueceu as discussões marxistas sobre educação, pois se debruçou em estudar o campo cultural, onde tomou como ponto de análise a organização dos subalternos como um elemento fundamental para a revolução. Nesse sentido, sustentou que seria necessário elevar culturalmente as massas ao nível dos dominantes, para que assim, os cidadãos atingissem sua plenitude. Gramsci formulou o conceito de hegemonia que significa o poder de direção que uma classe tem sobre a outra pelo convencimento e/ou pela força. Dessa maneira, desenvolveu sua teoria educacional intimamente ligada com a organização política das massas.

Ao tratar especificamente de educação Gramsci propôs uma escola unitária: "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (2004, p. 32).

Com a ideia da escola unitária fez críticas a divisão feita no ensino em que, para os trabalhadores, era oferecido o ensino puramente técnico, enquanto que para o grupo pertencente à elite era ofertado o acesso ao conhecimento clássico. Na visão desse autor, todos deveriam receber a mesma formação para poderem ser também dirigentes. Nas palavras de Gramsci era necessário criar "um tipo único de escola preparatória primária média que conduza os jovens até os umbrais da escolha profissional formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (2004, p. 49).

O conceito de dirigente nessa concepção é o especialista mais o político, isto é, aquele que tem competência técnica para a produção material e também autonomia intelectual para poder agir qualitativamente em sociedade defendendo as necessidades do seu grupo. Segundo esse filósofo italiano, com a ascensão cultural das classes subalternas, poderiam se constituir intelectuais orgânicos, pessoas capazes de agir na organização política do proletariado, tornando possível a tomada do poder pelos trabalhadores e, por consequência, a configuração de uma ordem social com a abolição da divisão entre as classes.

Na sua visão, todo o homem é um intelectual, na medida em que todos possuem uma consciência e desempenham alguma função social. Sua formação é resultante de um processo histórico concreto, e a educação se mostra como um importante instrumento para que o homem possa promover novas formas de pensar correspondendo as ideologias de seu grupo social.

A proposta educativa apresentada por Gramsci na escola unitária estava dividida em primária e média, de modo que os conhecimentos eram distribuídos dos níveis mais simples para os mais complexos. Na primeira fase, o ensino deveria ser direcionado pelo professor, de modo que educar na infância significava um ato coercitivo:

O nível elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos (2004, p.37, grifos do autor).

A segunda etapa da escola unitária seria marcada pela autonomia e pela autodisciplina fundamentada na livre criação do aluno. Nesta fase, o estudante já tem maturidade suficiente para optar sobre sua carreira profissional e já poderia escolher então um ramo da ciência para especializar-se.

Na escola unitária a última fase deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual tende a criar valores fundamentais do humanismo, autodisciplina intelectual e autonomia moral necessária para uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático produtivo (indústria, burocracia, comércio). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: essa fase escolar deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2004, p. 39).

Assim Gramsci, formulou seu pensamento baseado na ideia do homem, enquanto protagonista da sua história, sendo capaz de tomar decisões próprias com autonomia intelectual e moral. A educação Gramsciana, é uma ação concreta

realizada com seres humanos concretos, que se dá na luta política aliada aos conhecimentos humanísticos da filosofia e com o processo de trabalho e, por consequência, com a união dessas categorias seria possível uma nova organização social firmada no socialismo.

Além de Marx, Lênin e Gramsci, para elaborar a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica Saviani também embasou-se em outros autores da matriz teórica marxista como Snyders, Suchodolski, Makarenko, Manacorda, e a partir da contribuição desses intelectuais sistematizou essa pedagogia brasileira, socialista e revolucionária que objetiva a construção de um outro modelo de sociedade e de educação visando a plena humanização dos seres atrelando o acesso aos bens culturais com a organização material e concreta da realidade.

Concordando com esses pressupostos Marxistas de possibilidade de transformação social por meio da educação e do acesso à escola, Snyders declarou que:

A escola não é o feudo da classe dominante: ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão de ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que já foi desencadeada e que é preciso continuá-lo. E esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta (2005, p.102-103).

Assim sendo, a educação e a instituição escolar estão situadas num contexto concreto historicamente determinado, e constituem-se num espaço de resistência e luta contra os desígnios capitalistas, podendo mediar e ser determinantes para a organização de uma sociedade socialista.

1.2 O método de Marx e a relação com a Pedagogia Histórico-Crítica

Neste subtítulo, discorreremos sobre os objetivos e o método da PHC, mostrando que a teoria construída por Saviani segue o rigor do método científico de Marx, de maneira que a sistematização dessa pedagogia pressupõe elevar o conhecimento empírico ao concreto pela mediação da análise, objetivando a emancipação da classe trabalhadora.

Dermeval Saviani embasado por esses teóricos formulou uma pedagogia brasileira de caráter contra-hegemônico, crítica e revolucionária. Essa pedagogia tem como objetivo promover a emancipação dos homens por meio do acesso ao conhecimento científico. Marx, Lênin, Gramsci e outros teóricos refletiram sobre as relações entre sociedade e educação, mas não chegaram a formular uma teoria propriamente pedagógica. Saviani, a partir dos pressupostos marxistas avançou significativamente nesse processo, ao formular um método pedagógico que explicita uma concepção de sociedade, homem e educação visando a transformação social. Nessa perspectiva o homem é um indivíduo concreto que atua sobre a sua realidade podendo transformá-la. Os seres humanos são, portanto, frutos das relações histórico-sociais estabelecidas com seus semelhantes, sendo formados pelo processo de educação e pelo trabalho. No dizer de Saviani:

A essência humana não é então, dada ao homem; não é uma dádiva natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (2013c, p. 104).

Para atingir seus objetivos, a Pedagogia Histórico-Crítica segue o rigor do Materialismo Histórico Dialético, em que o conhecimento parte da realidade empírica (aparência), e a partir dela se busca extrair as suas contradições e determinações. O conhecimento do senso comum é um todo caótico e o processo de ensino/aprendizagem permite que o indivíduo consiga elaborar suas próprias sínteses no campo do pensamento, o que significa passar de uma visão desarticulada, fragmentada e incoerente para uma visão unitária explícita e original. Esse método "constitui uma orientação segura 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, 2008, p. 74).

O método de pesquisa de Marx "não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica" (NETTO, 2011 p. 28), é concreto, é dialético e coincide com toda sua produção teórica. Não se trata de um conjunto de regras formais intelectivas, que meramente se enquadram ao objeto, pois Marx não discute a questão do conhecimento tomada em si mesmo, mas sempre num processo

histórico determinado em movimento, no caso se ocupa em decifrar a sociedade burguesa. Por isso, podemos denominar “o método dialético por lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal, que é como o nome indica, a lógica das formas” (SAVIANI, 2013b, p. 5).

Saviani explica, que o processo de conhecimento sob a lógica dialética marxiana é um processo concreto, pois a realidade é “uma totalidade articulada, construída e em construção, o concreto é, pois, histórico ele dá-se e revela-se na e pela práxis” (SAVIANI, 2013, p. 5). Nessa perspectiva, o processo de aquisição do conhecimento científico possibilita o homem compreender os fenômenos para além da aparência e abstrair no pensamento o movimento do real, de maneira que “a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do concreto real passa-se pelo abstrato pela mediação da análise e chega-se ao concreto-pensado”.¹

Pelo conhecimento estar intimamente ligado com a realidade, esse também sofre alterações, por isso é inacabado. Então “é sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita a comprovação, retificação, abandono etc.” (NETTO, 2011, p. 26).

Conforme esses princípios do método marxista, a teoria pedagógica criada por Saviani concebe a educação enquanto uma prática concreta determinada e determinante pelo contexto sócio-histórico que se insere. Assim sendo, por estar situada na realidade contraditória, marcada pelo antagonismo de classes, é instrumento de luta o qual possibilita “constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista - o proletariado” (SAVIANI, 2013b. p. 3). Contudo, para que isso seja possível é necessário que as massas se elevem culturalmente, e, portanto, a educação situada nesta perspectiva revolucionária é fundamental nesse processo, de maneira que ela é a principal via na construção da consciência de classe, ou seja, possibilita que os dominados se reconheçam diante a sua condição e por consequência se organizarem em prol da transformação da sociedade. Conforme Saviani:

¹ Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real - concreto. (SAVIANI, 2013b, p. 4-5).

(..) a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (2013b, p.7).

Nesse sentido, o método preconizado por Saviani está vinculado diretamente com a prática social do homem fazendo com que incorpore nas suas ações cotidianas elementos culturais e científicos, para poder transformar a sua prática social, tendo em vista sempre a emancipação da classe trabalhadora. Valoriza-se então as dimensões científicas, históricas, econômicas e políticas, rompendo com a lógica tradicional de repasse de conteúdos fragmentados e isolados, permitindo a passagem do conhecimento sincrético para a elaboração de uma síntese superior. Essa pedagogia permite ao aluno, duvidar, interrogar as certezas e incertezas sobre o conteúdo, possibilitando o diálogo, o debate e discussões afim de transformar a realidade. Portanto, nas palavras do autor: “Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade (SAVIANI, 2008, p. 70). O aluno então é visto como sujeito² no processo de aprendizagem, enquanto um ser concreto, síntese de múltiplas determinações. Conforme indicou Saviani:

(...) a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”, síntese de relações sociais (2012, p.79 grifos do autor).

Por ser uma pedagogia marxista e por isso ter claro essa vinculação da educação com as condições materiais da vida humana, articulada à prática social global, ela avança em relação às teorias não-críticas que entendem a educação de modo autônomo, como redentora das mazelas sociais. Dessa maneira, as teorias não-críticas são ingênuas, pois não percebem a influência dos fatores sociais, históricos, econômicos e políticos no processo de transformação da sociedade.

A teoria da PHC também se contrapõe às formulações das teorias crítico-reprodutivistas que preconizavam que a função da educação era de mera reprodução e conservação do sistema social vigente. De acordo com Saviani:

² O homem não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo, ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar (...). O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação, ele não é totalmente determinado, é um ser autônomo, um ser livre (...) como eu sou um sujeito capaz de tomar posições de avaliar, fazer opções e engajar-me por elas, assim também aquele que vive ao meu lado, perto ou longe é igualmente um sujeito e jamais um objeto (...). Trata-se de sujeitos concretos que não são indiferentes diante de uma situação também concreta (SAVIANI, 2013 b, p.45).

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

A PHC, é histórica e crítica, por isso tem claro que a educação pode reagir aos seus mais diversos condicionantes, tendo por base a consciência das contradições que permeiam a realidade histórica e objetiva, sendo possível a construção de outra ordem social, centrada nos interesses e nas necessidades da classe trabalhadora. Saviani explica essa relação da seguinte forma:

[...] 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 (2005, p.100).

De acordo com esses princípios, o método preconizado por Saviani, tem por objetivo suprir a necessidade humana de acesso aos bens culturais historicamente produzidos, o que torna possível a formação da humanidade em indivíduos particulares, pois segundo ele a especificidade do trabalho educativo é “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2005, p. 13). Partindo dessa finalidade, faz-se necessário ter uma forma adequada, organizada e condizente de realização do trabalho pedagógico que permita a transmissão, assimilação e apropriação dos saberes clássicos, “isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2005, p. 18).

Para que esse domínio do conhecimento científico seja objetivado e, por consequência leve à transformação da realidade com a supressão das diferenças entre dominantes e dominados, a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani, segue cinco momentos no processo ensino/aprendizagem,

são eles: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, e Prática Social Final.

É de fundamental importância lembrar que esses passos não se apresentam necessariamente em uma sequência linear e cronológica, por isso é preferível usar o termo momentos, pois tal como o método científico de Marx, não segue um conjunto de regras formais e mecânicas, como se fosse um conjunto de procedimentos prescritos previamente, trata-se, porém de uma teoria dialética que concebe a educação em sua totalidade. De acordo com o próprio Saviani em entrevista:

A metodologia, de fato, é mais complexa e os professores, em geral, veem a metodologia com a expectativa de obterem regras mais ou menos mecânicas, que eles possam aplicar nas várias aulas de forma a facilitar o seu trabalho. Então, há uma certa expectativa – embora a palavra seja um pouco depreciativa – de “receitas”, mais ou menos assim: para dar aula de determinada disciplina, deve-se proceder dessa maneira: primeiro se faz isso, depois aquilo, em seguida esta outra coisa, em quarto lugar aquela outra, e assim sucessivamente. Daí os passos do método. No caso da Pedagogia Histórico-Crítica, em lugar de falar em passos, preferimos falar em “momentos” porque passo se dá um depois do outro e você não pode dar o segundo sem ter dado o primeiro e o terceiro sem ter dado o segundo e assim por diante. No caso da Pedagogia Histórico-Crítica eu até utilizei a palavra “passos”, também, mas para compará-la com as pedagogias Tradicional e Nova que trabalham com passos, explicando, porém, que é mais adequado falar em momentos. A Pedagogia Histórico-Crítica, como se sabe, entende a educação como mediação no interior da prática social global. Por isso, a prática social é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Consequentemente, os cinco momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica são: 1) Prática Social; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática Social. E esses cinco momentos do método devem ser guiados pela finalidade que se busca atingir com a realização da prática educativa. É sempre a finalidade que rege a metodologia e a escolha dos procedimentos (SAVIANI, 2015).

Na Prática Social Inicial, que constitui o primeiro momento dessa metodologia é fundamental o docente considerar o conhecimento prévio dos alunos, levar em conta suas experiências, vivências anseios e dúvidas, e fazê-lo perceber a relação do conhecimento escolar com seu cotidiano.

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 como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro,

encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético (SAVIANI, 2008, p. 70).

O segundo momento é a Problematização. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar”. (SAVIANI, 2008, p. 71).

Na Instrumentalização que é o terceiro momento, os alunos entram em contato com as ferramentas que necessitam para agir em favor da sua libertação das amarras da classe dominante. Neste momento são confrontados com o conteúdo, o qual deve ser trabalhado de diversas formas e sempre que possível envolvendo os alunos no processo.

Trata-se de se apropriar 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 através dos quais a transmissão venha a se efetivar (SAVIANI, 2008, p. 71).

O professor nesta perspectiva tem o papel de mediador do conhecimento historicamente elaborado, pois, a apropriação de códigos científicos não ocorre de forma espontânea, e sim num complexo processo de desenvolvimento psíquico.

Depois de trabalhadas as etapas anteriores, o aluno é capaz de perceber que o conteúdo aprendido constitui um meio de luta social, aí ocorre à chamada Catarse, o quarto momento. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 72). É o momento que o educando elabora sua própria síntese atingindo então, o conhecimento concreto pensado.

A Prática Social Final é o ponto de chegada do processo de ensino/aprendizagem. Ela é a transformação do ponto de partida inicial, implicando numa nova compreensão da realidade em um novo posicionamento no meio social. O estudante deve ter condições de usar os conhecimentos aprendidos no seu grupo social, agindo de forma autônoma, livre e emancipada.

Ao conhecer os fundamentos teóricos dessa pedagogia, é possível perceber que se trata de uma teoria crítica em defesa da classe trabalhadora que busca a superação do modelo de sociedade capitalista por uma sociedade socialista. Portanto, isso expressa uma contradição com modelo de sociedade atual, a qual visa a manutenção e a reprodução da organização capitalista, de organização do trabalho e das relações sociais.

Nogueira (2012) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica é pedagogia da Contradição e da Mediação, pois ao passo que apresenta ideários formativos contrários ao que preconiza a lógica capitalista, ela também representa um elemento mediador no processo de transformação social. Concordando com isso, Orso explica: “Como ela não é constituída por um bloco monolítico, também é permeada por contradições e, eventualmente, até pode permitir a realização de algumas experiências diferentes” (2008, p.52). Todavia, para que essas ações revolucionárias sejam viabilizadas, temos que mudar a nossa prática educativa cotidiana, precisamos sempre situá-la e inseri-la em seu contexto histórico social e agir a partir de situações concretas. De acordo com Orso:

Temos que fazer algo diferente se de fato queremos transformar essa realidade, se de fato queremos emancipar a humanidade. E uma condição para isso é o conhecimento efetivo desse mundo. Mas nós não vamos transformar consequentemente, isto é, não vamos dar a direção para esta sociedade, para a humanidade, se não conhecermos a história, o passado, se não conhecermos de onde viemos e como chegamos onde estamos; se não vislumbramos possíveis tendências que esse processo indica, que nos permitam intervir para alterar a direção do movimento; se não possibilitarmos condições de conhecimento e apropriação da realidade, de socialização que ajude os novos agentes sociais que vierem acrescentar mais uma contribuição para, ao menos daqui algum tempo, dar uma espécie de salto qualitativo em relação àquilo que existe atualmente (2011, p. 232).

De acordo com esses princípios marxistas, e com base no desenvolvimento histórico objetivo da sociedade, Saviani sentiu a necessidade de “articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2005, p. 65). Opondo-se às sistematizações que não vislumbravam possibilidade alguma de mudança diante das condições que a educação brasileira se encontrava com altos níveis de analfabetismo e outros fatores de precariedade do trabalho pedagógico e mediado pelo projeto concreto de alteração do sistema político brasileiro, a

Pedagogia Histórico-Crítica ganhou espaço no cenário educacional na década de 1980, e influenciou positivamente no processo de abertura democrática do país.

1.3 Relações da Pedagogia Histórico-Crítica com Psicologia Histórico-Cultural

Nesta seção destacaremos a aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica com a Psicologia Histórico-Cultural mostrando que seus pressupostos se complementam, tendo a Psicologia Histórico-cultural uma contribuição para o processo de ensino/aprendizagem nessa perspectiva pedagógica.

A psicologia Histórico-cultural é fundamentada teoricamente pelo materialismo histórico dialético, na medida em que concebe o homem enquanto um ser historicamente produzido a partir da sua relação com seus semelhantes e com a natureza, dessa forma “a humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais” (MARTINS, 2013, p. 271).

Partindo desse pressuposto, é através da educação que o indivíduo se transforma em humano por meio da “internalização de signos, condição *sine qua non* para referidas formação e transformação” (MARTINS, 2013, p.272). A psicologia histórico-cultural defende, portanto, que sejam oferecidas oportunidades igualitárias de acesso ao conhecimento historicamente elaborado para que sejam superadas as formas desiguais de humanização. Nesse sentido, conforme os princípios marxistas a psicologia histórico-cultural também defende “a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos produtos do trabalho humano” (MARTINS, 2013, p.272), a qual fragmenta também a produção intelectual, fazendo com que a classe dominante tenha maiores possibilidades de desenvolvimento. A escola por sua vez é um lugar privilegiado para promover tal igualdade. Conforme Martins:

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 – o enriquecimento de significações-, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (2013, p. 272).

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a educação deve proporcionar condições para apropriação de diversos signos culturais, favorecendo o conhecimento da realidade objetiva, isso é possível através de um processo de

mediação entre o indivíduo e meio em que está inserido. O papel do adulto é fundamental, pois ele auxilia a criança na apreensão de conceitos, uma vez que isso não ocorre de forma espontânea, mas exige outras funções, como atenção, memória, abstração etc. De acordo com Saviani: “o amadurecimento dessas funções ocorre com o auxílio e a participação do adulto, sendo que a essa colaboração original entre a criança e o adulto é que se deve o amadurecimento precoce dos conceitos científicos” (SAVIANI, 2015, p. 39). Nas palavras de Gasparin:

Os conceitos do professor não se transmitem de forma mecânica direta ao aluno; não são passados automaticamente, de uma cabeça para outra. O caminho vai desde o primeiro contato da criança com o novo conceito até o momento em que a palavra se torna propriedade sua, como conceito científico, é um complicado processo psíquico interno (2003, p. 61).

Partindo desses pressupostos, a função do professor é atuar na área de desenvolvimento eminente³, ou seja, auxiliar a criança naquilo que ainda não domina totalmente, mas pode vir a dominar, sendo que o ponto de partida é sempre o aluno concreto em seu nível de desenvolvimento real.

É evidente, porém que a psicologia histórico-cultural traz grandes contribuições para a Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, ela não pode ser confundida enquanto teoria pedagógica. Nas palavras de Martins:

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

Assim sendo, enquanto educadores, precisamos conhecer e estudar os fundamentos da teoria Vygostkyana, compreendendo também o funcionamento do psiquismo humano e aliar seus princípios a nossa prática docente, para que assim possamos buscar uma educação fundada na emancipação humana.

³ Também conhecida como Zona de desenvolvimento proximal.

1.4 As Relações do Processo de Abertura Democrática no Brasil com a Pedagogia Histórico-Crítica

Nosso objetivo nesse tópico é explicitar a inserção da PHC no contexto educacional brasileiro relacionando-a com o processo de abertura democrática, pois esse fato histórico foi significativo para a consolidação das pedagogias contra-hegemônicas.

Na década de 1980, o nosso país passou por um período de redemocratização, chegando ao fim o período de Ditadura Civil - Militar (1964-1985). Nesse contexto de abertura política, as pedagogias tidas como de esquerda ganharam força no cenário educacional. Esse momento histórico foi caracterizado por mobilizações nacionais em busca de eleições diretas para a escolha de representantes políticos. Os educadores, assim como outros setores da sociedade vivenciaram uma época de efervescência na busca por mudanças. Refletiu-se em uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, em contraposição às pedagogias conservadoras as quais se destacavam até aquele momento, cujo objetivos eram de perpetuar e conservar a ordem social capitalista.

Do ponto de vista econômico, a década de 1980, foi considerada como "a década perdida", pois representou pouco crescimento, mas no aspecto do desenvolvimento educacional esse período trouxe avanços na divulgação de teorias revolucionárias, também ocorreu um crescimento das organizações sindicais, e aumentaram as discussões sobre o sentido político da educação e a luta pela democratização do ensino. A partir de 1979, foram criados importantes grupos de pesquisas como a Associação Nacional de Educação-ANDE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa-ANPED e do Centro de Estudos Educação e Sociedade-CEDES, também houve um aumento dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, os quais colaboraram para a difusão de ideias pedagógicas contra-hegemônicas.

A década de 1980 foi caracterizada, também por uma significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área. Pelo avanço do processo de organização e pelo aumento da produção científica, a área de educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e do reconhecimento da comunidade científica representada

pela SBPC e pelas agências federais de fomento a pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), CAPES e financiadora de estudos e projetos (FINEP) (SAVIANI, 2013a, p.407).

As discussões desse período eram sobre uma educação que estimulasse nos alunos o questionamento da ordem social vigente, observando suas contradições, para assim buscar sua transformação pautada na democracia e na igualdade entre os homens.

A Pedagogia Histórico-Crítica formulada naquele contexto atendia tais objetivos, pois um dos seus princípios fundamentais era/é educar para a democracia, possibilitando que todos tenham vez e voz na sociedade superando as desigualdades. No entender de Saviani,

o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (2008, p.78).

Entendemos que a efetiva democracia pressupõe a liberdade de opinião de todas as pessoas que compõem um determinado grupo social, implicando na partilha de ideias e na tomada de decisões conscientes, feitas no coletivo. O regime democrático requer participação ativa do poder civil e dos movimentos sociais.

Dessa forma, ela não se restringe ao poder do voto, em apenas escolher um representante político. O regime se constrói nas pequenas ações cotidianas, é uma luta constante, pois, o poder do povo não é algo dado, mas sim conquistado, e tal como a dinâmica da realidade constitui num ir e vir contínuo, pois envolve um jogo de interesses e forças de camadas distintas da população.

Em consonância com o movimento contraditório da realidade, naquele determinado momento da história, o processo de abertura política se colocou em um espaço de ambiguidade, pois, os grupos dominantes apostavam nele como um meio de conservação do seu poder. Em contrapartida, ele expressava, para os trabalhadores libertação das forças dominantes. Muitas vezes até os diferentes interesses dos grupos se confundiam, pois, a burguesia encontrava mecanismos de conservação de poder, pois em princípio, a transição democrática tinha interesse de garantir a ordem socioeconômica. Saviani explicou os empasses daquele contexto da seguinte forma:

Pergunta-se então: transição (democrática) de que para quê? Essa pergunta remete-nos, ao segundo sentido, isto é, o sentido sociológico de ambiguidade: O significado diverso decorrente da diversidade dos grupos sociais que empunham essa bandeira. Os grupos dominantes, à frente a burguesia interpretam a "transição democrática" na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados dos próprios privilégios. Em contrapartida os grupos dominados em especial o proletariado, veem a transição democrática como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes. (SAVIANI, 2013a. p. 413-414).

Nesse contexto ambíguo, a Pedagogia Histórico-Crítica representou um meio para que a classe dominada ganhasse consciência de seus direitos e anseios, para que não se deixassem ludibriar pelas ciladas do capitalismo e perder de vista seus objetivos de luta em favor do grupo social a qual pertencia.

A primeira sistematização teórica da pedagogia Histórico-Crítica feita por Dermeval Saviani se deu no livro *Escola e Democracia*, cuja a primeira edição foi em 1983. A obra resultou de um artigo publicado anteriormente na revista da ANDE- Associação Nacional de Educação no ano de 1982, e trouxe novos direcionamentos para educação. Abriu o debate sobre as questões pedagógicas de cunho revolucionário. Na obra, está o texto: "Para Além da Curvatura da Vara", onde Saviani se apropriou da teoria de Lênin e fez uma análise das pedagogias já existentes (Tradicional e Nova) apontando suas falhas e qualidades e apresentou uma síntese por incorporação entre as duas, afirmado que não se deve chegar aos extremos, mas é preciso preservar a transmissão do conteúdo científico (característica da escola tradicional) e a iniciativa do aluno (característica da escola nova). A PHC por sua vez, exige uma opção política clara do professor, cujo propósito é a transformação social. O livro *Escola e Democracia*, considerado o início da sistematização da PHC, está estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria. O segundo capítulo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica da Escola Nova, procura-se demonstrar as visões que se acreditavam progressistas de modo que abra caminho para a

formulação de uma alternativa superadora. O terceiro capítulo apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, esclarecendo-se, no capítulo quarto, as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcados como primado da política sobre a educação (SAVIANI, 2013a. p. 421).

Posteriormente, em toda sua produção teórico-científica, Saviani demonstrou ter claros objetivos com a educação emancipatória para a classe trabalhadora enfatizando que o acesso ao conhecimento sistematizado poderá promover a igualdade entre as classes, rompendo com a alienação e dominação de uma sobre a outra. A educação de perspectiva marxista é vista como um instrumento de mediação para uma transformação social, com princípios justos, igualitários, e democráticos, ela é, portanto, entendida como o ato:

De produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação da prática social global (SAVIANI, 2013a, p.421-422).

Essa pedagogia transformadora e dialética é consideravelmente recente, com pouco mais de 30 anos, mas desde o seu surgimento tem avançado nas discussões em relação à possibilidade de formar homens emancipados, que sejam capazes de intervir no processo de transformação social, apesar dos muitos entraves colocados pela nossa forma capitalista de organização socioeconômica.

2- PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: PRINCÍPIOS E CONTRADIÇÕES

No segundo capítulo trataremos da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná, que também motivados pelo processo de redemocratização, a partir do governo de José Richa (PMDB), os educadores se organizaram e levantaram a bandeira de uma educação democrática e emancipatória. A partir das promessas de democratização e mudanças sociais, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização, e construído o Currículo Básico para a Escola Pública que embora apresentasse contradições teóricas metodológicas, foi significativo para a difusão da PHC no Estado.

O nosso objetivo também é caracterizar os avanços e limites em relação a PHC no Estado e, por consequência, no município de Francisco Beltrão. Para tanto, realizamos uma análise das Políticas Educacionais Paranaenses de 1990 a 2014, utilizando-nos de estudos bibliográficos e documentais, além da realização de entrevistas com professores que participaram do processo.

Como forma de demonstrar que a PHC se coloca em um contexto contraditório na prática pedagógica, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos de algumas escolas da Rede Estadual de Francisco Beltrão demarcando os entraves que entre o marco conceitual e o marco situacional dos documentos.

2.1- Contexto Político e Social do Paraná na Década de 1980 e a Origem do Currículo Básico Para a Escola Pública.

A compreensão das questões do âmbito sócio-político do Paraná na década de 1980, nos possibilita entender os determinantes que levaram o Estado do Paraná adotar uma Pedagogia de natureza crítica. Para tanto se faz necessário compreender o processo de construção do Currículo Básico e analisar seus princípios e contradições com relação a PHC.

A década de 1980 foi caracterizada pelo fim da ditadura civil-militar, nesse contexto foram pensadas políticas que beneficiassem a classe trabalhadora de forma mais efetiva. Nas eleições de 1982, como estratégia para conquistar a vitória, o PMDB levantou a bandeira da igualdade e da democracia, se apropriou das lutas que vinham sendo travadas pelos educadores que clamavam por uma educação voltada aos interesses das camadas populares com princípios de liberdade e de emancipação humana, cuja a base era a socialização dos conhecimentos científicos

elaborados socialmente, e procuravam abolir a submissão e a instrução puramente técnica a serviço do mercado capitalista. O governo como forma de ganhar força e representatividade junto a categoria se apropriou desse movimento em favor de uma educação democrática como se fosse um avanço de sua política.

Por isso, essa redemocratização sob a égide do capital, se apresentou em situação contraditória, pois as bases estruturais econômicas e políticas do Estado continuaram organizadas dentro da lógica socioeconômica vigente, com princípios neoliberais. Conforme explicou Baczinski:

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

Dessa forma, o Estado se configurou como um representante dos interesses dos dominantes, de maneira que a vontade popular se confundia com a vontade da elite, por isso, nas propostas educacionais não era difícil de encontrar alguns elementos contraditórios no que se refere a efetivação de uma pedagogia crítica e revolucionária.

O governo pemedebista de José Richa (1983-1986) priorizou uma educação democrática, oportunizando a um número maior da população o acesso à escola, e incentivou formas de ações participativas da comunidade. Dessa forma, podemos afirmar que o grande avanço de sua gestão foi a democracia e a descentralização administrativa no âmbito escolar, com a implantação dos núcleos regionais e a escolha dos gestores via eleições e não mais por indicação através do decreto Lei Nº 7.961, de 21 de novembro de 1984, porém essa forma democrática de escolha de dirigentes também apresentou certas controvérsias. Segundo Baczinski (2011) uma das críticas feitas a esse processo, foi que os votos de pais, docentes e funcionários tinham o mesmo peso, fazendo com os professores tivessem menos representatividade no processo decisório. De acordo com Tonidandel:

As eleições coincidiram com a campanha eleitoral de prefeitos e vereadores no Estado. Na análise de Cunha isto partidariou o processo: políticos financiaram candidatos à direção de escolas, com o interesse de ampliar sua área política (...). A partidarização, o "clientelismo político" nas eleições para diretores de escola prosseguiu. A gestão rebaixou a qualidade, com a rotatividade de diretores sem experiência administrativa. Os professores,

comprometidos com a melhoria do ensino, desiludiram com a burocracia e a resistência de seus pares em mudar as práticas “rotineiras” (2014, p. 142-143).

Neste contexto de participação popular na escola, ganhou destaque a criação de sindicatos como forma de fortalecer a representatividade coletiva. Também houve modificações nos regimentos escolares na tentativa de romper com práticas pedagógicas e posturas autoritárias. Conforme afirmou Tonidandel: “A SEED propõe a descentralização do poder, ampliando as possibilidades de pais, professores, alunos e da comunidade participar das decisões da escola” (TONIDANDEL, 2014, p.137).

A administração de José Richa também investiu na melhoria das condições de trabalho para os educadores, realizou concurso público, garantiu avanços salariais, propiciou oportunidades de formação continuada e possibilitou inovações didáticas. Baczinski (2011, p.33) afirma que no documento que norteou as políticas educacionais paranaenses intitulado: “Políticas SEED/PR: Fundamentos e Explicitação” de 1983, no que se referia aos momentos de estudos dos professores, eles recebiam textos um tanto quanto incoerentes com a proposta de democratização de ensino. Embora neles estivessem contidos elementos que deixavam evidentes a opção teórico-metodológica por uma pedagogia emancipatória, como por exemplo, a igualdade entre dominantes e dominados, por meio do acesso ao saber científico historicamente acumulado, os textos também apresentavam informações contraditórias à tendência criada por Saviani com “apelos espiritualistas” e libertários (2011, p.37).

Sobre essa problemática Tonidandel afirmou, que o conflito de posições teóricas se acirrou ainda mais, no ano de 1984, quando houve a mudança do chefe do Departamento de ensino do 1º grau “Silva Neto trouxe de sua experiência na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Lages a Pedagogia populista católica, fundamentada em Paulo Freire e Célestin Freinet” (2014, p.131).

O governo também demonstrou preocupação com caráter político da educação, isto é, se tinha o intuito de instrumentalizar a classe trabalhadora com os conhecimentos científicos como forma de amenizar as heterogeneidades sociais. As diretrizes educacionais estaduais traziam princípios teóricos da pedagogia Histórico-Crítica, no sentido de ter um olhar dialético sobre a relação entre escola e sociedade, tomando a educação como instrumento de mediação para a mudança

nas estruturas sociais, sendo assim, oportunizou aos excluídos e marginalizados a permanência na escola. Uma das evidências disso foi que o governo construiu um número maior de escolas e, conseqüentemente, aumentou os recursos destinados para a educação, pois os investimentos educacionais passaram a ser feitos conforme a quantidade de estudantes que frequentavam as instituições.

As ações do Programa educacional do governo de José Richa, embora com algumas incoerências teóricas, indicam a intencionalidade pela opção teórica de cunho crítico tendo como principal objetivo o processo de democratização escolar.

Baczinski afirma que a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica de fato, permaneceu no discurso ideológico, até porque as sistematizações referentes a essa pedagogia eram recentes, o que dificultou a apropriação prática desta teoria. Era percebido também, algumas incongruências na concepção de Homem, Educação e Sociedade, e no que se refere as condições de trabalho docente.

Em outras palavras, o governo assume a pedagogia Histórico-Crítica, como fundamentação teórica para sua política educacional, porém não reestrutura na prática questões que se constituem essenciais à referida concepção teórica, dentre elas a elevada carga horária do professor, as aulas organizadas em período de cinquenta minutos, a organização curricular fragmentada e individualizada em razão da inexistência de projetos por área ou disciplina, além da ausência de uma fundamentação teórica coerente com a proposta da SEED, disciplinas e conteúdos curriculares desvinculados, assim como a contínua presença de atividades escolares secundárias em detrimento das atividades essenciais e científicas, sendo essa característica da função da escola defendida pela concepção histórico-crítica (BACZINSKI, 2011, p. 42).

Os pressupostos da política educacional do Governo de Álvaro Dias (1987-1990) continuaram evidenciando os princípios de redemocratização escolar, tendo por objetivo promover a justiça, a liberdade e a igualdade de oportunidades para toda população, procurando construir um “Paraná Moderno”, pois diante daquele período marcado pela forte organização popular em prol da garantia e conquista de direitos, os governantes não tinham outra alternativa que não fosse acatar as exigências sociais. Então diante dessa conjuntura:

Dias reiterou o discurso oposicionista de Richa. Retoma a discussão política da educação, da democratização, da descentralização da gestão e da melhoria da infraestrutura escolar, concedeu alguns benefícios trabalhistas aos trabalhadores da educação pública. Além disso, destacou a educação como fator de mudança social e teceu críticas ao “modelo ainda concentrador do saber da população e da

riqueza” e procurou enfrentar os índices de analfabetismo, evasão, repetência e seletividade, com o reordenamento interno do sistema educacional, o que significou empreendimento de medidas “exequíveis” administrativa e pedagogicamente. Para tanto, deu ênfase ao aspecto de rendimento quanto da “renovação pedagógica” (TONIDANDEL, 2014, p.150).

A partir desses eixos centrais de promessas da educação democrática e mudanças sociais, na sua gestão foi criado o Currículo Básico do Paraná e implantado o Ciclo Básico de Alfabetização, a partir de discussões coletivas tendo em vista as necessidades históricas-sociais da época.

O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção (PARANÁ, 1990, p.13).

O Ciclo Básico de Alfabetização teve por objetivo superar a mecanização do ensino, melhorar o índice de pessoas alfabetizadas diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar. Para alcançar esses fins usou a estratégia de reformular o sistema avaliativo tornando-o mais inclusivo. Com o Ciclo Básico de alfabetização houve “a reorganização do ensino de 1º Grau a partir do alargamento do tempo de alfabetização, isto é, reunir a 1ª e 2ª séries em um “continuum” de 2 anos, sem reprovar o aluno” (TONIDANDEL, 2014, p.152).

Também a partir da implantação do ciclo básico foi criado nível pré-escolar de ensino, na tentativa de suprir as carências do ambiente social e cultural da criança, uma vez, que esta passou a ser vista, enquanto um ser ativo que estabelece constantes interações com o meio e com seu semelhante, ou seja, quanto mais cedo fossem estimuladas mais bem-sucedida seria sua vida escolar.

Além dos avanços acima já citados, podemos destacar outras melhorias alcançadas com a institucionalização do Currículo Básico como, por exemplo, “a integração entre primeiro e segundo graus, principalmente o magistério, e reorganização do currículo escolar, proporcionando uma unidade nos programas de ensino coerentes com a proposta educacional global” (BACZINSKI, 2011, p. 44).

Frente a essas concepções de sujeito, de educação e de sociedade provocadas com implantação do Ciclo Básico foi indispensável pensar sobre novas proposições curriculares para a Escola Pública do Paraná. “O departamento de Ensino de 1º grau desencadeou em conjunto com as equipes dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reconstrução dos conteúdos das áreas do conhecimento” (PARANÁ, 1990, p.13). É importante ressaltar que o Currículo Básico do Paraná, não surgiu do acaso, mas passou por longo processo de discussão coletiva, amadurecimento teórico por parte de um grupo de educadores que lutavam contra a ditadura e buscavam uma forma de superar as pedagogias existentes, agindo em favor de uma educação crítica, histórica e transformadora conforme as manifestações do contexto sociopolítico da época. Conforme Orso e Tonidandel:

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

Percebemos que no conteúdo, do referido documento, estava explícito alguns elementos da PHC, no sentido que a escola deveria vincular-se ao movimento social e de que a educação tinha uma potencialidade transformadora por meio do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sendo esta a tarefa essencial da escola. Conforme preconizado no Currículo Básico, em citação direta do Saviani:

A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo dessa forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar (PARANÁ, 1990, p.16).⁴

Para tanto, se fez necessário também rever alguns aspectos da capacitação docente, de modo a preparar profissionais capazes de lidar com alunos concretos, advindos da classe trabalhadora. Segundo o documento a profissão do educador passou a ter relevância social e o professor a ser visto como um agente mediador no

⁴ Essa análise foi feita a partir do livro de Saviani Escola e Democracia (1984 p.23).

processo de melhoria social, cabendo a ele juntamente com a escola “dosar e sequenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão e assimilação” (PARANÁ, 1990, p. 16). Ou seja, nessa perspectiva os professores e os alunos eram compreendidos como agentes sociais inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

No que se tratava da concepção de sujeito, o Currículo Básico do Paraná definiu que o homem é um ser concreto “síntese de múltiplas determinações” que se humaniza a partir do processo de trabalho. Conforme expressou o texto:

A aventura humana tem, no trabalho, o seu ponto de partida. O homem trabalha, e, pelo seu trabalho se humaniza. A mão humana ela mesma órgão e produto do trabalho realiza a criação dos instrumentos que vão permitir ao homem dominar a natureza. Ao agir sobre a natureza, o homem produz a natureza, num processo de mútua transformação: não só imprime, naquela as marcas de sua ação humanizando-a como também se produz a si mesmo, humanizando-se, ou seja, realizando uma forma humana de vida, produzindo tecnologias (artefatos, instrumentos, ideias, crenças, conhecimentos e valores) e mecanismos para a elaboração de ideias (planejamento, raciocínio e abstração) diferenciando-se cada vez mais das outras espécies animais (PARANÁ, 1990, p.35).

Embora o documento estivesse em certa medida fundamentado em uma pedagogia emancipatória e crítica, conforme explicitado acima, notamos um certo ecletismo, pois o texto perpassa por conceitos situados entre Marx e Piaget, entre outros autores de perspectiva pós-moderna. Além das contradições teóricas-metodológicas, muitos professores não conheciam os embasamentos teóricos da proposta (e nem foram levados a conhecer), o que dificultou sua efetivação prática.

Portanto, para que a implantação do Currículo Básico tivesse tido pleno êxito era necessário alterar a forma do funcionamento da escola, criando condições para que houvessem pesquisas e estudos para os professores, valorização salarial do quadro de magistério, maior investimento em recursos didático-pedagógicos, proporcionando melhores ambientes de aprendizagem aos alunos, rompendo com as desigualdades entre as classes no ambiente escolar.

Outro fator importante que, de certa forma, acabou dificultando a efetivação plena da PHC, foi o processo de Municipalização do ensino Paranaense que ocorreu sem consulta ou diálogo no ano de 1991 na gestão do governo Requião, fato esse que causou duplicidade de posturas pedagógicas e muitos educadores não

conheciam os princípios teóricos-metodológicos do Currículo Básico. Sobre a municipalização, Silva e Castanha afirmaram que:

Essa mudança consolidou um modelo de oferta de ensino fundamental no Estado e, conseqüentemente, um modelo de regime de colaboração, que funcionou mediante a divisão da responsabilidade pela oferta do ensino fundamental, de forma que cabia às redes municipais a oferta das séries iniciais e à rede estadual a oferta das séries finais deste nível de ensino. Essa divisão de responsabilidades provocou grandes impactos, especialmente nos municípios que estavam menos preparados para recebê-la e que dependiam dos recursos previstos nos convênios de municipalização para manutenção das escolas (2009, p. 7).

Percebemos então, que esse processo de municipalização não deveria ter ocorrido por um decreto do governo estadual para diminuir seus gastos e responsabilidades em nome da descentralização da gestão, pois uma decisão como essa requer muito mais que mudanças estruturais, demanda uma participação efetiva de toda a sociedade municipal para que suas necessidades reais sejam consideradas no seu próprio sistema de ensino.

Após essa análise do processo de criação e implantação do Currículo Básico no Paraná, não podemos afirmar que ele é um documento fiel aos princípios da PHC, pois essa teoria se coloca num contexto antagônico, de viés socialista. Precisamos pensar por contradição e não podemos esperar que o Estado se comprometa para com ela, de modo que os governos podem até pautar em seus programas a PHC como um objetivo proclamado, para se aproximar da categoria dos educadores e assim ganhar força junto a eles. No entanto, os políticos são muito hábeis pois “recuperaram suas forças, traçaram suas manobras e artimanhas para inviabilizar sua implementação prática” (ORSO e TONIDANDEL, 2014, p.134). Isso ficou claro, na manifestação histórica de 30 de agosto de 1988 no governo de Álvaro Dias, em que durante manifestação dos professores foram praticados atos de violência contra os educadores, justamente na época de construção e implantação do Currículo Básico. Esse fato nos leva a crer que o governo não estava preocupado em promover uma educação de qualidade voltada para criticidade e emancipação humana.

2.2 O Neoliberalismo da Década de 1990 e a Ruptura com a Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná

A década de 1990 representou uma grande descontinuidade com relação a política educacional contra-hegemônica que vinha sendo discutida no Estado do Paraná durante a década de 1980. Na década de 1990 as políticas neoliberais ganharam força tanto em âmbito nacional como estadual. Esse fato afetou a organização das instituições que estavam submetidas aos interesses do Fundo Monetário Internacional-FMI, do Banco Mundial e outras agências financiadoras do governo. Então, nesse tópico iremos analisar os impactos dessa política atrelada aos interesses do capital na educação.

A gestão de Roberto Requião de Melo e Silva (1991-1994) assumiu o compromisso de dar continuidade ao processo de consolidação do Currículo Básico e ao processo de democratização do ensino garantindo qualidade e universalidade, todavia na prática não foi isso que aconteceu. No seu governo, as escolas passaram a ter autonomia para criar um Projeto Político Pedagógico sob a orientação do documento “Paraná Construindo a Escola Cidadã publicado em 1992” (BACZINSKI, 2011, p. 59). Esse documento estava baseado na descentralização das ações respeitando as diferentes visões pedagógicas das instituições, estando pautado por princípios de valorização da pluralidade deixando os professores livres para escolher suas concepções e metodologias pedagógicas. Entretanto, essa liberdade das escolas foi construída de forma vertical, sem a participação popular, estando mais a serviço de um projeto neoliberal, do que de um projeto de transformação social. Durante a década de 1990 houve um distanciamento em relação aos objetivos contidos no Currículo Básico, que embora permeados de contradições teórico-metodológicas, ainda incorporavam alguns princípios da PHC. Baczinski afirma:

O Paraná: construindo a escola cidadã atua no sentido contrário, propondo uma individualização no trabalho escolar, fundado em eixos básicos, tais como educação comunitária, a educação multicultural e a educação interdisciplinar e transdisciplinar (2011, p. 61).

Essa forma independente de organização da escola e de práticas pedagógicas, diminuiu a responsabilidade do governo com melhoria da educação e conferiram aos professores esse compromisso, sendo que estes estavam submetidos a condições de trabalho precárias, com baixos salários, sem tempo para estudo e planejamento e entregues ao acaso, sem um projeto educacional claro apresentado pela SEED. Tal fato causou um certo espontaneísmo pedagógico em

detrimento do cientificismo necessário para promover a transformação social, firmada na igualdade entre as classes, como preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. A proposta educacional desse governo estava voltada para trabalhar valores como: “saúde, lazer, alegria, convivência fraterna, busca de identidade (autoconceito), pois a escola cidadã contribui para construção de uma sociedade cidadã” (GONÇALVES, 2010, p.112). A partir disso percebemos, a descontinuidade do princípio contido no Currículo Básico no que se refere a relação dialética entre a educação e sociedade, em que a escola não é a única responsável pela melhoria social.

Para cumprir seus compromissos de garantia de qualidade e universalização da Educação básica, o governo buscou recursos junto ao Banco Interamericano de desenvolvimento-BID, e de outros segmentos da sociedade. Roberto Requião ampliou o Ciclo Básico de alfabetização para três anos, o que demandou maior investimento na estrutura física, formação de professores e materiais didáticos, para isso realizou um empréstimo junto ao Banco mundial. “Dando início no Paraná, aos acordos com instituições multilaterais de financiamentos, como BIRD e o BID que introduziram reformas neoliberais mediante a perspectiva de ações que privilegiassem a inclusão social” (BACZINSKI, 2011, p. 59). Outra postura de perspectiva neoliberal tomada por Requião foi uma bonificação concedida aos professores correspondente ao desempenho dos alunos com objetivo de fazer o educando concluir sua escolarização o mais breve possível reduzindo os gastos.

É importante ressaltar que a política educacional paranaense nos anos 1990, estava unida com os princípios educacionais defendidos por Fernando Henrique Cardoso, de modo que o Paraná adequou as escolas aos moldes do capital, relegando a segundo plano a formação humana e científica, supervalorizando a formação técnica necessária ao mercado de trabalho.

A educação adequada aos interesses do capital teve maior relevância, nas duas gestões do governo Jaime Lerner, que corresponde ao período de 1995 a 2002. Um dos objetivos centrais defendido por esse governo foi de construir uma escola de excelência para que os paranaenses atingissem a cidadania. Assim propôs formas de gestão compartilhadas, como uma maneira de dividir suas responsabilidades com a comunidade. Todavia, essa busca de parcerias com diversos seguimentos da sociedade configurou as práticas mercantilistas e minimalistas de seu governo, que ficou marcado por constantes convênios firmados

com o Banco Mundial, com objetivo de modernizar o ensino tornando-o mais eficaz. De acordo com Piton, o Plano de Ação-Gestão, estava fundamentado por três pilares:

a) Alunos permanecendo com êxito na escola, vivenciando novas e significativas atividades educacionais; b) bons professores em ação num processo de desenvolvimento de competências, mediante a valorização profissional, incentivo ao desempenho individual e coletivo; c) comunidade participando efetivamente das decisões junto ao sistema para o alcance dos objetivos educacionais (2004, p. 72).

O Projeto Qualidade do Ensino Público-PQE também fez parte do Plano de Ação de Jaime Lerner, visando aperfeiçoar a eficácia do Ensino Fundamental, para isso firmou parceria com o BIRD e investiu em materiais pedagógicos como forma de oportunizar as crianças de baixa renda um espaço apropriado para aprender com sucesso, aumentando os índices de aprovação e combatendo a evasão. A preocupação com a qualidade nesse nível de ensino ocorreu, pois, segundo a lógica desse governo seria a Educação Básica a responsável pela formação da mão de obra primária para atender as necessidades do mercado. No entender de Piton:

O governo do Paraná atribuía grande importância ao BIRD. Isso é próprio da lógica neoliberal que coloca a centralidade na Educação Básica. O Ensino Fundamental, financiado pelo BIRD, é a parte (primeira) da educação básica que vai preparar a força de trabalho para a execução de tarefas simples (ao Ensino Médio cabe a preparação de força de trabalho as tarefas mais complexas) para o aumento da produtividade e a garantia de ampliação do capital (2004, p.77)

Objetivando a inovação da educação paranaense investiu também na capacitação dos profissionais, no entanto, as atividades de formação continuada ofertadas pela SEED, corresponderam aos princípios neoliberais de modo que os cursos realizados na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, em parceria com instituições privadas, tinham conteúdos motivacionais centrados na valorização do indivíduo, proporcionando aos professores flexibilidade e criatividade frente aos novos paradigmas educacionais. As capacitações estavam fundamentadas por princípios empresariais em que o aluno passou a ser visto como “cliente”, configurando assim uma organização mercadológica nas escolas com fortalecendo as bases do capital. Nesse sentido, Magalhães afirmou que:

A educação, sob a égide das determinações do Banco Mundial, intensifica a precarização da formação do professor, haja vista que é orientada pela lógica da produção e do mercado. De acordo com interesse do capital há, uma intensificação da visão idealista da realidade e a prática do professor depende de sua motivação própria. A cultura organizacional deveria ser feita por um professor que tenha alma, mente e coração. Basta-lhe um apoio moral (2012, p.49).

Essa responsabilização do docente pelo seu fracasso dependendo da sua autoestima demonstrou a redução dos aspectos políticos e epistemológicos da ação pedagógica retirando a possibilidade de mediar um processo de transformação social, pois essa perspectiva pós-moderna desconsidera a sistematização teórica construída pelo homem e relativiza os fatos, secundarizando o contexto social em que o docente se insere, como por exemplo, as condições de trabalho precarizadas em que os mesmos se encontravam, que os impediavam de desenvolver um bom trabalho. Isso favoreceu ao esquecimento dos princípios da PHC, de maneira que os docentes passaram a ser simplesmente aqueles que instrumentalizavam seus alunos com as competências e habilidades necessárias para que eles pudessem enquadrar e servir ao sistema. Sobre essa secundarização do trabalho docente Marsiglia afirmou que:

O professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, os salários tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para a minimização do status do professor. Além disso, a culpabilização do professor pelos males da escola (2011, p.9).

Além dessas alterações na formação docente e na gestão das escolas a organização curricular também foi afetada pelos pressupostos do neoliberalismo, pois nesse contexto de “inovações” o currículo simplificou-se a uma “listagem de disciplinas, reduzindo-os depois a conteúdo sem sequencialidade” (PITON, 2004 p.116).

Em nome da flexibilização curricular, a carga horária das disciplinas que seriam necessárias aos alunos se apropriarem para terem uma nova prática social centrada nos seus próprios interesses foram minimizadas, e por consequência substituídas pelas disciplinas centradas no desenvolvimento de competências e habilidades com objetivo de formar cidadãos competitivos e empreendedores.

Foi criado também o projeto de correção de fluxo com a finalidade de corrigir as distorções idade-série e acelerar a saída do aluno da escola com vistas à

redução de gastos por parte do governo. Com essa proposta se tinha também o intuito de proporcionar condições para que os alunos respondessem as expectativas mediante as avaliações favoráveis ao BIRD, para isso os conteúdos eram trabalhados de forma aligeirada, com foco na aquisição de habilidades e na valorização da autoestima.

Datam da década de 1990 a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento instituído como uma forma de garantia de que todo o país iria trabalhar os conteúdos mínimos que atendessem aos anseios da classe dominante, formando indivíduos criativos, capazes de “aprender a aprender” e de se adaptar facilmente ao mundo do trabalho. Para Duarte a política do aprender a aprender que sustenta os PCN’s é definida como:

o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (2001, p.29).

Após essa análise das políticas neoliberais que fundamentaram as políticas educacionais nacionais e estaduais no decorrer da década de 1990, observamos que nesse período houve uma ruptura significativa em relação às discussões referente as pedagogias contra-hegemônicas, não só no âmbito estadual como nacional, de modo que a educação daquela época foi adequada à lógica capitalista e contribuiu para uma formação humana fragmentada, alienada, conformada e submissa perante a ordem social já existente.

2.3 O Governo de Roberto Requião e a Estratégia Política de Reaproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica

A partir de 2003, as políticas educacionais voltam a se fundamentar na PHC, pois os governos nacional e estadual se opuseram às políticas neoliberais em vigência até aquele momento. Então, no Estado do Paraná foi elaborado o Plano Estadual de Educação, e por consequência foram reelaborados os Projetos Políticos Pedagógicos e as Diretrizes Curriculares Estaduais. Diante dessas mudanças de concepções também foi investido fortemente no processo Formação Continuada dos

Professores, sendo que os documentos e atividades que embasavam a formação tinham os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, ainda que por vezes apenas no âmbito do discurso ideológico e legal.

Na campanha eleitoral de 2002 para governo do Estado Paraná, Roberto Requião (PMDB) foi enfático nas críticas feitas ao projeto neoliberal defendido por seu antecessor e se propôs a superá-lo. No mesmo período, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) venceu as eleições presidenciais e também se comprometeu em alterar aquele projeto societário existente contrapondo-se com a lógica do “Estado Mínimo” defendida por FHC. Sobre esse projeto Frigotto afirmou:

A conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (2011, p. 240).

Contudo, apesar do discurso de campanha ter muito forte um tom de ações voltadas para mudança se contrapondo à lógica neoliberal defendida por FHC, Lula não conseguiu se afastar totalmente desses princípios adotando políticas ainda conservadoras. Como estratégia para sobreviver aos ataques oposicionistas e as constantes denúncias de estar envolvido em corrupção, Lula criou programas sociais para ganhar força e representatividade junto as camadas populares. Conforme explicou Mirandola:

O primeiro foi o retorno do desenvolvimento econômico sustentado, melhorando os empregos, recuperando o Estado com aumento das receitas e reforçando sua popularidade no país (ANDERSON, 2011). Outro ponto importante do governo consistiu no comprometimento em ajudar os pobres, alegando que a miséria tinha que ser tratada de maneira diferente que no passado. O *Programa Fome Zero* não alcançou os resultados esperados, no entanto, na consolidação de outros programas preexistentes, o governo expandiu a cobertura assistencialista. Lula lançou um programa de grande impacto graças a sua mensagem simbólica de preocupação com os brasileiros, o que caracterizou como a marca registrada da sua gestão, o *Programa Bolsa Família* (2014, p.124).

Diante da ascensão do PT ao poder em âmbito nacional, Roberto Requião (PMDB/PR) também se utilizou de jargões na campanha afirmando categoricamente que seu governo era de esquerda, a partir disso, fez todo um discurso ideológico junto aos educadores levando a categoria a acreditar que realmente o governo estava em defesa de seus interesses, quando na verdade “os interesses do Estado são inconciliáveis com os da educação e do magistério. Por isso, necessitava camuflar e mistificar sua posição, confundir os docentes, cooptá-los ideologicamente e procurar evitar que se organizassem, amainando suas resistências, pressões e lutas” (ORSO e TONIDANDEL, 2014, p.137).

Como estratégia de se aproximar dos educadores e se contrapor ao Lernismo, a equipe de Requião elaborou um projeto educativo firmado na democracia. Foi colocada em debate uma proposta de Plano Estadual de Educação, desenvolvido a partir de uma discussão coletiva com representantes dos poderes executivo, judiciário e legislativo, bem como da sociedade civil incluindo nesses os professores e alunos. De acordo com o explícito no documento:

(...) O Paraná, apresenta seu PEE, elaborado, coletivamente, por atores que, dele não são apenas formais signatários, mas seus defensores qualificados e legítimos. Professores, pedagogos, estudantes e dirigentes do sistema público de ensino são os principais elaboradores deste Documento. Estes, ao lado das organizações civis e de classe e de segmentos do poder público, que também contribuíram sensivelmente com sua construção, expressam, ao longo dos textos e metas que o constituem, uma clara convicção: que este Plano, concebido nas bases educacionais do Estado, a elas deve retornar em forma de ações e políticas efetivas. Dessa efetividade dependem os avanços sócio educacionais e o cumprimento de preceitos constitucionais que o conjunto da população paranaense aqui representada, sobretudo, pelos atores que, cotidianamente, fazem a história da educação pública no Estado (PARANÁ, 2005, p.3).

Ao analisarmos o conteúdo do projeto do Plano Estadual de Educação, podemos perceber que ele trouxe elementos de uma pedagogia marxista, no sentido de objetivar a igualdade, a justiça e a transformação social por meio da socialização do saber historicamente acumulado e observando as contradições impostas pela sociedade capitalista a partir de seus condicionantes históricos e econômicos.

Esse documento aprovado na sua versão preliminar em 2005 apontou as desigualdades sociais existentes com base numa leitura dialética, mostrando que ao

mesmo tempo em que temos grandes fontes de riqueza e um potencial produtivo significativo “contraditoriamente, existem milhões de miseráveis; os desprovidos de políticas públicas sociais resultado da absurda concentração de renda no país” (PARANÁ, 2005, p.12). Como forma de demonstrar essas heterogeneidades trazemos os seguintes dados:

14,9 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais são analfabetos. E 33 milhões não sabem ler, embora tenham sido formalmente alfabetizados; • 4,3 milhões de crianças entre 4 e 14 anos e 2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola • 28% da população com 11 anos ou mais não completam a 4ª série ; • 59% dos alunos da 4ª série não sabem ler adequadamente, • 52% dos alunos da 4ª série não dominam habilidades elementares da Matemática; entre 31 países investigados, o Brasil ficou em último lugar na média de desempenho em Matemática; • somente 42% da população com 15 anos ou mais completam a 8ª série; • 1,3 milhão de crianças, entre 10 e 17 anos, estão trabalhando no lugar de estudar e mais de 4,8 milhões são obrigados a trabalhar e estudar ao mesmo tempo (PARANÁ, 2005, p.12).

Conforme a demonstração estatísticas obtidas através do MEC em pesquisas realizadas no ano de 2001, ficou claro que as políticas educacionais financiadas pelo Banco Mundial não colaboraram para o desenvolvimento social da população tida como marginalizada. Diante de tal situação de desigualdade e insuficiência, fez-se necessário trabalhar para garantir a qualidade educacional. Conforme exposto no documento:

A partir do diagnóstico apresentado, comprova-se a necessidade de investir na luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino da escola pública. Nesse sentido, é necessário que a sociedade como um todo promova ações para garantir a todos um ensino de melhor qualidade possível, nas condições históricas atuais, entendendo que duas coisas devem andar juntas na educação: a qualidade pedagógica e o compromisso social. A valorização do ser humano e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária só é possível a partir da percepção de que todos têm direitos e deveres. O papel da educação no projeto de (re)construção da cidadania é fundamental e ao mesmo tempo deve acontecer um movimento paralelo que é o de democratizar a educação (PARANÁ, 2005, p.17).

Para atingir essa melhoria que se almejava, estava previsto no Plano objetivos e metas que assegurassem ao aluno acesso e permanência no sistema de ensino, por meio da valorização docente, investimento em infraestrutura, materiais pedagógicos e uma reorganização das propostas pedagógicas curriculares sempre

primando pela democracia e levando em consideração o contexto real da ação pedagógica partindo do pressuposto de “que a educação é uma atividade especificamente humana e um produto histórico que se relaciona dialeticamente com a organização material da sociedade” (PARANÁ, PPP- ESCOLA ESTADUAL CRISTO REI, 2008, p.21).

Frente a essas mudanças de paradigmas, em oposição “a todas pedagogias idealistas burguesas presentes em ação no ideário educacional brasileiro” (PARANÁ, PPP-ESCOLA ESTADUAL CRISTO REI, 2008, p. 21), a política educacional do Estado do Paraná foi repensada retomando as discussões referentes a PHC e seus pressupostos marxistas. Nesse contexto, no ano de 2003, o Currículo Básico foi republicado e com base nele entrou em debate uma nova diretriz curricular que foi aprovada em 2008. Conforme destacou a professora Joice Cristina Barbieri Vivian Masetto, atual diretora pedagógica do município de Francisco Beltrão, que também é professora efetiva da Rede Estadual em entrevista:

Eu ingressei em 2004 como pedagoga, bem num debate sobre as diretrizes curriculares estaduais. E aí era, e novamente o governo Requião, o governo do PMDB, um governo de esquerda, que se contrapunha a todas essas políticas. Então, eu recebi muita formação continuada, nós debatíamos nas escolas, revíamos Projeto Político Pedagógico, proposta curricular, conselhos escolares, APMF's. Eu considero um dos momentos mais importantes da minha formação dentro dessa perspectiva. A formação continuada. A escola, a faculdade, a universidade me mostrou, mas, onde eu fortaleci, a pedagogia que me ampara, os fundamentos educacionais é dentro pedagogia histórico-crítica, foi com base no estado. O estado tinha uma caminhada muito grande, oito anos de retomada desta pedagogia porque, durante o governo Jaime Lerner nós ficamos, meio à deriva de tudo, como nós estamos à deriva atualmente nesse governo, porque as diretrizes que nós construímos na base, as discussões de professores, no coletivo com os grêmios estudantis. Lá no estado isso ficou adormecido no governo, no governo neoliberal, no governo Jaime Lerner. E daí, depois retomado pelo governo Requião com muito mais força. E já reestruturado também, com base na própria transformação que a sociedade é, o Brasil, a própria democracia gerou (MASETTO, 2015).

Com base nesse relato, podemos afirmar que a formação continuada ofertada aos professores no governo de Roberto Requião, teve um caráter diferente daquela de cunho motivacional da gestão anterior passando a considerar “o processo histórico e a materialidade em que a ação pedagógica se efetiva” (PARANÁ, PPP-ESCOLA ESTADUAL CRISTO REI, 2008, p. 21).

É importante ressaltar que apesar do empenho de Requião em mascarar seus interesses conservadores com a tentativa de implantação de uma pedagogia revolucionária, no âmbito do discurso e no plano legal conforme os documentos citados acima, ela não se efetivou e nem tão pouco irá se efetivar enquanto for bandeira política para de conquista do poder, quando nem mesmo a equipe de governo conhece e defende realmente os seus objetivos e fundamentos. Por ser uma pedagogia contra-hegemônica a PHC vai contra os interesses do Estado, por isso requer um comprometimento coletivo de classe. Sobre isso, Orso e Tonidantel afirmam:

(...) os educadores não podem se iludir com a coloração dos governos, nem com suas promessas demagógicas ou acreditar que se o/a secretário/a for oriundo da categoria, ao ser transformado como tal, continuará representando os mesmos interesses que defendia anteriormente. Ao contrário, devem ter consciência de que passará a defender os interesses do Estado que representa. Assim, ao invés de se iludir com isso, cruzar os braços e ficar à espera dos beneplácitos dos governos de plantão, devem lutar para ter lucidez acerca do projeto a construir, organizar-se e dar a direção aos seus destinos, represente efetivamente os interesses da maioria da população. Isso, porém, só se consegue com clareza teórica, organização, coesão da categoria e muita determinação (2014, p.139).

Neste contexto contraditório de luta e enfrentamento a PHC sofre descontinuidades e enfrentou/ enfrenta inúmeros desafios, isso ficou claro quando no ano de 2011, com a posse de Beto Richa e seu modo “tucano” de governar, a educação sofreu retrocessos com sala de aulas superlotadas, professores sobrecarregados, reajuste salarial dos profissionais abaixo do esperado, atraso de pagamentos, diminuição de vagas no programa de formação continuada PDE.

Esse governo se propôs a diminuir a carga horária de disciplinas críticas como sociologia e filosofia com objetivo de aumentar as aulas de português e matemática, sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação, possibilitando que os alunos fossem melhores nas avaliações. A partir disso, podemos assinalar novamente uma ruptura com a educação firmada em pressupostos críticos e contra-hegemônicos, pois, as disciplinas que contribuem para uma formação emancipatória do sujeito foram minimizadas.

Notamos que o atual governo Beto Richa, já em seu segundo mandato, diferentemente de Requião não procurou se aproximar da categoria contendo suas

manifestações, de modo que recentemente (29 de abril de 2015), houve um massacre histórico contra os professores que estavam na luta em defesa de seus direitos para melhorar as condições de trabalho e uma aposentadoria digna.

É certo que atitudes antidemocráticas não condizem com os princípios da PHC. Dessa forma, percebemos que depois de quase três décadas de implantação, a PHC ainda nos parece um tanto quanto desafiadora, pois essa proposta por ser de natureza crítica e revolucionária defende interesses antagônicos ao que preconiza o nosso Estado capitalista e liberal. Para que haja a sua verdadeira implantação, não depende só de um discurso político-ideológico, mas sim, requer uma organização de luta e enfrentamento a partir de uma concepção teórica clara por parte daqueles que realmente fazem a educação acontecer, pois milagres não existem, então precisamos “estudar mais, ler mais, discutir mais, nos organizar e lutar de outro modo” (ORSO, 2011, p. 233).

A Pedagogia Histórico-Crítica está presente no âmbito conceitual das propostas pedagógicas da Rede Estadual e Municipal de Francisco Beltrão, todavia, nos próprios documentos, no que se refere ao Marco conceitual e situacional encontramos algumas incoerências, por isso, nos propomos a analisá-los na tentativa de compreender os avanços e limites da institucionalização dessa pedagogia nas escolas.

2.4 Análises dos Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Estadual de Francisco Beltrão e suas Implicações com a Pedagogia Histórico-Crítica

Apresentaremos nesse tópico a importância e função do Projeto Político Pedagógico – PPP, nos utilizando de deliberações e orientações disponibilizadas pela SEED para a sua elaboração. Constatamos que a PHC aparece como fundamento do Marco conceitual de vários Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Estadual de Educação de Francisco Beltrão. Para demonstrar isso, elencamos alguns elementos para análise, tais como: Currículo, formação continuada, forma de avaliação e gestão.

O Projeto Político Pedagógico é fruto de uma conquista democrática ocorrida na década de 1980, que ampliou o debate sobre a educação e permitiu uma maior expressão das instituições no contexto educacional brasileiro. É um documento norteador de toda a organização escolar e precisa ser visto, revisto e refletido, por meio de uma avaliação constante, sendo flexível e mutável tal qual o contexto real.

Assim, constitui uma importante ferramenta para o enfrentamento dos desafios educacionais que permeiam a sociedade, e o qual também permite a avaliação da prática docente.

Ao analisarmos a deliberação que regulamentou a construção dos Projetos políticos pedagógicos no fim da década de 1990, observamos que essa trouxe concepções de homem sociedade e conhecimento centrado na formação de competências e habilidades para que pudessem se adaptar ao modelo econômico vigente, enfatizando que o papel da escola era/ é preparar para a cidadania e para trabalho diante das mudanças sociais advindas com um novo milênio. Dessa forma, se opôs aos ideários proclamados pela Pedagogia Histórico-Crítica, deixando evidente tal descontinuidade de ações em prol de um projeto emancipatório de educação e sociedade com base na apropriação do saber elaborado historicamente. Conforme explícito nos fundamentos conceituais da deliberação:

As grandes transformações pelas quais vem passando a sociedade neste final de século têm se refletido com intensidade na vida das pessoas, desafiando as organizações e as instituições para a necessidade de mudanças radicais em seus propósitos, em suas políticas, em suas estruturas e em seus procedimentos. Estamos vivendo a pós-modernidade, marcada pela incerteza e pela provisoriedade, na qual a mudança na concepção do conhecimento traz como consequência novos significados na economia, na produção e as inúmeras outras áreas que compõem o social. Todos esses fatos concorrem para a mudança dos quadros de referência em que as pessoas e a sociedade em geral estavam apoiados. A própria ciência, que sempre trabalhou com certezas e definições, tem de enfrentar agora uma difícil realidade: a relatividade do conhecimento e o seu caráter provisório e contestável. Certamente, respostas prontas não existem para desencadear um processo de mudança nos termos em que ela deve ser concebida. Mesmo porque a mudança somente ocorre como produto das consciências que foram despertadas e da vontade das pessoas em encontrar melhores caminhos para o que estão realizando (PARANÁ, SEED. DELIBERAÇÃO N. 014/99, p. 5).

O Projeto Político Pedagógico orienta todas as práticas realizadas na escola, explicitando seus princípios e fins e os encaminhamentos teórico-metodológicos, bem como a concepção de homem, sociedade e de educação. Contempla, portanto, aspectos sociais, políticos e pedagógicos, propondo a formação de um sujeito a serviço de uma determinada sociedade. O PPP também define ações educativas de acordo com as características e necessidades da realidade da instituição, por isso deve ser fruto de discussões democráticas e coletivas de acordo com a legislação

vigente. Conforme estava previsto como meta na proposta de Plano Estadual de Educação:

Reorganizar os projetos político-pedagógicos dos estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Fundamental, de acordo com a LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Diretriz Curriculares da Educação Fundamental da Rede Estadual Básica do Estado do Paraná e os princípios democráticos e participativos, respeitando-se as necessidades e características da comunidade atendida (PARANÁ, 2005, p.18).

Os atuais Projetos Políticos Pedagógicos estão organizados em três pilares diferentes, sendo eles: Marco Situacional que é o levantamento dos dados reais das instituições. O Marco Conceitual que expressa os conceitos, princípios e utopias. O Marco Operacional representa os meios utilizados para colocar em prática os objetivos planejados.

Para a organização desses três marcos foi elaborada e disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação instruções que orientam e normatizam a organização dos PPPs, fazendo com que as escolas sigam o mesmo padrão metodológico, o que acaba por prejudicar o bom andamento do processo educacional, pois, essas deliberações chegam na escola de forma arbitrária, sem que os professores conheçam as concepções pedagógicas que as sustentam e não as incorporam na prática.

Por exigência da SEED e em consonância com as diretrizes curriculares estaduais estão fundamentados pelos pressupostos teóricos de uma pedagogia Marxista “à luz da função precípua da escola pública como via de acesso ao conhecimento” (INSTRUÇÃO Nº 007 /2010 SEED/PR. p.1). Conforme explícito no PPP do Colégio Estadual Mário de Andrade:

Tendo em vista análises dos dados sobre a realidade dos alunos, família professores e as diretrizes curriculares estaduais optamos pela Pedagogia Histórico-Crítica, por entender que essa metodologia⁵ objetiva resgatar a importância da escola e reorganizar o processo educativo, enfatizando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar e também porque traz elementos que permitem a importância e função social da escola (PARANÁ, PPP – COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p.7).

⁵ Metodologia se refere nesse contexto enquanto ação no processo ensino e aprendizagem

A Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza que a função social da escola é a transmissão do saber científico acumulado ao longo da história, e com a apropriação desses saberes, o aluno, enquanto sujeito concreto tem a possibilidade de atuar conscientemente sobre sua realidade. Portanto, “o homem é considerado um ser ativo que age na natureza transformando-a através do trabalho, segundo suas necessidades e, por sua vez transforma-se” (PARANÁ, PPP - COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p. 25).

Partindo desses pressupostos, a base filosófica que sustenta as propostas é o Materialismo Histórico Dialético por conceber a escola como importante aliada no processo de transformação social, superando a ordem capitalista, buscando uma escola não classificatória, que não seja mera reprodutora e assistencialista, fazendo dela um espaço para a emancipação. Nesse sentido, “almeja-se que a escola se transforme em espaço de mudança colocando o conhecimento como ferramenta de análise para compreender além das aparências superficiais impostas pela sociedade capitalista” (PARANÁ, PPP - COLÉGIO ESTADUAL LÉO FLACH, 2010, p. 4).

Nessa perspectiva, o Currículo é um elemento fundamental para o saber, pois ele corresponde a um plano estruturado com base em objetivos e metodologias, com vistas a formar um sujeito livre da alienação capitalista, e pressupõe uma construção coletiva situada num determinado contexto histórico. Portanto, o currículo não é neutro, é peça chave para transposição do saber científico em saber escolar. Conforme indicado no PPP do Colégio Estadual Mário de Andrade:

Hoje o Currículo é visto como configurador da prática, resultado de uma ampla discussão entre todos os segmentos da escola, principalmente dos professores. É fundamentado nas teorias críticas da educação e nas metodologias que priorizem variadas formas de ensinar, de aprender e de avaliar, considerando que o conhecimento tem dimensões científicas, filosóficas, culturais e artísticas, atribuindo a mesma importância a todas as disciplinas, mesmo sabendo de suas diferentes abordagens, sabe-se que elas apresentam os mesmos princípios epistemológicos e cognitivos. Esta concepção possibilita um trabalho pedagógico de totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano (PARANÁ, PPP - COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p. 34).

Porém, essa relação com o cotidiano não pode ficar restrita apenas ao saber extraído da vivência cotidiana do educando, pois isso empobrece o processo de

ensino/aprendizagem. Conforme expresso nas atuais diretrizes curriculares de sociologia⁶:

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 28).

No entanto, para que essa compreensão crítica ocorra e os alunos possam se apropriar dos saberes na sua integralidade, superando as aparências a partir da análise de todos os aspectos, conceituais, ideológicos, socioeconômicos, históricos e políticos dos conteúdos e ter a possibilidade de transformar a prática cotidiana é necessária uma metodologia de ensino adequada. Para isso, ao observarmos os PPPs verificamos que as instituições dizem seguir a Metodologia proposta por Saviani que tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Conforme expresso no PPP do Colégio da Cango:

o ponto de partida é a prática social, lugar comum entre professor e alunos, mesmo ocupando lugares distintos na sociedade. O segundo passo, é a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor e a detecção de problemas da prática social que podem ser resolvidos à luz desse novo conhecimento, ou seja, é a problematização. O terceiro passo trata da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, é a instrumentalização. Ao quarto ponto, Saviani chama de catarse, que seria a incorporação dos instrumentos culturais como elementos para a transformação social. E o quinto ponto é o retorno desse conhecimento reelaborado para a prática social (PARANÁ. PPP- COLÉGIO ESTADUAL DA CANGO, 2010 p.18).

Sabemos, pois, que a execução metodológica de uma pedagogia crítica requer do educador um vasto domínio de teorias científicas, para que seja possível planejar aulas de acordo com o fim concreto de uma educação emancipatória que leva a superação dessa sociedade fundada na exploração e dominação de trabalhadores, ou seja, se o professor não tem formação adequada essa tarefa se torna mais difícil.

⁶ A Fundamentação teórica e a parte introdutória é igual para todas as disciplinas.

Dessa forma, consideramos que a formação continuada dos professores vai além dos momentos oferecidos pela SEED, compreende, por exemplo, a troca de informações entre profissionais, leitura de materiais científicos e o acesso a outros materiais didáticos pedagógicos que lhe permitam aprimorar seus conhecimentos tendo em vista uma educação democrática.

Para tanto, para que haja qualidade e igualdade no processo educativo se pressupõe uma forma de gestão que também favoreça essa democratização e universalização no ensino, não consentido que a escola seja excludente, autoritária e hierarquizada. Os Projetos Políticos Pedagógicos da rede estadual de Francisco Beltrão afirmam adotar uma forma de gestão dialógica participativa coletiva de modo a levar em consideração a participação de pais, alunos, professores funcionários no planejamento, execução, deliberação e avaliação nas ações da escola, abolindo relações autoritárias e competitivas no cotidiano escolar. Nesse sentido, o documento afirma que:

A superação da cultura de gestão autoritária só vai acontecer com o debate e a construção coletiva, com a participação de toda comunidade escolar via conselhos da escola, conselhos de classe, grêmios estudantis, reuniões de pais e mães e reuniões pedagógicas que aprofundem a construção acerca da escola que queremos e de como construí-la. Refletindo e buscando as soluções em conjunto, com consensos possíveis e trabalhando com os dissensos como algo saudável na formação de sujeitos democráticos (PARANÁ, PPP-COLÉGIO ESTADUAL REINALDO SASS, 2010, p. 33).

Um dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica é levar a superação das situações de meras reproduções sociais, obtendo a partir daí uma maior igualdade de oportunidades e direitos para os cidadãos, atingindo assim uma democracia plena.

Após essa análise do marco conceitual dos Projetos Políticos Pedagógicos percebemos que sua fundamentação teórica está de acordo com os princípios da PHC. Mas, no entanto, ela não se efetiva, somente a partir do suporte teórico, uma vez, que ela pressupõe a organização de outro projeto societário fundado no socialismo, por isso, transcende os muros da escola e requer um compromisso coletivo para que os educadores possam ir contra aos mandos e desmandos do capital, cuja lógica perversa adentra as escolas e dita as regras e os conteúdos a serem ensinados para classe trabalhadora. No entanto, é importante que valorizemos o fato de pelo menos nos objetivos proclamados dos PPPs a PHC estar

presente, ainda que seja por decreto político, ou até como estratégia para os governos ganharem força junto à classe docente, pois isso demonstra que os educadores estão valorizando positivamente essa teoria e apostando nela para o enfrentamento dos problemas no cotidiano educacional. Tanto é que conhecemos algumas escolas que apesar dos desafios procuram realizar algumas ações coerentes com a PHC. Saviani afirmou o seguinte em entrevista:

(...) a opção política pela Pedagogia Histórico-Crítica tem um aspecto positivo porque, por um lado, ela não cerceia as iniciativas de se trabalhar conforme propõe essa teoria e, por outro lado, dá margem aos professores e à população para cobrar as ações decorrentes da opção política explícita por essa orientação pedagógica que, para ser efetivada, exige que sejam asseguradas as condições que permitam aos professores atuar nessa perspectiva. (SAVIANI, 2015).

É importante analisar as contradições entre o marco conceitual e a realidade das instituições, no que se refere a organização curricular, formação docente, avaliação, e forma de gestão, pois na forma como estão organizadas na atual configuração capitalista dificulta a objetivação da PHC. Todavia, precisamos ter claro que por se tratar de uma pedagogia contra-hegemônica esses entraves vão sempre existir e não podemos esperar as condições ideais para se trabalhar numa perspectiva emancipatória, pois o Estado não colocará em nossas mãos armas ideológicas para destruir seus princípios, por isso, temos que partir das condições concretas, e agir conscientemente em prol da consolidação dessa outra realidade voltada para igualdade, justiça e liberdade entre as classes.

2.5 Pedagogia Histórico-Crítica na rede estadual de Francisco Beltrão: contradições entre o Marco Conceitual e Situacional nos Projetos Políticos Pedagógicos

Nesse tópico apresentaremos as contradições em relação aos princípios da PHC, que aparecem no marco situacional dos PPPs, evidenciando alguns dos desafios que impedem a efetivação de uma Pedagogia contra-hegemônica numa sociedade capitalista.

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica enfatizam a superação do modelo socioeconômico vigente por meio do acesso ao saber historicamente produzido. Porém, na atual configuração social neoliberal, essa possibilidade transformadora da educação não é praticada, pois o conhecimento é deslocado da

conjuntura histórica, voltado para o pragmatismo do setor produtivo. Dessa maneira, a educação tem a função exclusiva de formar mão de obra para o trabalho, acentuando ainda mais as diferenças entre as classes, pois os sujeitos oriundos das classes populares são preparados para executar tarefas a serviço do mercado, os pertencentes à elite são preparados para pensar e comandar fortalecendo ainda mais seu poder. Conforme expresso no PPP da Escola Cristo Rei:

Temos uma história de exploração e dominação em que a educação não foi vista como prioridade, mas como meio de favorecer, em cada momento histórico, político econômico, à classe dominante. A escola nasceu para as elites e continua elitizada, repassando conteúdos e saberes pré-determinados pela classe dominante, servindo assim como instrumento para doutrinar o pensamento (PARANÀ, PPP-ESCOLA CRISTO REI, 2008, p.10).

A escola para a classe trabalhadora é hierarquizada, burocratizada e excludente. As instituições têm seus espaços físicos sucateados, com falta de recursos pedagógicos, profissionais e financeiros. Observamos, que todos têm acesso ao ensino, mas no quesito qualidade temos muito o que conquistar, pois a escola não consegue dar conta de todos os desafios que permeiam a realidade e relega a segundo plano a sua função primordial, que é transmitir o conhecimento historicamente elaborado. Essa especificidade do trabalho educativo entra em contradição com os princípios do capitalismo, pois na medida em que é difundindo o saber sistematizado historicamente para todos, ocasiona também a socialização dos meios de produção e, conseqüentemente implica na instauração de uma ordem socialista. Por essa razão, tende-se a esvaziar a escola de sua função, “convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2005, p. 99).

Os educandos e também os professores são frutos dessa sociedade desigual, são facilmente manipulados pela mídia e possuem ideias fragmentadas sobre o seu contexto sócio-histórico, o que dificulta a reflexão sobre o mesmo e não lhes possibilita agir em prol da sua melhoria e/ou transformação, pois o homem não se reconhece enquanto sujeito que pertence a uma classe dominada, no caso a trabalhadora e não “assume pessoalmente o processo de sua existência” e nem “se engaja responsabilmente nela” (SAVIANI, 2011, p. 57). Essa dificuldade do ser humano se reconhecer, enquanto classe e agir em benefício de sua emancipação, muito se deve aos valores meritocráticos que são disseminados pelo capitalismo, em

que se coloca o indivíduo como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Conforme definido no PPP da Escola Estadual Cristo Rei:

Na perspectiva liberal, concepção que expressa a visão de mundo capitalista, o homem é concebido como um ser dotado de potencialidades naturais. Condicionado aos determinantes da natureza, cabe a cada indivíduo superar os limites e conquistar espaço no mundo do trabalho onde o sucesso dependerá da força de vontade e do esforço individual. Pautada pelo referencial positivista, a explicação das questões sociais e educacionais é dada de forma a justificar a ordem natural das coisas não admitindo que a história se desenvolva através das contradições históricas (PARANÁ, PPP-ESCOLA ESTADUAL CRISTO REI, 2008, p.9).

Através dessa lógica a-histórica, os homens se apropriam de informações fragmentadas e são levados a perceber os fatos como naturais e imutáveis, não chegam a raiz do conhecimento não compreendem o mecanismo de funcionamento do capitalismo, que é excludente, desigual e aliena as pessoas colocando o lucro como prioridade. O trabalhador é facilmente substituído pela máquina, o que permite que um grande contingente de pessoas fique a margem do processo produtivo e da esfera social. Diante dessa problemática de desigualdade socioeconômica, um dos PPPs analisado questiona: “Qual é o papel desempenhado pela escola, na busca de alternativas para resolver esse problema, enquanto transmissora de cultura e enquanto instituição social?” (PPP- COLÉGIO ESTADUAL DA CANGO, 2010. p.8).

Os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica vêm responder essas questões de superação das desigualdades sociais colocando a escola como intuição principal de acesso ao conhecimento científico, no entanto, a lógica capitalista adentra os aspectos organizacionais da escola, no que se refere ao currículo, formação docente, avaliação e formas de gestão e impede o desenvolvimento dessa pedagogia, pois esta vai na contramão de seus princípios.

Na atual conjuntura social, são valorizados os conhecimentos que levam ao desenvolvimento do sistema produtivo, no caso, o português e a matemática. Enquanto que os conhecimentos de disciplinas que proporcionam a reflexão e a criticidade são secundarizados. Em uma perspectiva crítica, as propostas curriculares devem ser pensadas de forma horizontal e debatidas em conjunto, para responder as necessidades reais dos alunos. Assim, teremos que “recolher as contribuições das diversas ciências e colocá-las em função da educação para subsistência” (SAVIANI, 2011, p.73-74), ou seja, o domínio do conhecimento

científico deve permitir ao homem a compreensão das questões sociais, favorecendo ações transformadoras, porém, a matriz curricular é determinada pela SEED. Conforme indicado no PPP do Colégio Reinaldo Sass:

A Secretaria do Estado da Educação do Paraná determinou uma nova matriz curricular, onde são diminuídos os números de aulas de diversas disciplinas e aumentada a carga horária nas disciplinas de Português e Matemática. Enquanto educadores, nos questionamos sobre qual concepção de homem, de sociedade e de educação esta nova matriz curricular, imposta, está pautada. Tendo em vista que a educação escolar pública deve atender aos interesses da classe à qual se destina, ou seja, da classe trabalhadora, e que não sabemos se essa matriz curricular visa a objetivos de emancipação ou submissão, manifestamos aqui o nosso desprezo pela imposição dessa matriz curricular e requeremos o debate a decisão democrática sobre qualquer proposta (PPP – COLÉGIO ESTADUAL REINALDO SAS, 2010, p. 50).

Outro agravante colocado é que adentram as escolas um grande número de projetos interdisciplinares, que são integrados ao currículo, como por exemplo, projeto do meio ambiente, projeto de prevenção a violência e drogas entre outros, o que causa um esvaziamento curricular de conteúdos científicos e uma sobrecarga de outras atividades irrelevantes para o processo de transformação social. É preciso ter claro, portanto, que essas atividades extracurriculares “só têm sentido, se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las” (SAVIANI, 2005, p.16).

Sabemos também que a PHC, requer tempo e um planejamento coerente com seus objetivos emancipatórios. Isso evidencia a necessidade de rever alguns aspectos da Formação docente, já que muitos professores foram formados na época em que se valorizava o conhecimento técnico em detrimento da capacitação teórica, pedagógica e política e, por isso, alguns professores resistem em abandonar práticas e hábitos que não condizem com a promoção humana. Conforme indicado no PPP:

Os nossos professores são de formação técnica, fruto da LDB 5692/71, no qual havia pretensa exigência de rigor e de racionalização, sem ênfase na pesquisa, e no padrão intelectual, sobrepondo a racionalidade a qualquer opção de ordem política e de inovação, por isso percebe-se com relação à metodologia que existem várias tendências, inclusive falta de esclarecimento por parte de alguns, em relação à forma metodológica adequada para trabalhar a realidade na qual estamos inseridos (PARANÁ. PPP-COLÉGIO ESTADUAL LÉO FLACH, 2010, p.18).

Essa fragilidade da formação inicial dos professores, nos leva a perceber que por muitas vezes, a elaboração de um PPP fica a cargo somente da equipe pedagógica de cada escola, de modo que os docentes têm dificuldades para compreender as teorias pedagógicas, seus princípios e objetivos, por isso, a formação tem que ser constante para criar um ambiente propício para a mudança e vencer inúmeras resistências no cotidiano escolar. A PHC pressupõe um posicionamento político-ideológico por parte do educador, além de uma visão crítica e consciente da realidade, pois tendo clareza do “porquê e o para quê de sua ação, eles exerceriam uma força de pressão e mesmo de atuação no poder político, que tenderia a diminuir e eliminar as incongruências atuais” (SAVIANI, 2011, p. 69).

No que se refere a compreensão do método da Pedagogia Histórico-Crítica, os profissionais admitem que precisam estar em capacitação constante, pois, sentem dificuldades na prática dessa teoria. Por se tratar de uma proposta que exige um posicionamento teórico por parte do professor, requer clareza da concepção de sociedade, de homem, de educação, e demanda domínio dos conteúdos científicos. A metodologia da PHC, não corresponde a um procedimento cronológico e formal, mas sim dialético, pois tem vinculação direta com a existência humana que é um constante devir contraditório e histórico. Dessa forma, os momentos que compreendem o processo de aprendizagem nessa perspectiva metodológica “se interpenetram desenrolando o fio da vida humana na sua totalidade” (SAVIANI, 2011, p.64).

Outro fator que dificulta o desenvolvimento prático da PHC é o sistema avaliativo atual, pois não apresenta sincronismo com os objetivos dessa pedagogia, de modo que temos no sistema capitalista uma avaliação meritocrática e classificatória, em que a nota se sobrepõe ao processo de apropriação do conhecimento, tornando-a só mais uma atividade burocrática para responder os índices quantitativos de aprendizagem. O PPP do Colégio Estadual Arnaldo Fraivo Busato reporta-se a posição do próprio Dermeval Saviani emitida em uma Aula Magna, ministrada no curso de especialização com ênfase na PHC, no ano de 2006, na UNIOESTE de Francisco Beltrão, quando declarou que “esta pedagogia apenas será possível de ser usada com sucesso nas escolas quando não houver a burocratização de ensino” (PARANÁ, PPP, COLÉGIO ESTADUAL ARNALDO FRAIVO BUSATO, 2010, p.25). Durante nossa análise, notamos que muitos

desafios e contradições permeiam a avaliação na atual configuração do sistema de ensino:

Como efetivar essa avaliação prognóstica em salas de aula com mais de trinta alunos? Como avaliar amplamente, considerando os avanços e retrocessos de cada aluno se muitas vezes, cada professor possui mais de 300 alunos distribuídos por várias escolas de diferentes contextos e mal sabe o nome de cada um? Como avaliar nesse modelo, que exige mais tempo do que o normal se existe um sistema estruturado verticalmente que exige notas ou pareceres bimestrais, trimestrais ou semestrais? E ainda, como avaliar a si mesmo com uma avaliação direcionada ao outro? (PARANÁ. PPP- COLÉGIO ESTADUAL DA CANGO, 2010, p.19).

Segundo os pressupostos da PHC, o conhecimento precisa ser aplicado na prática do aluno, de modo a promover a transformação de sua realidade, no entanto, o que temos é uma avaliação pura e simples, quantitativa que impede esse retorno para a prática social.

Vimos que muitos desafios e contradições permeiam a objetivação dessa proposta pedagógica, por isso, requer um esforço coletivo para que a escola deixe de ser hierarquizada e tenha autonomia para tomar as decisões de acordo com os anseios da classe trabalhadora. Sendo assim, para que as instituições sejam realmente democráticas, demanda que os professores se reúnam constantemente para discutir sobre sua função e ações a serem tomadas, tendo em vista uma educação livre e crítica. Todavia, em virtude da rotina sobrecarregada dos profissionais esses momentos de reflexões coletivas ficam inviáveis, até porque existem muitos professores que trabalham em mais de uma escola, o que torna difícil ter a disponibilidade para se reunir com seus pares e com a comunidade escolar.

A participação dos pais também é relevante quando pensamos na efetivação de uma gestão democrática, mas na atual conjuntura socioeconômica, o que temos é uma participação fragmentada, em virtude dessa lógica de acumulação de capital pela qual, os pais são obrigados a trabalhar cada vez mais. Assim delegam suas responsabilidades com a educação dos seus filhos para escola e não dispõem de tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos comparecendo na escola somente quando são chamados.

Percebemos, que muitos desafios e contrassensos estão colocados com relação a materialização desses Projetos Políticos Pedagógicos. Sobre isso Saviani, argumentou:

(...) não basta formular o projeto pedagógico e difundí-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo para a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material a tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria (2005, p.120-121).

Na visão do precursor dessa pedagogia, é preciso estimular intelectualmente os alunos de forma que os mesmos possam também atuar no processo de ensino/aprendizagem, para que consigam avançar na apropriação do saber científico.

Sabemos que a Pedagogia Histórico-Crítica começou a ser discutida no Estado do Paraná ainda na década de 1980, de lá para cá enfrentou rupturas ocasionadas pelo neoliberalismo que teve forte expressão nos anos 1990, provocando uma descontinuidade da política emancipatória de educação. Essas quebras nas propostas foram fatores que impediram o prosseguimento dos trabalhos e afetam a materialidade do processo, pois cada governo quer imprimir sua marca na educação, modificando seus rumos de acordo com suas ideologias. Conforme indicou Saviani:

A questão da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito que estou chamando de materialidade da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais. O problema apresenta-se aí com um grau tal 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, como se mostrou trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (2005, p.128).

Essa descontinuidade também ocorre, segundo Saviani (2005) pela ausência de um sistema educacional único no país, de modo que temos uma fragmentação entre as esferas federais estaduais, municipais de ensino em que cada instância tem uma forma específica de organização e adota diferentes políticas educacionais.

A educação está inserida no jogo de interesses de partidos políticos que agem em defesa do fortalecimento do capital. Por isso, a PHC se coloca num contexto contraditório e não se efetivará somente por decreto, sem que haja mudanças organizacionais e estruturais nas escolas, tornando-as acessíveis, igualitárias e horizontais. Para isso é preciso rever seus aspectos curriculares e avaliativos, também se faz necessário repensar sobre as condições de trabalho e formação docente oferecendo-lhes condições materiais e pedagógicas para que tenham a possibilidade de agir em prol da transformação da atual configuração do sistema educacional e, por consequência colaborar para modificar a estrutura social. No entanto, essas alterações não vão surgir do acaso, é preciso que nos engajemos com responsabilidade na luta com clareza da situação caótica e desfavorecida a qual nos encontramos e quais objetivos almejamos alcançar. Conforme explicita Saviani:

Terei que utilizar esta sala cuja a construção é inadequada, estas carteiras não são muito funcionais, este quadro negro que exige uma posição antidialogal das carteiras, terei que contar com professores não qualificados ou mal remunerados, terei que me sujeitar a uma relação de disciplinas obrigatórias, a uma seriação inadequada, etc., etc., no entanto, não adianta pensarmos em condições ideais. Precisamos manter os pés na terra e reconhecer que nosso ponto de partida tem que ser essa situação adversa (2011, p.73).

Para superar tais adversidades e os limites colocados pela lógica capitalista que impendem a efetivação plena da PHC, o marco operacional dos Projetos Políticos Pedagógicos colocam a necessidade de se partir das situações reais e concretas, para isso em algumas escolas os professores foram levados a realizar estudos de autores como Frigotto, Saviani e Gasparin entre outros autores marxistas, através da realização de grupo de estudos e cursos de extensão feitos em parceria com a UNIOESTE com objetivo de proporcionar uma leitura dialética da realidade, levando os educadores a terem consciência dos reais problemas cotidianos e pudessem apontar encaminhamentos para superação dos mesmos agindo contra a mera reprodução da estrutura social vigente. Só assim podem atuar

em favor da democracia e da igualdade, tendo clara a finalidade de sua ação que é ensinar em benefício de uma formação humana crítica por meio da socialização do saber elaborado historicamente, de modo a oportunizar os educandos a “participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral” (PARANÁ, PPP-CEBJA, 2010, p.35).

Esse objetivo, no entanto, requer um plano de ação docente coerente de modo que, sejam pensadas atividades significativas articuladas a prática social global. Nesse sentido:

O processo educativo deve estar articulado com a realidade no sentido de sua transformação. Portanto, todos os conteúdos selecionados e trabalhados devem estar voltados para apropriação crítica da realidade, tendo-se a preocupação permanente com o equilíbrio entre a quantidade e a qualidade destes conteúdos e uma postura interdisciplinar na operacionalização dos mesmos (PARANÁ, PPP- COLEGIO ESTADUAL LÉO FLACH, 2010, p.40).⁷

Para preparar essas aulas significativas que possibilitem uma maior interação entre os sujeitos envolvidos e as diversas áreas do conhecimento, é oportunizado ao professor a hora-atividade, isto é, um tempo que ele permanece na escola, porém fora de sala de aula realizando atividades como: “ leituras, pesquisas de atividades, avaliações, preparação de aulas, estudos, preparação de trabalhos didáticos, reuniões diversas, quando se fizerem necessárias, atendimento aos pais e alunos”. (PARANÁ, PPP- COLÉGIO INDUSTRIAL, 2011, p. 33).

A avaliação do processo de ensino aprendizagem também é um fator importante para a garantia da igualdade de oportunidades no ambiente escolar. Por isso, ela precisa ser realizada de forma contínua diagnóstica e dialética, devendo ser coerente com a metodologia adotada pelo professor, respeitando a bagagem sócio-histórica dos alunos, e utilizar diversos instrumentos avaliativos, como por exemplo: provas discursivas, debates, trabalhos expositivos e coletivos entre outras atividades complementares sempre com objetivo de fazer com que os índices qualitativos se sobreponham aos índices quantitativos superando a lógica capitalista de avaliação.

Nessa perspectiva, o processo é mais importante que os resultados, por isso serão oportunizados aos alunos momentos para que os conteúdos sejam revistos,

⁷ No colégio Estadual Léo Flach foi realizado um curso de extensão em parceria com a UNIOESTE no ano de 2010 com a oferta de 60 vagas com carga horária de 16 horas.

favorecendo a qualidade da aprendizagem para todos, “principalmente para os educandos que não se apropriarem dos conteúdos básicos, será oportunizada a recuperação de estudos por meio de exposição dialogada dos conteúdos, de novas atividades significativas e de novos instrumentos de avaliação” (PARANÁ, PPP-CEBJA, 2010, p.35).

Para que a democracia seja realmente viabilizada no ambiente escolar, é necessário que se coloque os professores, alunos, pais e funcionários como agentes ativos desse processo. Por isso, as instâncias colegiadas que são o conselho escolar, APMF e o grêmio estudantil, tem função importante no sentido de aproximar a escola e comunidade, fazendo com que os interesses das massas sejam representados e defendidos. O papel do gestor, no entanto, é de fundamental importância para a promoção da democracia escolar. Dessa maneira, os documentos colocam que:

Dirigir uma instituição pública, como a escola, no contexto atual, exige do gestor um conhecimento amplo sobre a realidade histórico-social da comunidade onde a escola está inserida, assim como sua correlação à realidade brasileira, além de ter um aglutinado conhecimento pedagógico e político capaz de instrumentalizar a organização escolar comprometida com o rendimento administrativo da escola a perspectiva de especificidade pedagógica que possa garantir um ensino de boa qualidade (PARANÁ, PPP-ESCOLA ESTADUAL CRISTO REI, 2010, 33).

Ficou claro, após a análise do marco operacional dos Projetos Políticos Pedagógicos que a objetivação plena da PHC, não se dá apenas por objetivos proclamados no marco conceitual dos documentos, mas demanda um comprometimento coletivo de todos que fazem a educação realmente acontecer. Ela não é fruto do acaso, é produto do trabalho humano de acordo com a concepção teórica que embasa as diversas ações pedagógicas cotidianas, portanto, para que práticas educativas emancipatórias sejam objetivadas é necessário que nós, enquanto educadores conscientes de nossa função social, ajamos a partir das condições concretas, e a partir dela revermos alguns aspectos pedagógicos e administrativos da escola, vendo-a para além de seus limites, percebendo-a como uma via determinante para o processo de transformação social, contrária aos princípios do capitalismo.

3- APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM RELAÇÃO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO

Neste terceiro capítulo tratamos da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Municipal de Francisco Beltrão, fazendo relações com as políticas estaduais ao longo do período de 1990 a 2014. A análise terá como base as propostas pedagógicas e curriculares do município nesse período a fim de verificar em que medida elas aproximam e/ou se distanciam dos princípios da PHC, elencando alguns aspectos como: Organização Curricular, Formação Continuada dos Professores, Avaliação do processo ensino/aprendizagem e Gestão Escolar.

Para tanto, além da documentação, realizamos entrevistas com professores e gestores que atuam ou atuaram na educação municipal no período de 1990 a 2014, afim de verificar como foi ou está sendo a implantação da PHC em esfera municipal, demarcando seus limites e possibilidades.

Analizamos também alguns projetos desenvolvidos na Escola Municipal XV de Outubro, voltados para a PHC, indicando que mesmo nesse contexto capitalista contraditório existem algumas pequenas tentativas de objetivação, ainda que seja por práticas isoladas.

3.1 Francisco Beltrão: História de Luta Coletiva e Conquista de Terra

Nosso objetivo nesse tópico é mostrar a história de conquista da terra no sudoeste do Paraná, ressaltando a importância da organização coletiva para a conquista de direitos da classe trabalhadora e mostrar como hoje o município se apresenta como uma das cidades polo da região.

Francisco Beltrão originou-se da Vila Marrecas e se transformou logo em município em 14 de dezembro 1952. Um fato determinante para o desenvolvimento desse distrito foi à instalação da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), no ano de 1943, pelo Presidente Getúlio Vargas com objetivo de ocupar as áreas fronteiriças com a Argentina e Paraguai.

Com o advento da colônia agrícola, foram construídas estradas, pontes para facilitar o transporte de máquinas e funcionários que preparavam a terra para a chegada dos colonos. A ocupação da região possibilitou o surgimento de escola,

hospital, farmácia, selaria, marcenaria, olaria etc. o que contribuiu para o desenvolvimento da região. Além de inserir o Sudoeste do Estado no cenário de produção agrícola de subsistência. Segundo Lazier:

A CANGO realizou na região um excelente um eficiente trabalho de povoamento e colonização, construindo obras de infraestrutura, dinamizando a vida social e cultural da comunidade, dando um grande impulso para o grande progresso que o Sudoeste possui hoje (LAZIER, 1997, p. 41).

Com a queda do Governo Vargas em 1945, as companhias privadas começaram a atuar na região, comprando terras para exploração de madeira. A companhia que mais influenciou na história do Sudoeste foi a Clevelândia Industrial Territorial Limitada (CITLA)⁸, que se apossou de terras já ocupadas pelas famílias, de forma ilegal, pois forçava os colonos a comprar as terras onde moravam por preços exorbitantes. Acompanhados de jagunços (pistoleiros), os corretores da CITLA obrigavam os colonos a assinarem promissórias e contratos. Na época, o governo Lupion, conivente com as irregularidades construiu um cartório para registrar as terras, já que os demais se recusaram a fazer. Nas palavras de Lazier:

Sabedores da ilegalidade de sua ação, os homens da CITLA tinham pressa. Queriam arrecadar a maior quantidade possível de dinheiro no menor tempo. Para isso implantaram o terror. Empregavam bandidos, jagunços para forçar os posseiros a lhes entregar o dinheiro. Cometeram muitas irregularidades criando um clima de instabilidade social (1997, p. 54).

Um sentimento de revolta e medo por parte dos posseiros começou a transparecer, e eles começaram a se organizar para a luta, já que pelos meios legais não obtiveram êxito, dando início a histórica “Revolta dos Posseiros”. A luta resultou em algumas mortes e pessoas feridas, pois os jagunços agiam com crueldade, não poupavam nem as crianças e mulheres. A ação organizada e coletiva com a participação dos trabalhadores, cada um disposto a defender seu pedaço de chão, ocorreu no dia 10 de Outubro de 1957, na qual os posseiros venceram, conquistando o direito dos títulos de suas propriedades. Os colonos objetivavam destruir os escritórios das companhias em toda a região Sudoeste do Paraná queimando e espalhando pelas ruas os documentos irregulares. Conforme relatou Lazier: “Foi, não resta dúvida, uma das mais importantes lutas pela terra ocorridas

⁸ Além da CITLA outras companhias colonizadoras atuaram na região como a Companhia Comercial e Agrícola Paraná Ltda. (COMERCIAL) e a Companhia Imobiliária Apucarana Ltda. (APUCARANA).

no Paraná e no Brasil. O mais significativo desse movimento é que os posseiros foram vitoriosos. A CITLA foi expulsa da região pelo povo armado” (LAZIER, 1997, p.56).

Para regularizar a situação da posse das terras, o governo João Goulart no ano 1962, criou o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), que teve sua sede em Francisco Beltrão. Suas ações foram no sentido de medir as terras e estudar sua ocupação, construção de estradas, moradias e escolas de acordo com a necessidade da região. Atuou na mecanização agrícola, e incentivou o associativo na região. O GETSOP foi extinto em 1974.

A histórica Revolta dos Posseiros evidencia o poder da luta coletiva na conquista dos direitos da classe oprimida. Foi a partir dessa organização que Francisco Beltrão se desenvolveu e se expandiu e hoje tem aproximadamente 86.000 habitantes, sendo considerada uma cidade de médio porte, sua economia é a segunda maior da microrregião e as atividades produtivas giram em torno de indústrias de produtos alimentícios, têxtil, comércio varejista, agricultura, setor moveleiro e administração pública. Possui o sétimo melhor índice de desenvolvimento humano municipal do Paraná. Segundo informações obtidas na Secretaria de Educação a Rede Municipal de Ensino é formada por 21 escolas, sendo 14 localizadas no perímetro urbano e 07 na zona rural, todas com um Projeto Político Pedagógico fundamentado teoricamente pela Pedagogia Histórico-Crítica elaborados de forma coletiva e com assessoria da secretaria de educação. O Plano Municipal de Educação prevê ainda “uma avaliação constante dos componentes curriculares, da proposta pedagógica da Rede Municipal de ensino, priorizando aqueles de maior importância no desenvolvimento integral dos(das) estudantes” (FRANCISCO BELTRÃO, PME, 2015, p.5).

O município atende cerca de 8.200 alunos, contando desde a Educação Infantil até anos finais do Ensino Fundamental. A rede conta com 485 professores efetivos para atender alunos de 1º ao 9º ano. Avanços são percebidos no âmbito educacional de Francisco Beltrão, de modo que em 2015 foi aprovado um novo plano de cargos e salários que dentre outros benefícios estabelece o direito a licença com remuneração para os professores efetivos cursarem pós-graduação em nível *Stricto Sensu*.

3.2 Análise das Propostas pedagógicas curriculares da Rede Municipal de educação entre os anos de 1990 a 2014.

Fizemos uma análise das concepções que orientaram a educação municipal de 1990 a 2014. Para tanto, analisamos as propostas pedagógicas curriculares que foram elaboradas no município durante esse período, caracterizando as proximidades e rupturas com a PHC, nos alicerçamos também em entrevistas para compreender como que essa pedagogia foi (ou está) sendo constituída no município.

Nos anos 1990, a proposta que estava presente nas escolas municipais de Francisco Beltrão era o Currículo Básico do Paraná, que incorporou o Ciclo Básico de alfabetização. Essa proposta estava alicerçada em concepções teóricas e metodológicas que se aproximavam dos princípios da PHC, como já demonstrado no capítulo anterior, essa trazia o conceito de alfabetização não mais estanque e fragmentada, pelo qual o processo passou a ter um caráter global relacionado com a existência humana. Nesse documento, o papel dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem foram repensados, de modo que embasado pela psicologia sócio interacionista de Vygotsky, o professor passou a ser o mediador entre a criança e mundo letrado.

Nessa concepção o aluno deixa de ser um mero executor de atividades mecânicas e isoladas, tornando-se um sujeito ativo que atua de forma dialética na realidade em que insere. Assim, defendia a elaboração de atividades concretas para que eles vivenciassem o processo de aquisição da leitura e da escrita. Portanto, o documento sustentava que a alfabetização não se limitava a mera decodificação de grafemas e fonemas vazios de significados, como era nos métodos alfabéticos silábicos e fonéticos, como no caso das concepções presente em materiais como “abelhinha, casinha feliz, caminho suave etc. Conhecidos como sintéticos, justamente porque partem das menores unidades materiais da língua” (PARANÁ, 1990, p. 36).

Conforme esses pressupostos, o texto é o núcleo do processo de alfabetização, pois esse constitui uma unidade de sentido e deve ser apresentado para criança de forma global. Conforme expresso no documento:

É imprescindível que a sistematização para o domínio do código escrito se faça a partir de atividades que visem a compreensão global do texto, de forma que todos os alunos reconheçam no contexto do próprio texto

o significado de cada palavra. Um mesmo texto deve ser explorado durante alguns dias seguidos, através de atividades como leitura intuitiva, ilustração, reprodução oral (PARANÁ, 1990, p. 43).

Além do texto, o professor deveria utilizar outros encaminhamentos metodológicos como: trabalhar com desenhos, contação de histórias, recorte colagem, confecção de materiais com sucatas entre outras atividades, para propiciar a vivência concreta do aluno com o conteúdo.

Frente a todas as mudanças teóricas metodológicas ocorridas a partir da criação do Ciclo Básico de Alfabetização, muitas dificuldades foram encontradas na sua efetivação a nível municipal devido a diversos fatores, como por exemplo: falta de compreensão das bases teóricas e dos objetivos da proposta, além de deficiências no processo de formação continuada oferecida na época, falta de organização estrutural e pedagógica e ausência de condições necessárias para se pensar num planejamento coerente com os objetivos do Currículo Básico.

Um estudo realizado em nível de Especialização com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica no ano de 2006, ofertada pela UNIOESTE, revelou que os professores se sentiram obrigados a abandonar suas metodologias as quais sentiam segurança ao ensinar para adotar um método até então desconhecido, portanto, se viram perdidos e alheios com relação as inovações que estavam ocorrendo, pois, receberam simplesmente um “pacote pronto em suas mãos” (SILVA, 2006, p. 25).

A efetivação plena do Ciclo Básico de Alfabetização em Francisco Beltrão implicaria repensar a distribuição dos tempos escolares, sendo também necessário olhar para além dos limites da escola, tendo um olhar dialético entre educação e sociedade. O próprio documento indicou que seria necessário modificar algumas questões objetivas do trabalho docente. De acordo com o Currículo Básico do Paraná de 1990 seria necessário:

Envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos (PARANÁ, 1990, p.14).

No entanto, essas mudanças acima citadas não foram realizadas em sua totalidade e o assessoramento docente foi falho, o que dificultou o andamento qualitativo da proposta.

Como estratégia para se combater os altos índices de reprovação, o tempo destinado a alfabetização foi elevado para 4 anos. Os professores alegavam que pelo fato de não ter reprovação, muitos alunos chegavam ao final do ciclo sem saber ler, portanto, se diminuiu a repetência, mas não se melhorou a qualidade do ensino.

Um outro fator importante a ser mencionado foi a municipalização do ensino no Paraná, que ocorreu na gestão do governo Roberto Requião, a partir do ano 1991 e trouxe impactos negativos ao andamento dessa proposta, como por exemplo: investimento insuficiente, falta de formação docente coerente com as expectativas da época, espaço físico e pedagógico inadequados nas escolas, além da ausência de uma unidade metodológica entre as esferas estaduais e municipais. Conforme posicionamento dos coordenadores pedagógicos expresso em matéria publicada no Jornal de Beltrão no ano 1998, referente a um encontro que envolveu os 20 municípios de abrangência do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, cujo objetivo foi o de avaliar os 10 anos de implantação do ciclo básico de alfabetização:

A proposta pedagógica, apesar das dificuldades enfrentadas no decorrer dos anos e com a municipalização da mesma, os resultados estão sendo positivos, apesar do que diz, as escolas perderam: o professor auxiliar, o contraturno, número de alunos por turma, a hora de estudo do professor e outros. O ponto crítico da avaliação está em número significativo de professores ainda não tem clareza da proposta do CBA e não aceitam que o aluno não seja reprovado no decorrer do processo. Mesmo com essas falhas detectadas nessa avaliação, há um empenho muito grande em todos os municípios quanto a qualidade da aprendizagem no Ensino Fundamental (1° a 4°) e suas metas estão direcionadas em melhorar o desempenho do rendimento escolar, diminuir a evasão escolar e formação dos professores (JORNAL DE BELTRÃO, 1998, p.7).

No decorrer de nossa análise, encontramos muitas dificuldades e contradições na objetivação da proposta de alfabetização contida no Currículo Básico do Paraná, pela Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão. Essas dificuldades se deviam tanto pelas condições materiais de trabalho, quanto pelos aspectos de formação docente, pois, por estar embasado teoricamente pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que na época era ainda pouco conhecida entre os docentes, dificultou a concretização da proposta, visto que antes de colocar em prática uma tendência é preciso conhecê-la, ter claro seus objetivos que implica numa concepção de educação, homem e de sociedade.

As dificuldades citadas persistem até hoje passadas mais de duas décadas de oficialização do documento, mas o Currículo Básico, ainda se constitui numa das principais referências quando tratamos sobre as discussões referentes a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná e, por consequência, em nível municipal, pois se caracterizou como a primeira tentativa de implantação de uma pedagogia contra-hegemônica em Francisco Beltrão, e se constitui numa importante fonte de pesquisa na elaboração dos PPPs atuais.

No ano de 1998, na gestão do Prefeito Guiomar de Jesus Lopes-PMDB (1997-2000), foi construída a primeira proposta pedagógica própria em esfera municipal centrada na Pedagogia Libertadora denominada “Criança Cidadã”, fundamentada em Paulo Freire. Nesta, Freire dialoga com o marxismo através de um princípio educativo que almeja formar o homem livre de toda opressão, tomando a educação como uma ferramenta fundamental para garantir a igualdade social, fazendo com que os alunos tenham consciência de si no/do mundo. Então, autonomia e liberdade foram/são dois conceitos chave nas suas formulações teóricas.

Paulo Freire é um importante nome da educação brasileira, o autor considerava a importância de se ter um currículo ligado à realidade do educando, fazendo com que o processo de ensino/aprendizagem tivesse maior significado e relevância social. Foi muito criticado no Brasil por ir contra os interesses políticos da época, pois vivíamos um período marcado pelo avanço do capitalismo que defende interesses antagônicos aos de uma pedagogia crítica, mas apesar de todo enfretamento e resistência se tornou referência internacional com a divulgação de seu método de alfabetização.

Freire dedicou-se a educar os oprimidos, tornando esses sujeitos ativos e criticou a educação passiva (bancária), isto é, um mero depósito de conteúdos feito pelos professores na cabeça dos alunos. Na sua acepção “esta visão bancária, anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfaz os interesses dos opressores” (FREIRE, 1981, p. 68-69).

Para superar essa educação apontou a necessidade de educar com reflexão, a partir de uma ação dialógica e temas geradores extraídos da realidade dos alunos possibilitando com que esses atinjam a consciência sobre si e sobre o mundo, sendo autônomos e livres.

A proposta pedagógica curricular “Criança Cidadã”, elaborada no município, se definiu como “holística e interdisciplinar, articulada, e flexível e globalizadora consoante a política educacional do governo” (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p. 9). Objetivava formar sujeitos conscientes e livres capazes de atuar sobre sua própria história, desprendidos de qualquer tipo de dominação, capazes de desenvolver uma práxis transformadora da realidade individual e coletiva. Direccionava-se à classe trabalhadora do meio urbano e rural procurando fazer com que o aluno se apropriasse do conhecimento elaborado para poder formar uma sociedade justa e igualitária.

O processo de aquisição do conhecimento estava ligado ao contexto histórico social de onde eram extraídos os temas geradores, definidos como condutores da prática pedagógica, cabendo a escola fazer a ponte entre os hábitos, costumes e valores que a criança já possuía e o conhecimento elaborado, através das trocas de experiências coletivas.

O papel do professor foi colocado como fundamental nessa perspectiva, pois esse deveria ter compromisso com a transformação social, trabalhando sempre com temas ligados ao cotidiano da criança, de modo que, os conteúdos deveriam “brotar da vida ao ser trabalhados pela escola”, assim “os conteúdos adquirem historicidade assumindo significâncias” (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p. 21).

Conforme a Pedagogia Freireana, o processo de alfabetização deveria ser construído a partir de textos retirados da vivência cotidiana, pois a escrita está presente em todos os contextos que estamos inseridos, de modo que: “As atividades mais significativas em termos de produção de leitura e escrita na escola, serão aquelas que estarão mediadas pelo interesse vivo dos alunos” (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p. 26), daí a importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais. Portanto, segundo a proposta, ler e escrever caracterizava-se como uma atividade ampla que ultrapassava a mera decodificação das palavras, pois essas atividades possibilitariam as crianças ressignificar e transformar seu cotidiano de forma a minimizar as desigualdades sociais. Os alunos deveriam ser levados a questionar, refletir e a criar, tornando-se sujeitos autônomos e conscientes. A partir dessa concepção global da Alfabetização presente na proposta, notamos que os princípios do Currículo Básico foram incorporados nesse documento embasado em Freire. Conforme colocado pela a proposta pedagógica curricular “Criança Cidadã”:

A leitura terá um significado concreto quando for amplamente trabalhada e tendo em vista a realidade circundante, os interesses, as necessidades do grupo. Quando ela se fizer presença consciente em seu mundo, em seu contexto histórico, levará as identificações, as resoluções de conflitos e se fará integração viva, aliada às demais situações de aprendizagem de construção de saberes. (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p.31).

No que se relacionava ao ensino das disciplinas de história e de geografia, a referida proposta compreendia que o cerne da aprendizagem estava nas relações de trabalho, pois, era através delas que se poderia entender a construção do espaço e, por consequência, o desenvolvimento da história, que era/é contraditório, onde homem é tomado como sujeito e objeto de uma determinada realidade e atua para a transformação da sociedade. De acordo com o documento:

Propomos que de 1º a 4º série sejam relacionados os conteúdos que levam o educando a entender essa relação do homem com a natureza através do trabalho. Esses conteúdos são básicos para que o educando possa compreender, posteriormente, as formas que essas relações tomarem e a partir delas se configurarem em espaços sociais (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p. 33).

O encaminhamento metodológico tem por base a realidade vivida pelo professor e pelo aluno, sendo esse o ponto de partida para a aprendizagem, de modo que a bagagem de conhecimento que o aluno traz de seu contexto, anterior ao seu ingresso na escola, precisa ser valorizado e confrontado com o conhecimento do professor e dos demais colegas, levando a superação da dominação nas relações do cotidiano.

No que se refere ao ensino de matemática a proposta defendia que a aprendizagem dos conceitos deveria também partir do cotidiano, e estes deveriam ser acrescidos de novos elementos para garantir uma aprendizagem global, rompendo com o ensino mecânico e fragmentado, pois a matemática se constitui numa ferramenta útil para o homem resolver seus problemas e tomar uma atitude diante dos fatos.

Cabia ao professor relacionar sua prática com o contexto social concreto do aluno, tendo em vista o compromisso da sua ação com o processo de transformação social.

Referente ao ensino de ciências, a proposta colocava que a disciplina tinha por objetivo “garantir ao aluno aquisição do conhecimento científico e da forma de

produção desse conhecimento, com vistas à sua utilização na relação que os grupos sociais estabelecem com o seu meio” (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p.46). A proposta enfatizava que era necessário aprender fazer ciência, sendo função do professor trabalhar conteúdos e experimentos relevantes, sempre ligados com a realidade, instrumentalizando os alunos para resolver antigos e novos problemas que pudessem vir a surgir na sociedade.

Tratando da fundamentação teórica da proposta pedagógica curricular “Criança Cidadã”, notamos que seguia uma linha eclética, o que denota ausência de clareza da concepção educacional de cada autor. Conforme o documento se apresentou:

Sua prática político-pedagógica considera as ideias dos autores: Emília Ferreiro, Ivani Fazenda, Jean Piaget, Ester Gross, Dermeval Saviani, Genebaldo Freire Dias, Celso Vasconcelos, Ziraldo Alves Pinto e Cipriano Luckesi e se fundamenta nos legados de Lev Semenovich Vygotsky e de Paulo Freire (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p.16).

Essa fragilidade em termos teóricos se deve ao fato de que o município tinha seu programa educacional atrelado ao estado, e foi justamente no início da década de 1990, que houve a municipalização, então Francisco Beltrão teve que pensar em uma organização própria conforme apontou o secretário da educação da época, em entrevista:

Olha, foi um período curto, foi de 97 até meados de 98 que eu assumi a Secretaria de Educação do município de Francisco Beltrão. Não havia uma proposta definida, o que havia eram os conteúdos, uma lista de conteúdos. Então foi criado assim um trabalho em cima para a Rede Municipal, em cima de uma proposta que a equipe pedagógica nossa começou elaborar. Na época nós tínhamos a professora Ivanir Albuquerque que era chefe da equipe didático-pedagógica, e nós criamos a proposta da criança cidadã, baseada nos conteúdos, na pedagogia histórico-crítica, porque no município ainda não havia ainda uma proposta elaborada/definida. O que a gente tinha era as propostas que vinham da secretaria estadual de educação e a gente seguia a cartilha básica do estado na época. (MORGAN, 2015).⁹

O secretário ainda destacou que o município estava consolidando sua autonomia em relação ao estado até o momento da criação da proposta Criança Cidadã, quando seguia o currículo básico do Paraná:

⁹ O professor Nestor Luiz Morgan é professor efetivo de história na rede Estadual e foi secretário de educação de Francisco Beltrão de 1997 até meados de 1998.

(...) nós pegamos em 1997 a gente não tinha praticamente autonomia, ou se tinha autonomia, não estava sendo operacionalizada, e foi aí, a partir da abertura que houve com a secretaria estadual de educação para criar a proposta da criança cidadã. Então, a partir desse momento a equipe como um todo pode ouvir as escolas, levar uma proposta até as escolas, e atender um pouquinho mais aquele anseio que o pessoal tinha de ter um apoio didático-pedagógico e uma linha mais definida para atuação do corpo docente como um todo, enquanto educação do município de Francisco Beltrão (MORGAN, 2015).

A proposta Criança Cidadã carregou princípios do Currículo Básico, no sentido da não reprovação por série, colocando o aluno, enquanto sujeito da história, rompendo com a mecanização e fragmentação do ensino, tendo em vista a capacidade de transformação social pela educação, partindo desses pressupostos o entrevistado afirmou que essa proposta tinha relação com a PHC:

o próprio Paulo Freire fala né “Educar para emancipar” “Educar para a cidadania” é..., “ninguém educa ninguém, mas todo mundo aprende”, eu acho que isso tá implícito a pedagogia histórico-crítica, porque ele está dizendo assim: “vamos lá minha gente, nós precisamos juntos construir”. Quando Paulo Freire vai pra indústria, pra fábrica, digamos assim, e ensina o pedreiro falar, começar a ser alfabetizado pelos objetos que o circundam, o tijolo, a pá de areia, coisa e tal, isso significa que a gente está dando uma importância para a pessoa, para o indivíduo, no meio em que ele está inserido e ele acaba sendo o próprio sujeito construtor da sua história a partir da história, da sua historicidade, que ele vive. Então isso eu acho que está intimamente ligado sim (MORGAN, 2015).

É inegável a importância de Paulo Freire para educação brasileira, observamos que a grande contribuição foi aproximar a escola e o contexto social dos educandos, fazendo com que estes tivessem consciência de sua dominação e pudessem agir em benefício da sua libertação e do seu grupo. Então, assim como Saviani, Paulo Freire enfatizou que a educação é um ato político, não neutro, muito menos um ato mecânico, abstrato e reprodutivista, que apenas colabora para conservação da divisão de poder entre as classes.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não

significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (FREIRE, 1983, p. 26).

Ambos os estudiosos têm como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem a vivência cotidiana da criança. No entanto, observa-se que muitos professores da Rede Municipal de Francisco Beltrão, consideram que para ensinar numa perspectiva crítica basta valorizar essa prática social inicial do aluno sem a devida metodologia sustentada por princípios emancipatórios. Isso acaba por não dar condições para os sujeitos se apropriarem dos conhecimentos historicamente elaborados, e por consequência, não conseguem superar a sua dominação e colaborar para o desenvolvimento de uma nova ordem social fundada nos princípios da justiça, da igualdade e da liberdade. Cabe lembrar, que o processo educativo sem a instrumentalização, problematização, aquisição e a apropriação do saber científico torna a aprendizagem utilitarista, relativista, pragmática, a serviço de solução de problemas imediatos, que não completa o ato de humanização do sujeito.

No que se refere as questões metodológicas, a PHC tem um método que exige conhecimento teórico da filosofia marxista para que seja possível a passagem do conhecimento sincrético (visão caótica do todo) para a síntese. Por isso, na prática pedagógica, a teoria de Paulo Freire é mais fácil de ser absorvida pelos docentes, pois não exige tanto rigor da lógica dialética. Muitos acreditam que basta o professor eleger junto com os alunos, os chamados Temas Geradores que são extraídos da realidade do educando numa relação dialógica, e na sequência problematizar no grupo, proporcionando aos sujeitos tomarem consciência de si em relação ao mundo e se livrar da alienação imposta pelos dominantes. Para tanto, o autor diz que:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo um processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perde-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de

busca da temática significativa, já que deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros (FREIRE, 1981, p.117-118).

De acordo com o fragmento acima, na escolha dos temas geradores, o docente tem que ter o cuidado para não deixar de ensinar conteúdos essenciais os quais possibilite ao aluno avançar na luta em prol da transformação social. Paulo Freire define temas geradores como: “universo mínimo temático” (FREIRE, 1981, p.103).

É fato que alguns estudiosos do marxismo tecem críticas à Pedagogia Freireana, alegando que ela tem base fenomenológica, com princípios da escola nova ao apostar na livre iniciativa do educando ao aprender. Todavia, cabe aqui enfatizar a sua respeitável contribuição para nossa educação, no sentido de construir uma pedagogia emancipatória, pois, na maioria de seus aspectos ela se aproxima e dialoga com a teoria marxista, ao contrário, por exemplo, daquelas de base construtivista, que procuram legitimar as diferenças agindo em favor da conservação do poder da classe burguesa. O próprio Saviani declarou em entrevista que, em certa medida, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica se aproximam no sentido, que ambas objetivam a emancipação da classe trabalhadora, porém se diferenciam no sentido que Freire não coloca a escola como a principal instituição a serviço da socialização do saber historicamente produzido pela a humanidade. Conforme Saviani em entrevista:

Eu diria que há uma certa relação em termos do objetivo mais amplo, porque tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a pedagogia libertadora, a pedagogia de Paulo Freire, estão empenhadas em desenvolver um ensino relevante para a classe trabalhadora. Ambas buscam desenvolver um tipo de educação para as camadas populares, que possibilite à classe trabalhadora um poder emancipatório, potencializando sua capacidade de luta, sua capacidade de se libertar da dominação vigente na sociedade. No entanto, elas se diferenciam na medida em que a pedagogia de Paulo Freire se centra mais na chamada cultura popular, na própria iniciativa da população e secundariza de algum modo a importância da escola. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza a escola como um instrumento de acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento científico. No caso da pedagogia de Paulo Freire esse aspecto é menos enfatizado, ocupando um lugar mais secundário. E, por consequência disso, também a metodologia e respectivos procedimentos se diferenciam (SAVIANI,2015).

No início da década de 2000, as pedagogias críticas contra-hegemônicas na Rede Municipal de Francisco Beltrão sofreram uma grande ruptura motivada pelas políticas neoliberais nacionais e estaduais em que o Brasil era governado por Fernando Henrique Cardoso e o Paraná por Jaime Lerner. Nesse contexto, no ano de 2001, na primeira gestão do prefeito Vilmar Cordaso – PP (2001-2004) foi construída uma proposta fundamentada na teoria construtivista, nos PCN e com projetos voltados para a pedagogia empreendedora.

Nesse contexto de alteração da proposta pedagógica curricular, as atividades de formação continuada oferecidas pela secretaria municipal de educação tiveram um enfoque psicologista, fundamentado nos princípios da Pedagogia Empreendedora conforme podemos verificar na matéria intitulada “Palestra reúne professores da Rede Municipal” publicada no Jornal de Beltrão de 09 de fevereiro de 2001:

Fizeram uso da palavra a professora Olivia e o prefeito Cordaso dando as boas-vindas a todos participantes, ressaltando a importância que o professor tem na formação das crianças, pois o Ensino Fundamental é o *modelador* do caráter e da personalidade dos *futuros administradores* do país além, é claro, da participação que o professor tem em inculcar todos os conhecimentos que formarão a base da cultura a ser contemplada no decorrer dos anos seguintes para a vida de cada um. O ponto principal do encontro foi a palestra do professor Jorge Fritscher, graduado em História, com especialização em Neurociência e Neuropsicologia e mestrado em Ciências Políticas e em aprendizagem, nos Estados Unidos; doutorado em Educação, na Espanha, é autor dos livros: *Conhecendo como o cérebro aprende, como aprender a aprender, A escola com alma, Reflexões e estimulando as múltiplas inteligências* (JORNAL DE BELTRÃO, 2001, p.11).

Com base na matéria podemos perceber que naquela época o foco da formação docente continuada era o empreendedorismo na educação e o construtivismo.

O principal expoente do construtivismo foi Jean Piaget, que se embasou em conceitos da biologia para formular sua teoria de aprendizagem e enfatizou os aspectos maturacionais. Esse autor dá sustentação à teoria do “aprender a aprender” pela qual o importante é que o indivíduo seja capaz de absorver o maior número de informações dentro ou fora da escola, de modo que o conhecimento seja construído pelo sujeito mediante trocas de experiências entre os indivíduos por um processo de adaptação. A ideologia da pedagogia do aprender a aprender é muito

significativa no contexto neoliberal e pós-moderno, no qual nega-se, o papel da escola e do conhecimento universal. Segundo essa concepção, estamos submetidos a constantes mudanças, e podemos aprender em todos os espaços mediante a quaisquer circunstâncias, isso faz com que a escola se torne uma instância flexível e mutável acompanhado o ritmo e as necessidades produtivas do capitalismo.

Nesse contexto, as propostas pedagógicas e curriculares que orientavam as escolas municipais no período de 2001 a 2006 estavam embasadas pela teoria do aprender a aprender e pelos PCN. Desse modo, os documentos trazem que a aquisição do conhecimento é algo exclusivamente humano, pois somos capazes de agir com a razão, adaptando, modificando, criando e interferindo em nosso meio de acordo com as nossas necessidades próprias. Mas para que possamos agir temos que pensar e “esse pensar sobre determinado assunto cria certa expectativa, uma certa curiosidade e, daí surge a aprendizagem. É a possibilidade do desafio, de criar coisas novas, que dá ao homem novos conhecimentos” (FRANCISCO BELTRÃO, PPP-ESCOLA MUNICIPAL PEDRO ALGERI, 2001, p. 6).

Essa concepção pedagógica parte da premissa de que cada indivíduo tem um próprio ritmo, e são dotados de competências e habilidades diferenciadas. De acordo com o documento:

Cada aluno entende as explicações dadas pelo professor ou interpreta uma leitura de acordo com sua visão de mundo, então não se pode esperar que todos consigam extrair a mesma coisa, com a mesma intensidade ou facilidade daquilo que lhe foi oferecido. Portanto, o aluno é encaminhado a adquirir autonomia, o que para Piaget, é essencial na construção do conhecimento. Outro fator que desenvolve a autonomia é curiosidade, que gera a necessidade de conhecer (FRANCISCO BELTRÃO, PPP-ESCOLA MUNICIPAL PEDRO ALGERI, 2001, p.6)¹⁰.

Para levar os alunos a construírem seu próprio conhecimento, foram indicadas metodologias como: realização de pesquisas, visitas aos locais que tenham informações úteis para a aprendizagem, trabalhos em grupo, realização de seminários, confecção de painéis, produção de textos, sendo que todas as atividades devem ser desenvolvidas com liberdade em um ambiente alegre, colaborativo e prazeroso.

¹⁰ Não encontramos uma proposta curricular para toda Rede Municipal de educação entre 2001 e 2006. Localizamos o PPP da Escola Pedro Algeri e da Escola Madre Boaventura. Tudo indica que as propostas das demais escolas seguem as mesmas bases teórico-metodológicas.

A organização curricular estava baseada no desenvolvimento de competências e habilidades objetivando formar sujeitos responsáveis, solidários, companheiros e capazes de dar significado ao seu mundo, expressando seus pensamentos, medos, sonhos e angústias. Se almejava o desenvolvimento da aprendizagem essencialmente autônoma, prática e útil. Nas palavras de Marsiglia:

O currículo escolar na perspectiva do aprender a aprender perde a referência de quais conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às vivências e cultura cotidiana do aluno. Os conhecimentos historicamente construídos e acumulados na história humana são caracterizados negativamente como saberes descontextualizados e fragmentados, porque não estão relacionados a vida cotidiana (2011, p.16-17).

Quanto a concepção de avaliação, a proposta traz a seguinte definição baseada na averiguação de habilidades, não se avalia o processo de apropriação de conteúdos científicos. De acordo com o PPP:

Avaliar está presente em todo *empreendimento* humano. É o julgamento da maneira de agir de uma outra pessoa de acordo com nossos critérios e valores. Não pode ser, portanto, apenas uma forma de avaliar o conhecimento mais de análise da prática de ensino. Proceder a avaliação da aprendizagem de forma clara e consciente, é entendê-la como um processo contínuo de obter informações diagnosticar progressos e de detectar habilidades dos educandos (FRANCISCO BELTRÃO, PPP-ESCOLA MUNICIPAL MADRE BOA VENTURA, 2001, p. 10).

O construtivismo parte do princípio que o ser humano é dotado de potencialidades naturais e diferentes, o que reforça ideários meritocráticos e acentua o individualismo, os mecanismos de exclusão e a competitividade entre as classes. Nessa perspectiva Marsiglia aponta que:

Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado; tornando-os dóceis aos desígnios do capitalismo, a exploração do homem pelo homem é naturalizada e a classe dominante isenta-se da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos (2011, p.17).

Guiados por esses princípios neoliberais e da livre iniciativa, em que a criança deve ser levada a descobrir e criar suas próprias verdades em relação ao mundo, entre os anos de 2003 e 2005 foi implantado no município de Francisco Beltrão e

região o projeto da Pedagogia Empreendedora, que tem como principal expoente Fernando Dolabela que define sua proposta como:

A pedagogia empreendedora é uma estratégia didática para o desenvolvimento da capacidade empreendedora dos alunos da educação infantil até o nível médio, que utiliza a teoria empreendedora dos sonhos (...) em um primeiro momento, o aluno desenvolve um sonho, um futuro onde se deseja chegar. Em segundo momento, ele busca realizar o sonho e para isso se vê motivado a aprender o necessário para esse objetivo. O objeto da pedagogia empreendedora é estimular e preparar o aluno para sonhar e buscar a realização do sonho. (...) A necessidade de conhecimento nasce da vontade inelutável de ter acesso aos elementos necessários a realização do sonho. As atividades de buscar, aprender com os erros, e, portanto, evoluir dizem respeito ao saber empreendedor. Assim, a atividade pedagógica vai se dedicar principalmente a conexão entre o sonho e sua realização (DOLABELA, 2003, p. 55).

Essa pedagogia procurava extinguir aulas expositivas e utiliza métodos como: filmes, jogos, peças teatrais, depoimentos e entrevistas com lideranças da comunidade para mostrar como é possível alcançar os sonhos e ser bem-sucedido.

Os professores que trabalharam na execução desse projeto afirmam que a prefeitura fornecia apostilas com aulas prontas e eram desenvolvidas atividades de valorização pessoal, desenvolvimento de lideranças e autoconhecimento, fazendo com que os alunos descobrissem os caminhos para realização de seus sonhos, eram feitos também passeios em empresas, palestras com empreendedores para socializar as suas experiências, além de outras atividades prazerosas e que desenvolvessem as suas aptidões individuais.

Analisando uma apostila com atividades para serem trabalhadas de acordo com essa pedagogia denominada Criança Empreendedora desenvolvida em parceria com o SEBRAE/PR encontramos a seguinte justificativa:

É necessário ampliar espaços, currículos, para preparar crianças e jovens, ao mundo da tecnologia, sem deixar de lado, o desenvolvimento das habilidades de autodesenvolvimento comportamental necessárias para trabalhar com pessoas, como o autoconhecimento auto estima, comunicação, valores, ética e relacionamento interpessoal. Também atividades na área do pensamento mais eficaz, ficando mais preparados para lidar e contribuir com as exigências que mudam continuamente, tornando-se líderes e empreendedores que deixarão diferenças significativas em suas comunidades e em seus relacionamentos (SEBRAE/PR, 2002, p.3).

Observamos que esse projeto representou um grande distanciamento em relação a PHC, pois nega totalmente o ensino dos conteúdos clássicos deslocando a função da escola para o ensino de como sonhar. Assim sendo, os sonhos passam a ser princípio e o fim do aprendizado deixando de lado a problematização e mudança da prática social. O problema de cada um é realizar seu sonho.

O empreendedorismo parte do princípio que todos somos iguais e desconsidera os determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos em que estamos inseridos, se apoia em princípios meritocráticos em que cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso conforme seu grau de esforço. Nessa lógica, ignora-se as contradições e a luta de classes que permeiam o funcionamento do capitalismo.

A aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001, causou mudanças de na organização da educação municipal. Esse documento tinha como uma de suas metas promover a universalização do ensino para a população na faixa etária de 7 a 14 anos. De acordo com esse pressuposto, em 2006 foi implementada a lei 11.274 que se referia ampliação do Ensino Fundamental para nove anos firmada nos seguintes objetivos:

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade;
- c) Assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para aprendizagem da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2007, p. 5).

Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, veio à tona a discussão sobre a criança, enquanto sujeito histórico-social que produz e é produzido pela cultura. Conforme podemos pontuar nas orientações do MEC para inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (BRASIL, 2007 p.15).

Neste contexto, segundo a professora Karin Cozer de Campos que atuava na Rede Municipal no período, as orientações e os textos que chegaram às escolas para estudo e discussões coletivas eram situados numa linha de pensamento marxista, o que motivou também as instituições a reverem seus Projetos Políticos Pedagógicos. Conforme seu relato:

Então, duas coisas que aconteceram na rede. Ampliação do Ensino Fundamental, e, essa nova reformulação da proposta pedagógica. Então, tinha dois olhares. Um que era o olhar que a nova proposta tinha que estar adequada a uma nova linha teórico pedagógica, e a outra, que agora a gente tinha que também pensar um novo conceito de infância porque era uma nova criança que a escola estaria recebendo, na pré-escola. Então, quais eram os materiais de estudos que a gente tinha, que eu lembro assim bem pontuais: Um livro vermelho que chegou nas escolas, que, levava o título “ensino Fundamental de 9 anos”. Inclusive tem um texto bem lindo da Sonia Kramer, “a infância e sua singularidade” (CAMPOS, 2015).¹¹

O texto citado de autoria de Sônia Kramer traz o conceito de criança e infância, situado no contraditório contexto capitalista, partindo do princípio dialético, tratando-a como sujeito e produto da cultura, defende a formação integral da criança, tratando a Educação Infantil e Ensino Fundamental como níveis indissociáveis.

Devido a essas mudanças na organização dos níveis de ensino, no ano de 2007, em conformidade com a deliberação estadual nº 03/06 que se referiu a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a Rede Municipal alterou os seus Projetos Políticos Pedagógicos e as Propostas Curriculares das escolas conforme a indicação Estadual:

A matrícula e frequência na escola a partir dos 6 (seis) anos de idade, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, é uma política afirmativa da equidade social e dos valores democráticos, que convocam todas as instâncias dos sistemas de ensino para mobilização dos educadores e lideranças comunitárias, no sentido de assumirem o papel de participantes da elaboração de uma nova proposta pedagógica do Ensino

¹¹ Karin Cozer de Campos, atualmente é professora efetiva da UNIOESTE-Campus de Francisco Beltrão e foi professora municipal entre os anos 2005 a 2012, sendo que nesse período trabalhou 14 meses na Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão. Ela também cursou a especialização com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica ofertada pela UNIOESTE que foi concluído em 2006. O livro vermelho que ela cita na entrevista é uma orientação disponibilizada pelo MEC tem o seguinte título: “Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Esse material contém vários textos com intuito de subsidiar a prática pedagógica.

Fundamental e do redimensionamento da Educação Infantil. A escola deverá reformular a sua Proposta Pedagógica levando em consideração as condições socioculturais e educacionais de sua comunidade, sempre prevalecendo a qualidade de ensino, zelando pela oferta equitativa da aprendizagem e pelo alcance dos objetivos definidos para a educação fundamental (PARANÁ, SEED DELIBERAÇÃO 003/2006, p. 11).

Atendendo essas exigências, o município de Francisco Beltrão-PR reformulou os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de acordo com essa nova organização dos níveis de ensino e seguiu as orientações e resoluções da Secretaria Estadual de Educação:

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração exige mudanças e aplicações de ordem política, administrativa e pedagógica. Sendo assim, tornou-se necessário rever concepções e práticas do ensino e aprendizagem para a reelaboração da Proposta Pedagógica incluindo no currículo do Ensino Fundamental as crianças de seis anos de idade, com critérios e objetivo quanto ao seu atendimento, intensificando a importância da educação para a criança dessa faixa etária (FRANCISCO BELTRÃO-PPP ESCOLA MUNICIPAL XV DE OUTUBRO, 2007, p. 6).

Naquele contexto, também o Paraná era governado por Requião que pautou sua política educacional na PHC e o município no segundo mandato do prefeito Vilmar Cordaso - PP (2005-2008), com um propósito de alinhamento das teorias educacionais com o Estado também buscou implantar essa pedagogia. Conforme indicou em entrevista o diretor pedagógico em exercício na época Célio Steimbach¹²:

Você lembra da época que começou a ser discutida a pedagogia histórico-crítica no município?

Célio: Foi no governo Requião, que foi discutido a histórico-crítica, isso fez com que gente no município, que é subordinado a legislação estadual, também entrasse na histórico-crítica. Até para acompanhar, pro município não ter uma pedagogia diferente, visto que os alunos continuariam na rede estadual, seria interessante que a gente tivesse a mesma pedagogia (STEIMBACH, 2015).

Ao analisarmos as propostas pedagógicas formuladas em 2007, observamos que elas estão fundamentadas teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica, representando uma crítica radical com relação a concepção de educação que se tinha até então. O Plano Municipal de Educação aprovado também naquele ano,

¹² Célio Steimbach esteve no cargo de diretor pedagógico do município de Francisco Beltrão entre os anos de 2001 a 2012, também é professor da Rede Estadual, atualmente trabalha na equipe de coordenação pedagógica do Ensino Fundamental no Núcleo Regional de Estadual de Educação.

definiu as propostas pedagógicas como “fio condutor” de todo trabalho docente norteando as atividades realizadas nas instituições, assim os documentos apresentam uma concepção teórica de homem, educação, e sociedade coerentes com os pressupostos de uma educação emancipatória.

O aluno nessa perspectiva é encarado, enquanto um sujeito histórico marcado pelas contradições sociais, econômicas e políticas da sociedade capitalista, portanto, faz-se necessário a execução de uma pedagogia que busque compreender a sociedade a partir do “desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2005, p. 89).

Porém, sabemos, que a atual condição material de nossa existência é caracterizada por altos índices de exclusão e desigualdades, de modo que grande parte da população permanece à margem desse sistema que privilegia uma minoria que detém maior poder aquisitivo, e, por consequência, esses grupos dominantes acabam por influenciar na organização educacional brasileira, permitindo que os alunos sejam formados segundo os moldes capitalistas acentuando as divisões entre as classes.

Com base nessa constatação da realidade, é preciso uma educação para além dessa estrutura que está posta, para isso se faz necessário a execução de uma proposta pedagógica “libertadora, dialética e crítica” (FRANCISCO BELTRÃO, PPP- ESCOLA MUNICIPAL FREI DEODATO, 2007, p.13), pois uma pedagogia dessa natureza possibilita que o aluno se aproprie do conhecimento científico e se liberte da alienação e das relações de exploração e dos mandos e desmandos do capitalismo. Nesse sentido, conforme proposta pedagógica:

A pedagogia histórico-crítica sugere meios a quem a educação escolar possa propiciar o conhecimento científico elaborado e sistematizado no processo histórico, que permitam ao indivíduo analisar a realidade com base no conhecimento adquirido e poder intervir historicamente no seu processo de construção (FRANCISCO BELTRÃO, PPP- ESCOLA MUNICIPAL FREI DEODATO, 2007, p.16).

Para que haja essa possibilidade de intersubjetividade do sujeito na realidade superando a aparência dos fenômenos, a prática pedagógica precisa ser

considerada enquanto práxis¹³ concebendo o homem como “agente, ser prático dotado de consciência” (FRANCISCO BELTRÃO, PPP ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, 2007, p. 18), que atua no processo de mudança social.

Nesse sentido, o trabalho docente constitui-se um ato político carregado de interesse e intencionalidade. Quando partimos, porém, de uma perspectiva crítica, a função primordial da ação pedagógica é mediar o processo de elevação cultural e intelectual do aluno pertencente às classes dominadas, possibilitando que este se aproprie do saber historicamente elaborado, para que tenha condições de atuar ativamente na democratização da sociedade se igualando aos dominantes tendo como ponto de partida o contexto concreto em que se insere. Conforme Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Maria Helena Vandresen:

O trabalho escolar está focado na construção do saber historicamente acumulado pela sociedade, sem perder o compromisso da inserção sociocultural das pessoas. Diante disto, se percebeu a necessidade de incorporar a tendência Histórico-Crítica, pois a mesma está preocupada com a função transformadora da educação em relação à sociedade, valorizando a escola enquanto mediadora entre os alunos e o mundo social adulto, desempenhando o papel de transmissão e assimilação dos conteúdos culturais, historicamente situados (FRANCISCO BELTRÃO, PPP ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA HELENA VANDRESEN, 2007, p.14).

Partindo desse pressuposto da apropriação do saber científico, a Proposta Curricular do município formulada em 2011, na gestão do prefeito Wilmar Reichembach PSDB - (2009 a 2012), reafirmou que os conteúdos trabalhados pela escola não podem estar desvinculados do cotidiano, de maneira que precisam atender as necessidades sócio-históricas emergentes, pois quando nos apropriamos dos saberes clássicos temos maiores possibilidades de atuar na realidade podendo tomar decisões fundamentadas em objetivos claros em benefício dos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, o documento traz a importância de se trabalhar os conteúdos nas suas dimensões históricas, culturais, políticas econômicas analisando as contradições e relações com a realidade vivida pela criança. A

¹³ A prática pedagógica nessa perspectiva deve “consistir em uma prática pensada numa atividade objetiva, real, “trabalho pensado”, e não apenas uma atividade teórica como atividade da consciência, que não se realiza em objetivos reais e concretos e que não levam a um processo de transformação de uma realidade”. (FRANCISCO BELTRÃO-PPP ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, 2007 p.17).

elaboração de uma PPC coerente com os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica, foi um passo significativo, pois traz conceitos que se contrapõe à lógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que era de adaptar o indivíduo ao capitalismo, com ausência da crítica e do ideário de transformação social. O documento resultou de um trabalho coletivo desenvolvido junto aos professores municipais procurando atender as necessidades da rede e foi elaborado da seguinte forma:

Num primeiro momento foram levantadas as formas e os documentos pelos quais o ensino na Rede Municipal já esteve organizado. A retrospectiva histórica realizada pelos profissionais em relação ao que já tivemos e a partir disso pensar no que agora queremos ter, foi imprescindível para a efetivação do árduo trabalho que é construir coletivamente um documento para as escolas. Em seguida, foram elaboradas expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil (Pré-Escola) e para cada ano/disciplina nas escolas. A sistematização dessas expectativas resultou num documento que passou a ser analisado pelos grupos de trabalho formados a partir da inscrição prévia dos professores. Os Grupos de Trabalho da Educação Infantil e de cada disciplina dos anos iniciais do Ensino Fundamental revisaram a fundamentação teórica, a metodologia e a avaliação e realizaram uma nova produção. Além disso, organizaram as expectativas de aprendizagem e os conteúdos da Educação Infantil e de cada ano dos ciclos. Para finalizar o trabalho, os professores escolhidos nos Grupos de Trabalho como coordenadores, juntamente com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, concluíram a produção deste documento (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p.6).

Desse modo, a fundamentação da metodologia do ensino de Ciências diz que o objetivo dessa disciplina é a interpretação dos fenômenos científicos da natureza como tempo, espaço, matéria, energia, força, movimento e vida.

O documento traz ainda que a ciência não é uma área de conhecimento acabada e absoluta, portanto, ensiná-la pressupõe a socialização do saber historicamente produzido, para que possibilite a compreensão das transformações do mundo, concebendo o homem, enquanto sujeito do universo. Assim, para que isso seja possível, os conteúdos trabalhados não podem estar desvinculados das experiências cotidianas e das necessidades históricas dos sujeitos, favorecendo a capacidade de criticar, analisar e buscar alternativas para a melhoria social.

Os alunos precisam ser levados a entender as relações existentes entre o ambiente, seres vivos e universo por meio de uma visão crítica e reflexiva percebendo as relações entre ciência e tecnologia.

Para que esse aprendizado seja bem-sucedido, o docente precisa elaborar estratégias metodológicas que promovam uma aprendizagem significativa dos conteúdos científicos “de modo que os estudantes superem os obstáculos conceituais oriundos de sua vivência cotidiana” (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p. 46).

Ao desenvolver os conteúdos de Ciências deve-se ter a preocupação de se relacionar os aspectos conceituais, interdisciplinares e contextuais privilegiando atividades como “rodas de conversa, experiências, observação, dramatizações, músicas, desenhos, brincadeiras, leitura de textos de vários gêneros, pesquisas em diferentes tipos de mídias, levando em conta a complexidade dos conteúdos científicos abordados em cada ano” (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p.46).

O ensino de Geografia parte do pressuposto de que o homem é o sujeito construtor do seu espaço, que imprime suas marcas no contexto que se insere. Traz como objetivo da Geografia escolar, proporcionar aos alunos consciência espacial favorecendo a leitura de mundo e da sociedade. Sendo assim, a Proposta Curricular propõe que:

Defendemos uma Geografia dentro de uma visão histórico-crítica, pois deve preocupar-se em desenvolver no educando a capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, para que possa entender as transformações no sentido de superar as suas contradições e entender que nada se apresenta separadamente. A relação do homem com o meio histórico social, cultural dentro da geografia permite uma compreensão maior do processo de formação e transformação. A partir disso o educando tem a oportunidade de compreender-se como sujeito capaz de transformar e preservar o meio em que está inserido, garantindo a perpetuação da espécie humana (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p.92-93).

Nesta perspectiva, cabe ao professor por meio da mediação e da problematização, levar os alunos a perceber que o espaço está em constante transformação por meio da ação humana. Para isso se utiliza de diferentes procedimentos didáticos como: construção de maquetes, pesquisas, leitura de imagens, passeios, rodas de conversas etc.

Quanto ao ensino de História, a proposta define como a ciência que estuda o homem em relação ao transcorrer do tempo, afirmando apoiar-se em teorias críticas para compreender os feitos humanos no desenvolvimento sócio-histórico.

Segundo o documento, o ensino de História não pode se limitar a narração dos fatos, mas sim favorecer as condições para a compreensão de toda conjuntura dos fatos evidenciando, os motivos e a consequência dos fatos, mantendo uma relação dialética entre os períodos, uma vez que as “indagações do presente que nos levam a indagar o passado” (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p.104). Sendo assim, a PPC apresenta o seguinte objetivo para o ensino de História:

O objetivo mais relevante no ensino de História é a noção de identidade, vinculada a reflexão sobre cidadania, com a finalidade principal de desenvolver o pensamento histórico. Por isso, os estudos históricos devem abranger os aspectos: identidade social a partir da relação e o geral (cultura e localidade); noções de diferença e semelhança (o eu e a percepção do outro); noções de continuidade e permanência. É relevante para essa compreensão o desenvolvimento de conceitos básicos para a construção da História: fato, sujeito e tempo histórico (FRANCISCO BELTRÃO, 2011, p.104-105).

Como maneira de atingir esses objetivos anunciados, a PPC orienta os professores a aproximar os conteúdos com a vivência do aluno, trabalhando com a cronologia dos fatos, estabelecendo relações entre o presente e o passado, colocando o aluno como sujeito do processo e utilizando meios didáticos como: análise e interpretação de documentos, exploração de diferentes fontes como fotografia, pintura, textos, e realização de pesquisas.

Ao se tratar do ensino da Língua Portuguesa, o objetivo principal é formar sujeitos leitores e produtores de diferentes gêneros textuais, não apenas conhecedores de estruturas gramaticais. Sendo assim, os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis. A partir desse conceito, o documento afirma que: “A concepção de língua que está vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica é aquela que vê a língua como interação” (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p.115). Por isso, almejamos colocar o educando em contato com as diferentes atividades a fim de desenvolver sua capacidade discursiva de argumentação e de expressão.

Ao trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, a orientação foi priorizar o seu uso social através de diversas situações como: debates, dramatizações, apresentações, produções textuais livres e dirigidas, narrações de histórias, etc. De maneira que a prática reflexiva da língua por meio de atividades que envolva seus diversos aspectos tornam os alunos capazes “de operar sobre os conteúdos do

texto, identificando aspectos relevantes e analisando-os criticamente” (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p. 117).

É essencial, numa perspectiva crítica, possibilitar o aprendizado da norma padrão do código linguístico, porém, não se pode negar as reflexões sobre o multiculturalismo presente na escola, por isso é necessário problematizar tais diferenças, sempre tomando como ponto de partida o contexto que a criança se insere.

Para o ensino da disciplina de Matemática, a proposta traz que ela se faz presente em várias situações da vida cotidiana, não se reduzindo, portanto, somente ao mundo acadêmico. Ela se constitui numa ciência necessária para o desenvolvimento de um pensar crítico, pois favorece a argumentação lógica, auxiliando o aluno no exercício pleno da cidadania. Para que isso seja possível é preciso que a criança saiba contar, calcular, resolver problemas e entender com criticidade as informações.

Sendo assim, o ensino da Matemática significa “desenvolver nos alunos o pensamento lógico intuitivo, utilizando-se desta como um meio de compreensão, despertando o senso de investigação, análise, abstração e sistematização” (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p.135).

Referente aos encaminhamentos metodológicos da disciplina a Proposta Curricular afirma que está fundamentada na PHC, sendo assim ela “vai além do conceito científico e passa a ter também um aspecto social e cultural” (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p.135).

O processo de ensino e aprendizagem nessa perspectiva demanda o uso de materiais concretos, manipuláveis e lúdicos com constates interações entre aluno e professor. Isso será possibilitado, segundo a PPC, com a utilização dos seguintes recursos didáticos como:

(...) *tangram*, ábaco, material dourado, barras de *Cuisenare*, embalagens, palitos, tampinhas, gráficos, tabelas, panfletos, calculadora, brincadeiras, músicas, vídeos interativos, jogos virtuais, além do uso da internet como auxílio pedagógico. Possibilitando, assim, situações reais em que a criança possa atribuir significado a diversas linguagens (FRANCISCO BELTRÃO, PPC, 2011, p.135).

Enfim, os recursos para se trabalhar conteúdos matemáticos são inúmeros, porém a clareza do professor é fundamental na escolha desses materiais, pois ao optar por uma estratégia metodológica coerente com os seus objetivos, que no caso,

serão críticos, libertários e voltados para autonomia humana, o professor pode possibilitar a emancipação dos alunos.

Nessa perspectiva, o docente ao planejar situações de ensino e aprendizagem deve fazer com que elas sejam significativas e produtivas considerando os conhecimentos prévios dos alunos, o que proporciona condições para reflexões e promove as relações com as demais disciplinas. Quando falamos em aulas significativas, não é no sentido escolanovista, significa que o docente deve dominar os conteúdos científicos, para mediar conhecimento tomando por base o aluno, enquanto fruto de um contexto histórico social.

Essa interface com os vários aspectos dos conteúdos escolares colabora para superação do conhecimento caótico e desarticulado obtido na prática social inicial, fazendo com que o aluno se aproprie dos conteúdos universais, mediante uma metodologia adequada. Os PPPs afirmam seguir uma teoria marxista de ensino e aprendizagem se apoiando nos cinco passos, sendo eles: a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essas etapas do método de ensino/aprendizagem foram explicitadas por Saviani, e, posteriormente Gasparin desenvolveu uma abordagem didática com o fim esclarecer de como incorporar esse método na prática docente cotidiana.

No entanto, é importante esclarecer que a Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz ao desenvolvimento desses cinco passos, como uma “receita” de procedimento didático, ela envolve um processo de mediação que supera o empírico e objetiva a transformação da realidade. Sendo assim, esses cinco momentos que compõem a metodologia da PHC, não são justapostos, isto é, não requerem necessariamente uma ordem sequencial, rígida para serem desenvolvidos na prática, depende muito do conteúdo que está sendo trabalhado e do objetivo do professor em determinada aula.

As propostas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino sustentam que a metodologia da PHC é adequada para se trabalhar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelo fato de o professor ser unidocente, o que torna mais fácil analisar os conteúdos em suas dimensões conceituais, interdisciplinares e contextuais para se chegar a compreensão da realidade a partir dos princípios científicos. Porém, para que isso se torne real e possível, o professor precisa ser capaz de articular a prática com a teoria de acordo com os objetivos formativos de

uma educação emancipatória. De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola Municipal XV de Outubro:

O professor participa de estudos de formação constantes procurando articular teoria/metodologia. Busca conhecimentos indispensáveis para sua prática eficaz, como: conhecimento da prática de vida dos alunos, experiência social concreta, conhecimento dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem, domínio dos conteúdos, das matérias e metodologias de transmissão/assimilação, seleção de conteúdos representativos e significativos e domínio de instrumentos-lógico-metodológicos analisam frequentemente sua prática através de discussões contínuas e coletivas (FRANCISCO BELTRÃO, PPP ESCOLA MUNICIPAL XV DE OUTUBRO, 2013, p.16).

Os PPPs trazem na sua elaboração teórica informações coerentes com uma pedagogia marxista, no que diz respeito a concepção de sociedade, homem e ensino/aprendizagem, evidenciando a importância da instrumentalização do conhecimento científico para a transformação da realidade, almejando uma sociedade justa e igualitária. Todavia, sabemos que a instituição escolar não é autônoma com relação a organização social capitalista, por isso, muitos desafios são colocados quando nos referimos a institucionalização da PHC em esfera municipal.

Notamos que inúmeros projetos extraclasse adentram em nossas escolas e acabam atrapalhando a execução dessa pedagogia, esvaziando os currículos dos saberes clássicos. O Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos trazem que as escolas devem desenvolver atividades voltadas para o meio ambiente, educação para o trânsito, educação fiscal, prevenção de drogas entre outros. Diante de toda essa sobrecarga de atividades, causados por conteúdos oriundos de projetos externos, que chegam até a escola, percebemos que o professor acaba se prendendo na rotina pedagógica e passa a não ter tempo e condições para planejar suas aulas coerentes com os objetivos da pedagogia emancipatória, proposto pela PHC. O desenvolvimento dessa prática também implica na redistribuição dos tempos escolares de maneira que não conseguimos prever precisamente quanto tempo o aluno levará para modificar sua consciência com relação a determinado conteúdo, isso pode demorar muito mais que uma aula.

Ainda os educadores relatam sentir dificuldades em fazer a transposição didática do saber popular para o erudito, pois demanda um preparo do professor, o que implica em um tempo maior de planejamento, de maneira que o próprio Saviani defende que o professor deva ter um tempo maior para estudos, reflexões e

organização de sua prática. E ainda, os mesmos afirmam ter questionado o próprio Gasparin, na ocasião de sua vinda para o encontro de formação, sobre a materialidade da PHC no processo de ensino junto as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais e relatam que o autor apontou limites e esclareceu que realmente sua obra intitulada “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” foi idealizada pensando na realidade dos anos finais do Ensino Fundamental e para Nível Médio.

Além desse desafio temos o sistema avaliativo que está a serviço de medir os índices de aprendizagem, que servem os interesses capitalistas, o que vai, portanto, na contramão da PHC. Alguns conteúdos são priorizados como forma de garantir o sucesso dos alunos nas avaliações em detrimento de outros necessários para promover a liberdade humana.

Outro empecilho constatado foram as fragilidades nos processos de formação docente, que estão centrados em caráter pragmático, e não levam a real compreensão das teorias que sustentam o fazer pedagógico.

Considerando esses entraves significativos, na sequência do capítulo analisaremos os limites, as contradições e possibilidades referentes a formação continuada de professores, sistema avaliativo e a forma de organização das Escolas Municipais de Francisco Beltrão com relação a objetivação da PHC.

3.3 Análise dos Processos de Formação Continuada com Relação a Pedagogia Histórico-Crítica

Neste tópico, analisaremos os processos de formação continuada desenvolvidos pela Prefeitura Municipal em relação a PHC e também os processos de formação realizados pela UNIOESTE, que foram significativos, de modo que muitos professores que tentam hoje trabalhar nessa perspectiva, foram alunos dessa universidade. Entre 2005 e 2006, a instituição ofertou um curso de especialização com ênfase na PHC, a qual trouxe resultados positivos para a compreensão dela em âmbito municipal. Para compreender melhor essa experiência, analisamos o projeto pedagógico desse curso e realizamos entrevistas com professores que participaram de sua organização e formação.

Com a fundamentação dos Projetos Políticos Pedagógicos na PHC, o município promoveu ações pontuais de formação continuada aos professores, inclusive realizou um evento com duração de dois dias com a presença do João Luiz

Gasparin¹⁴. De acordo com a entrevista com o diretor pedagógico da época, Célio Steimbach:

Antes da gente implantar, de reformular no município as propostas pedagógicas, a gente queria conhecer primeiro um pouco mais sobre como que era essa pedagogia histórico-crítica. E aí a gente trouxe para um trabalho com todos os professores municipais, o professor Gasparin que trabalhou dois dias, manhã, e tarde com os professores abordando a histórico-crítica e frisando *principalmente a metodologia*. Então esse foi um fator que a gente teve a mais, para gente conhecer um pouco mais. Porque a gente não conhecia nada, na Rede Municipal não conhecia pedagogia histórico-crítica. Então a gente tinha que trazer alguém, e o Gasparin era um dos defensores junto com Saviani da histórico-crítica, então, nada melhor do que trazer ele para conversar com os professores e colocar, o que é a histórico-crítica e a metodologia, *principalmente debater a metodologia*. Teve outros, estudos. Teve estudos depois que a própria secretaria ofereceu em parceria com a UNIOESTE, que nos ajudou bastante nessa época, que a gente sempre teve uma parceria. Porque como era uma coisa diferente, *metodologia* era diferenciada, no começo o professor resiste um pouco, mas ele vai vendo que a metodologia é boa e vai, muitos acabaram entrando já no começo, outros foram resistindo (STEIMBACH, 2015).

Com base nisso, percebemos que a PHC na Rede Municipal, foi instituída para acompanhar as concepções Estaduais, e “no município ficou como um elemento mais formal do Projeto Político Pedagógico” (MASETTO, 2015). Sem haver as condições ideais, no que se refere a estrutura da escola, organização pedagógica, e a formação de professores ficou frágil ao tratar dos fundamentos teóricos dessa pedagogia, pois a preocupação maior recaiu sobre a aplicação prática do método. De acordo com o exposto pelo professor Célio Steimbach, houve uma certa resistência por parte dos educadores quando foi “implantada” a PHC no município. Isso se deu, pois, os profissionais muitas vezes percebem-se alienados no seu trabalho, sendo meros executores de deliberações governamentais “e quando as coisas são impostas de cima para baixo, geralmente elas não são muito bem compreendidas” (MASETTO, 2015).

O fato das políticas educacionais serem instituídas por decretos demarca uma grande contradição, pois, como é possível uma teoria que tem como ponto de partida a prática social de um determinado grupo se efetivar por decisões arbitrárias submetidas aos mandos e desmandos de representantes políticos?

¹⁴ Segundo o Jornal de Beltrão, o professor João Luiz Gasparin esteve em Francisco Beltrão nos dias 06 e 07/02/2007.

Consideramos, porém, que uma formação docente sólida e coerente é um importante fator para a objetivação da PHC, de modo que, o principal objetivo dessa teoria é promover a superação da sociedade capitalista, e para isso, pressupõe-se que os educadores tenham condições de se posicionar de forma crítica em relação ao sistema social vigente. Isso perpassa por um posicionamento político e ideológico claro do professor, pois, na condição de alguém que tem uma síntese elaborada da realidade, que deve mediar o processo de elevação da consciência dos alunos, requer que o mesmo compreenda as contradições e determinações da realidade, sempre historicizando os processos e analisando os mecanismos de exclusão, de exploração e alienação que sustentam o sistema.

Isso exige um conhecimento da teoria e do método marxista dialético, para levar os sujeitos envolvidos no processo de ensino a problematizar as diversas situações de dominação presentes na estrutura econômica com vistas a supressão das diferenças entre as classes. Fica evidente que se o docente não tiver uma leitura crítica da realidade observando esses antagonismos, torna-se impossível uma prática educativa emancipatória. Dessa forma, enquanto educadores comprometidos com a libertação humana precisamos ser conscientes de nossa função social, pois “se eu não me compreender enquanto sujeito de transformação desse processo, se eu não entender que cada criança é um sujeito de direito, não tem pedagogia histórico-crítica” (MASETTO, 2015).

O que temos percebido por meio de entrevistas é que alguns professores não têm dado a devida valorização para a prática social da criança, considerando que é necessário apenas considerar o que “o aluno sabe”, apenas no sentido empírico, sem compreensão dos momentos seguintes e muito menos conhecimento dos fundamentos da lógica dialética, que tem como princípio básico a passagem do empírico ao concreto pela mediação da análise. Portanto, partindo dessa perspectiva, o aluno precisa ser visto, enquanto um ser concreto, que necessita compreender a realidade, por meio da apropriação dos saberes clássicos. Assim o aproveitamento da bagagem que o aluno traz, não pode permanecer no contexto empírico, pois quando falamos no respeito a iniciativa do aluno, não significa ter uma postura espontaneísta, mas sim sua experiência histórica real. Podemos perceber essa minimização do entendimento da PHC na seguinte passagem:

É, a pedagogia histórico-crítica está mais, vamos dizer, mais atualizada para nossa época. Porque você tem uma evolução muito grande dos meios, dos meios de comunicação, de internet, de outros aparelhos, e você tem muito conhecimento no aluno hoje. Então, a histórico-crítica oportuniza, esse aproveitamento do conhecimento do aluno pelo professor. Então o aluno não é mais um aluno passivo, mas ele tem que ser um aluno ativo. E a histórico-crítica, ela através de sua metodologia, ela favorece esse aproveitamento do que o aluno sabe (STEIMBACH, 2015).

Essa visão superficial da definição da PHC, demonstra uma certa limitação que os docentes apresentam ao concretizá-la, pois antes de se apropriar de uma teoria é preciso conhecer seus fundamentos epistemológicos, não basta apenas uma noção breve de questões metodológicas como é feito nos encontros de formação continuada, pois essa supervalorização do proceder didático já denuncia uma contradição, pois na perspectiva da PHC, teoria e prática estão imbricadas.

Necessita-se, porém, que o professor haja em defesa da ideologia da classe trabalhadora, tenha domínio do conteúdo a ser ensinado, por isso, requer constantes estudos para maior aprofundamento, não permanecendo no âmbito pragmático de execução de atividades irrelevantes para a transformação da atual conjuntura socioeconômica. Segundo Masetto:

(...) formação para saber como ensinar a ler e escrever nós temos muita formação. O problema é a compreensão do profissional da importância do seu papel, e de como ele vai estar lidando com isso no dia a dia. Essa compreensão política, acho que é um ponto chave de todo o processo educacional (MASETTO, 2015).

Para essa compreensão política exige-se um aprofundamento para que o educador consiga “contextualizar a luta de classes com suas especificidades e a natureza da educação” (MAGALHÃES, 2012, p.79). De acordo com esse autor, a concretização efetiva dessa pedagogia pressupõe uma organização a priori a partir de condições objetivas, isso, porém, não é uma questão de método. “Isso é uma questão ontológica” (2012, p.79). Indo ao encontro dessa crítica, a professora em entrevista afirmou:

(...) a educação não pode ser pensada só na forma de fazer. Ela tem que pensar no currículo, ela tem que pensar na formação, ela tem que pensar na organização do espaço e do tempo, ela tem que pensar na realidade do seu grupo, no seu colegiado. Então tem várias questões, que são importantes, e por isso que talvez às vezes fique falha (MASETTO, 2015).

Diante dessas considerações afirmamos que somente um evento pontual de formação continuada centrada nos procedimentos didáticos apresentados por João Luiz Gasparin, e a realização de outras palestras isoladas não foram suficientes para que a PHC, realmente se objetivasse no município, pois essa requer mudanças estruturais na organização da escola. No entanto, nessa análise percebemos uma supervalorização da metodologia em detrimento da apropriação dos fundamentos teóricos. Essa característica é proveniente do fato de que muitos dos profissionais que hoje estão atuando foram formados pela Lei 5692/71 e carregam consigo marcas da neutralidade, racionalidade técnica, eficiência e produtividade e partem do princípio, de que, a teoria é desnecessária, assegurando que curso bom é aquele que ensina técnicas de ensino com aplicabilidade imediata em sala de aula. Quando isso não lhes é oferecido consideram tais momentos cansativos e maçantes, quase que uma perda de tempo.

Contudo, alguns professores que foram para além do que foi ofertado pela secretaria municipal e se dispuseram a aprofundar as leituras, motivados pelo próprio interesse e/ou participaram de outras atividades de formação realizadas pelo Estado na época do governo Requião, e dos cursos de graduação e pós-graduação promovidos pela UNIOESTE, além de outros cursos promovidos por essa instituição o que lhes possibilitou maior compreensão dessa pedagogia e até ousaram/ousam realizar práticas isoladas voltadas para essa perspectiva.

A participação da UNIOESTE foi significativa na formação de professores na Rede Municipal. Uma vez que a universidade iniciou suas discussões sobre a PHC ainda no início da década de 2000, em um grupo de pesquisa chamado “Sociedade, Trabalho e Educação” com a participação de professores que realizavam estudos e pesquisas nessa perspectiva. Esse grupo, no ano de 2004, começou a idealizar um curso em nível de especialização com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica que ocorreu entre 2005 e 2006, para atender as demandas das Redes Estadual e Municipal de Ensino da região Sudoeste do Paraná. Este curso teve um total de 45 vagas, com carga horária total 360 horas/aulas, tendo em vista proporcionar um aprofundamento teórico metodológico referente à temática. Conforme consta na a proposta da especialização em nível de pós-graduação:

O curso se propõe a possibilitar uma reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e oferecer elementos didáticos para o professor preocupado em trabalhar a

partir dessa perspectiva. Além disso, pretende-se proporcionar uma análise crítica sobre a educação brasileira (UNIOESTE, 2004, p.3).

Este curso, de acordo com os professores que participaram de sua organização e execução, teve uma procura satisfatória com bom aproveitamento e aceitação, tanto que possibilitou alguns alunos prosseguirem suas pesquisas em nível de mestrado e doutorado, além de colaborar para a melhoria da prática pedagógica visando uma educação emancipatória. No curso, foi possibilitado um aprofundamento sólido de autores como: Marx, Gramsci, Snyders, entre outros autores marxistas. Inclusive o próprio Dermeval Saviani veio ministrar uma disciplina. O curso favoreceu o entendimento de conteúdos sobre a práxis, a relação trabalho e educação, psicologia histórico-cultural entre outros temas relevantes. Dessa forma, essa especialização se contrapôs à lógica da obtenção mercadológica de títulos acadêmicos, pois tentou garantir a socialização de conceitos científicos.

Porém, como toda prática, apresenta contradições, o curso também apresentou algumas falhas. De acordo com um dos professores que participou da organização das disciplinas, ocorreu um certo afastamento entre as discussões de base teórica e as bases didáticas. Nas palavras do professor: “Talvez esse seja um problema, que ficou pendente no curso, porque na pedagogia histórico-crítica, não há separação entre forma e conteúdo” (ZANELLA, 2015).

Outro problema encontrado no decorrer do curso foi a desistência de alguns discentes em virtude da distância, entre outros empecilhos. Também houve situações de inadimplência, o que provocou a redistribuição de recursos.

Conforme a análise do relatório final dessa especialização, observamos que os alunos selecionados para cursá-lo foram, em sua maioria, professores da Educação Básica das Redes Municipal e Estadual da região Sudoeste do Paraná envolvendo municípios como: Marmeleiro, Verê, Dois Vizinhos, Salto do Lontra, Nova Prata e Itapejara D'Oeste, o que demonstra a preocupação dos profissionais em entender a temática e incorporá-la em sua prática. As 33 monografias produzidas e apresentadas como requisito obrigatório para obtenção do título de especialista trataram de diversos temas, como: Avaliação Escolar, Educação Especial, Formação de Professores, Política e Financiamento da Educação e Processos de Ensino e Aprendizagem nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental num viés Crítico, tendo orientação individual de mestres e/ou doutores, o que contribuiu para o aumento das produções científicas na área e, por consequência

expandiu as discussões sobre a PHC em toda a região. Sendo que cinco desses professores continuam atuando na Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão.

Além dessa especialização, o grupo de pesquisa “Sociedade, Trabalho e Educação” idealizou outros cursos de extensão no ano de 2010, com oferta de 45 vagas e com carga horária de 60 horas, voltado para os profissionais da Educação Básica da Rede Municipal, com objetivo de oportunizar aos professores maior aprofundamento dos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, para capacitar os profissionais a atuarem de acordo com os objetivos defendidos por ela. Visto as inúmeras lacunas na formação docente, com relação a essa perspectiva, durante esse curso foram ensinadas diversas temáticas tais como: as determinações do capitalismo na educação escolar, o método dialético e o ensino escolar, o trabalho como princípio educativo e o ensino do concreto, Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, e o papel do Estado.

Realizou-se também, no mesmo ano, um projeto de extensão destinado aos professores da Rede Estadual no Colégio Estadual Léo Flach, com duração de 16 horas/aulas com disponibilidade de 60 vagas. Esse curso foi realizado atendendo ao pedido da direção e equipe pedagógica, frente à necessidade da comunidade escolar e as deficiências na formação docente. O objetivo, portanto, foi proporcionar uma formação que possibilitasse um envolvimento coletivo em busca de uma educação emancipatória. Essa atividade foi desenvolvida a partir de uma situação concreta de forma que foram diagnosticados os problemas a serem resolvidos no coletivo, em seguida foram aprofundados os conceitos e os fundamentos da PHC referentes ao método, as questões de aprendizagem, o papel do professor e do aluno e o significado de educar. Foram realizados seminários de estudos em grupos e por fim os participantes apresentaram um texto reflexivo com apontamentos de ações pedagógicas em benefício da promoção humana.

Salientamos, porém, a necessidade desses trabalhos de formação continuada serem contínuos e abrangentes, pois a PHC é uma construção coletiva e não se trata de uma teoria acabada e imutável, pois por estar diretamente vinculada à existência humana, jamais será estanque, ela é uma luta e compromisso da classe trabalhadora. Conforme o próprio Saviani destacou em entrevista:

(...) eu sempre deixei claro que ela é uma construção coletiva e não a construção de um indivíduo. Por isso, se você pode falar em “Pedagogia Freinet”, “Pedagogia Paulo Freire”, “Pedagogia Waldorf”,

“Pedagogia Montessori”, etc., não cabe falar numa pedagogia Saviani porque ela é construída coletivamente.(..) nós já temos, entre os que vêm estudando a Pedagogia Histórico-Crítica e procurando implementá-la, vários pesquisadores que atuaram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na alfabetização de crianças, que agora estão na Universidade estudando essas questões e encaminhando saídas, soluções na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. (SAVIANI, 2015).

Porém, ao contrário da proposição de seu precursor, o que temos junto aos professores da Rede Municipal são discussões isoladas, pontuais e restritas. Como podemos verificar no seguinte relato:

Já ouvi falar muito de Pedagogia Histórico-Crítica há uns anos atrás, hoje já não ouço mais. Trago para escola o que aprendi, mesmo sabendo que isso interessa a poucos. Infelizmente, não há uma continuidade em certas tendências levando ao não fazer pedagógico como deveria. A quem culpar? Não sei (SILVA, 2015).¹⁵

Com base nesse comentário, acreditamos que um processo de Formação Continuada consistente é de suma importância para a incorporação de práticas pedagógicas contra-hegemônicas no cotidiano escolar, pois os educadores precisam conhecer e compreender as formulações teóricas marxistas para que possam ter clareza do funcionamento da sociedade e ir além dos interesses capitalistas, a partir de uma visão histórica, dialética, crítica e transformadora, concebendo a educação enquanto uma prática social global, para além das instituições formais. Para tanto, é preciso superarmos o individualismo pedagógico e nos reconhecemos, enquanto classe trabalhadora para que possamos tomar as rédeas da história e dar novos rumos para a organização social, pois como argumentou Orso, quando isso ocorrer “não resta dúvida de que os trabalhadores serão força irresistível, uma força capaz de imprimir os rumos de seu destino” (2011, p. 246).

Percebemos que a formação com relação a PHC junto aos educadores de Francisco Beltrão, ocorreu de forma pontual e esparsa, e apesar de todas as contradições surgiram boas iniciativas práticas, por isso destacamos a necessidade de se investir numa política de formação coerente e efetiva.

¹⁵ A professora Célia Maria Costa da Silva é professora da Rede Municipal de Francisco Beltrão e foi aluna do Curso de Especialização com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica ofertada pela UNIOESTE.

3.4 Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e os Entraves do Sistema Capitalista.

Neste tópico discutiremos sobre a avaliação numa perspectiva emancipatória e suas contradições no sistema capitalista, mostrando que a qualidade da educação que objetiva o Sistema Avaliativo Nacional não é a mesma que a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza.

Ao analisarmos as Propostas Pedagógicas da Rede Municipal de Francisco Beltrão, no período de 1990 a 2014, observamos que o conceito de avaliação é alterado conforme as bases teóricas metodológicas de cada documento.

No ano de 1998, quando a educação beltronense tinha como fundamento a teoria de Paulo Freire a proposta de avaliação tinha por princípio ser diagnóstica e formativa, definida enquanto “um processo permanente de reflexão e ação, entendido como um constante diagnóstico e concebendo o conhecimento como uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos” (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p. 147).

Já no ano de 2001, época que a educação estava sob forte influência das políticas neoliberais e da teoria piagetiana, a avaliação passou a ter função de “constituir indícios de competências, os quais manifesta juízo de valor que lhe permitem reorganizar as atividades pedagógicas” (FRANCISCO BELTRÃO, PPP-ESCOLA MUNICIPAL MADRE BOA VENTURA, 2001, p. 33).

No ano de 2007, as propostas pedagógicas foram pautadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, os documentos passaram a tratar da Avaliação da seguinte forma:

Sendo a aprendizagem coletiva e histórica, a prática avaliativa deve levar a reflexão com base em dados concretos. A avaliação nesse contexto é considerada como elemento de diagnóstico permanente auxiliando professores e alunos no acompanhamento do processo de ensino, sem a função classificatória, engajada no conhecimento real em todas dimensões do saber; cognitivas, afetivas e intelectuais (FRANCISCO BELTRÃO, PPP - ESCOLA MUNICIPAL FREI DEODATO, 2007, p.18).

Sabemos que na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação tem que ser contínua, diagnóstica e qualitativa e não se fecha em si mesma, mas deve contribuir para melhorar a ação docente e da aprendizagem, tendo em vista a emancipação humana. A avaliação deve ter relação direta com a organização material e histórica da sociedade não condizendo, portanto, com políticas externas

que são classificatórias, meritocráticas, reforçam a exclusão, a competição, determinam e controlam os conteúdos que os filhos da classe trabalhadora devem aprender, sempre com intuito de preparar o indivíduo para servir e manter a ordem capitalista. Assim, é importante ter clareza que ao se “tratar de uma política para educação pública brasileira consideramos que estados, municípios e escolas não teriam como negar a participação dos alunos nas avaliações como SAEB-IDEB” (OLIVEIRA, 2015, p.115-116).

Por isso, embora os Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Municipal de Francisco Beltrão apresentem uma concepção de avaliação coerente com a PHC, no sentido de que ela deve ser uma atividade voltada para a promoção humana, na medida em que favorece a apropriação de conteúdos vivos e relevantes para a transformação da prática social, é evidente, que esse objetivo proclamado formalmente no documento, na prática sofre desvios e contradições, uma vez que as escolas são reféns das avaliações do MEC, que nelas chegam, com objetivo de monitorar a qualidade do ensino e estabelecer metas para a educação pautando o trabalho dos professores com base nos conteúdos das provas, para que os alunos fiquem com boa média e, por consequência os docentes e as escolas fiquem bem vista nos índices amplamente divulgados pela mídia local e nacional.

Sabemos que, a aprendizagem de todos os alunos deve servir a “formação humana, identificando processos com seus avanços e com seus aspectos a serem superados” (FRANCISCO BELTRÃO-PPP ESCOLA MUNICIPAL XV DE OUTUBRO, 2013, p. 39). Apesar disso, o ensino nas escolas é mais centrado nas disciplinas de português e matemática e às vezes até algumas fraudes são cometidas objetivando um bom resultado quantitativo. Sobre essa questão Saviani se manifestou em entrevista da seguinte forma:

(...) todas as escolas, em todos os níveis, passaram a viver em função das provas, desde o início do Ensino Fundamental (Provinha Brasil) passando pelo final do Fundamental I (Prova Brasil) e final do Fundamental II (de novo Prova Brasil), chegando ao Ensino Médio (ENEM) e ao Ensino Superior (ENADE) com várias distorções que envolvem até fraudes visando a elevar a posição das escolas nos rankings decorrentes das provas. (SAVIANI, 2015).

Essas políticas por sua vez, têm um viés antagônico ao da Pedagogia Histórico-Crítica, pois esta prioriza o processo, ao invés de resultados, como fazem os testes, que são calcados nos princípios da pedagogia das competências, sob o

lema do aprender a aprender em que o objetivo é adquirir habilidades “direcionando para uma perspectiva liberal do ato de ensinar e aprender, convergindo com a reestruturação do modo de produção e consumo em tempos de globalização” (OLIVEIRA, 2015, p.71).

Duarte, ao analisar a lógica do “aprender a aprender” que sustenta a política de avaliação brasileira afirma que o objetivo é “formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa desde que aquilo a ser aprendido mostre-se ser útil ao processo de adaptação do indivíduo a vida social, isto é, ao mercado” (2001, p. 197).

Então, “a forma de avaliação hoje dominante entra em rota de colisão com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2015), pois ela é contra-hegemônica e revolucionária que ao invés de adequar o indivíduo ao capitalismo objetiva a sua transformação.

Tendo em vista os princípios das políticas de avaliação fica claro que a qualidade do ensino proclamado em seus objetivos está associada às demandas do sistema produtivo, no entanto, falta clareza para muitos educadores, do que é realmente essa “qualidade”, de modo que alguns até relacionam a alta do IDEB no município, com a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica. Como mostra a fala do antigo diretor pedagógico municipal ao tratar dos avanços que essa teoria representou para o ensino em Francisco Beltrão:

(...) melhorou o índice do IDEB, ele, foi numa crescente assim bem acentuada que nós saímos em 2007 de 4.9 e a média do município de 4.9 nos fomos em 2011 pra 6.3. A média das escolas municipais no IDEB. Então, foi, acho que é uma experiência que mostrou que a pedagogia histórico-crítica acabou funcionando na Rede Municipal. (STEIMBACH, 20015).

Sabemos, porém, que a qualidade da educação para PHC se refere a uma “educação verdadeira”, que pressupõe o desenvolvimento integral do homem consciente, participativo, digno e livre das amarras dominantes e comprometido com o processo de transformação social, a partir do “domínio dos recursos científicos e tecnológicos, que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (SAVIANI, 2011, p. 65). Com base nessa afirmação, percebemos que a qualidade almejada pelas avaliações não é a mesma requerida por uma teoria emancipatória. Então, somos colocados diante da seguinte situação:

Sucumbiremos à lógica que se vem impondo, e aderindo à lógica que se vem impondo, aderindo o slogan qualidade com equidade, ou resistimos a ela procurando resgatar a qualidade da educação e, com ela a dignidade humana como propriedade indelével e inalienável que caracteriza igualmente a todos e a cada um dos indivíduos que integram o gênero humano? (SAVIANI, 2015, p.15).

Certamente, ir contra essa lógica não é fácil, pois nos são colocados muitos impasses, mas devemos continuar desenvolvendo procedimentos em prol de uma prática pedagógica realmente qualitativa, ainda que seja complexa e situada em um processo contraditório. Em entrevista, quando foi questionado sobre a possibilidade de haver uma avaliação qualitativa sob a lógica do capital, Saviani argumentou:

É difícil, embora não seja impossível, por isso que a gente diz que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia contra-hegemônica. As teorias hegemônicas hoje, são de outro teor, são as teorias com limitação de certo modo, pós-moderno, ou construtivista, ou neoconstrutivista, pós-construtivistas, como eles chamam. Mas, então, como uma teoria contra hegemônica ela luta contra a corrente, ela procura desenvolver processos que se contrapõe a lógica dominante. É difícil de se fazer isso, não há muito espaço para isso, mas não é impossível, e cabe continuar tentando desenvolver esses procedimentos (SAVIANI, 2015)

Frente a tantos obstáculos, quando tentamos desenvolver uma prática pedagógica qualitativa voltada para emancipação humana temos que nos dar as mãos e lutar por um projeto educativo que responda nossos próprios interesses, rompendo com as políticas burocráticas, externas e alheias que adentram as escolas e ditam o ritmo do nosso trabalho e os padrões de qualidade de nossas ações.

3.5 Pedagogia Histórico-Crítica uma Construção Coletiva: O papel do Gestor.

O papel do gestor é importante como articulador de ações coletivas na prática pedagógica cotidiana. A PHC, no entanto, requer ações intencionais e coletivas, por isso nesse tópico iremos discorrer sobre o assunto.

A primeira eleição para diretores dos estabelecimentos de ensino através do voto direto na Rede Municipal de Ensino ocorreu em 1997. A Proposta Pedagógica da Escola Municipal Pedro Algeri, do ano de 2001, traz que as atribuições do diretor são as seguintes:

(...) definir a linha de ação da escola, em consonância com a lei superior, responder pelo cumprimento das leis no âmbito escolar, articular, propor, mediar, operacionalizar e acompanhar a proposta pedagógica da escola, bem como participar da sua elaboração, garantir espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos e cursos que oportunizem a formação permanente do pessoal docente, técnico ou admirativo de sua escola, dinamizar o fluxo de informações entre escola e Secretaria de Educação, assinar documentos referentes à escola, informar aos novos servidores da escola quanto a suas atribuições, convocar e presidir reuniões do Conselho Escolar, APM, elaborar planos de aplicação financeira e prestação de contas das verbas da escola, enfim efetivar o funcionamento da escola em todos os seus níveis (FRANCISCO BELTRÃO, PPP-ESCOLA MUNICIPAL PEDRO ALGERI, 2001, p.15).

Ainda carregando resquícios das políticas neoliberais e da Pedagogia Empreendedora que foram marcantes na Rede Municipal no início da década de 2000 a proposta da Escola Municipal Maria Helena Vandresen de 2007, traz a seguinte definição: “O gestor moderno é, ao mesmo tempo líder, gestor e operário, em síntese um operário - em síntese, um empreendedor” (FRANCISCO BELTRÃO, PPP – ESCOLA MUNICIPAL MARIA HELENA VANDERSEN, 2007, p.17). É importante ressaltar que neste período a Rede Municipal já havia fundamentado as propostas na PHC, essa definição, portanto é contraditória ao que preconiza uma pedagogia emancipatória.

Uma prática docente coerente com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe um comprometimento coletivo, se contrapõe, portanto, ao modelo de administração escolar fundamentado na racionalidade técnica, o qual fragmenta o processo de trabalho e, conseqüentemente individualiza e isola as funções pedagógicas. Como sabemos, a educação coincide com o processo de produção da vida humana, e se traduz pelo trabalho organizado, racional, realizado socialmente e mediado por finalidades específicas.

Nesse sentido, os profissionais que estão comprometidos com uma educação revolucionária e contra-hegemônica realizam uma práxis intencional e coletiva tendo por fim a emancipação do homem. Para tanto, a forma de gestão, precisa concordar com esse objetivo. Conforme indicado no PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração:

A gestão da educação destina-se à promoção humana, é responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 120) a fim de garantir a

formação humana do cidadão. A gestão assegura uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos (FRANCISCO BELTRÃO – PPP, ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, 2007, p,37).

A figura do gestor é fundamental para articular processos democráticos no interior da escola, este deve colocar-se principalmente, enquanto um educador, não estando somente a serviço de tarefas burocráticas que assolam as escolas, ou seja a sua função, deve estar comprometida com o pleno desenvolvimento humano, cumprindo assim um papel educativo. De acordo com Saviani:

Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador, antes de ser administrador, ele é um educador. Mais do que isso em termos típico-ideais, ele deveria ser um educador por excelência, dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar (2013b. p.246).

No entanto, há gestores que não têm clareza da função social da escola e acabam sendo meros executores de políticas e portarias elaboradas e controladas pelo estado capitalista, que nada condizem com a PHC, por isso, a importância de se ter um posicionamento crítico, consistente e articulado com uma teoria educacional socialista, pois as concepções que assumimos são expressas nas nossas ações, conforme as necessidades que não surgem do além, estando situadas num momento histórico. Sobre essa questão Saviani afirmou:

Se ele tem ideologia educacional definida, isso significa que ele está consciente das exigências que a realidade em que atua está lhe apresentando; e a forma de aplicação da portaria será decidida em função dessas exigências; caso contrário, ele decidirá em função de uma filosofia de vida, sujeito, portanto, às mais diferentes e por vezes contraditórias influências, sem nenhuma possibilidade de controle dos resultados da ação (2011, p, 69-70).

Um profissional consciente e envolvido por uma práxis educativa transformadora estimulará as pessoas do seu convívio para essa luta, pautando seu trabalho por necessidades concretas, proporcionando momentos de discussões e tomada de decisões conjuntas, “a fim de que, a responsabilidade da aprendizagem seja consequência da ação de vários educadores” (PPP-ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, 2007, P. 33).

Concordando com a importância de se ter uma concepção clara, consistente, profunda e explícita com relação a PHC, a atual diretora pedagógica da Rede Municipal declarou em entrevista:

(...) se não tiver um gestor que tenha conhecimento sobre isso, se ele não tem clareza, se ele não tem uma perspectiva de chamar seu coletivo, seus professores, seus funcionários, seus pais, sua APMF, seu conselho escolar e dizer assim “olha, a escola funciona desse jeito, nós temos essa perspectiva” (...) é ele que vai fazer a condução do processo. Lógico, que não é por imposição, se for por imposição, nós vamos correr o risco de estar só sendo manipulados. Mas de articular todo o processo (MASETTO, 2015).

Neste contexto, é de fundamental importância o gestor mediar processos democráticos na escola, pois a PHC demanda constantes reflexões, ou seja, ela vai se constituindo pela soma dos esforços humanos alicerçados em ações consistentes, organizadas e articuladas a partir dos anseios da classe dominada. Para tanto, precisamos promover contínuos debates para que possamos enfrentar essa conjuntura capitalista que nos escraviza, nos condiciona e nos molda. Conforme argumentou diretora pedagógica do município:

(...) tem que discutir, tem que fazer formação específica, tem que fazer formação política, tem que modificar os documentos, as diretrizes, tem que fazer com que as pessoas – os sujeitos – que fazem parte do coletivo compreendam essa teoria (MASETTO, 2015).

Por um lado, a Secretaria Municipal tem certa autonomia para promover uma formação consistente, por outro está subordinada a outros entes federados e tem que atender as demandas que chegam. Dessa maneira, o gestor vive em constante tensão, pois não detém autonomia total em relação a organização do sistema educacional e também é prisioneiro do capital e tem suas ações limitadas e determinadas. Daí a importância de envolver seu coletivo nesse compromisso. Um caminho para isso seria uma formação docente coerente e consistente em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos da PHC, para toda Rede Municipal. Além disso, é necessário envolver toda a comunidade escolar mostrando a importância de ações conjuntas em prol de um mundo melhor, mais justo e igualitário.

3.6 Tentativa de Objetivação Prática da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Francisco Beltrão- PR: Escola Municipal XV de Outubro.

Nesse subtítulo discutiremos a tentativa de objetivação da PHC na Rede Municipal de Francisco Beltrão, uma vez que a Escola Municipal XV de Outubro desenvolve alguns projetos, ainda que superficiais, voltados para essa perspectiva. Evidenciamos, pois, alguns limites e possibilidades de materializar uma prática contra-hegemônica no contexto escolar.

A Escola Municipal XV de Outubro atende aproximadamente 280 alunos, filhos da classe trabalhadora: comércio, indústrias ou serviços autônomos, além dos que encontram-se desempregados.

A instituição foi fundada, depois de intensas lutas, em 23 de Outubro de 1990, através do decreto Nº 313/90, na gestão do prefeito Nelson Meurer, para atender alunos da pré-escola ao quarto ano do Ensino fundamental, dos bairros Jardim Floresta e Jardim Itália.

Atualmente, funciona nos turnos matutino e vespertino com alunos de Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental e sua equipe profissional é formada por diretora, supervisora, secretária, professores e auxiliares de serviços gerais. Os professores em sua maioria possuem o grau de pós-graduação.

A instituição procura trabalhar de forma coerente com seu Projeto Político Pedagógico, o qual indica a opção pela Pedagogia Histórico-Crítica:

Seguimos uma tendência Histórica-Crítica, pois entendemos que a atuação da escola consiste na preparação do aluno, também para o mundo adulto e suas contradições fornecendo-lhe instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (FRANCISCO BELTRÃO, PPP - ESCOLA MUNICIPAL XV DE OUTUBRO, 2007, p. 14).

Dessa maneira a escola desenvolve alguns projetos voltados para essa perspectiva, tratando dos conteúdos de forma contextualizada e vinculados com a vivência cotidiana do aluno, com pleno significado para ele. Isso favorece a interação com a realidade em que se encontra, pois, a concepção histórico-cultural, a qual embasa a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica concebe o desenvolvimento da criança a partir das relações que estabelece com os outros e com o meio, superando, portanto, o determinismo biológico. Nessa perspectiva, a criança é concebida enquanto um “ser maximamente social, participante do universo cultural material e simbólico desde seu primeiro momento de vida” (MARTINS, 2015, p. 25).

Ao analisar o trabalho realizado na escola notamos que a prática pedagógica é organizada em torno de um conteúdo estruturante presente no cotidiano infantil, facilitando a internalização e o aprendizado dos assuntos tratados na sala de aula.

O projeto analisado foi sobre “brinquedos e brincadeiras”, realizado com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. A iniciativa procura atender aos princípios metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica de maneira que no primeiro momento, é feito um diagnóstico da prática social da criança com perguntas como: O que vocês sabem sobre: brinquedos e brincadeiras? Para quem servem? Os alunos são instigados a fazer mais perguntas sobre o conteúdo.

Posteriormente são problematizadas as questões conceituais, históricas, econômicas, culturais afetivas, psicológicas e ecológica com perguntas como:

- O que é um brinquedo e uma brincadeira? (Questão Conceitual);
- Como eram as brincadeiras antigamente? E os brinquedos? São iguais aos de hoje? (Questão Histórica);
- É fácil ou difícil comprar brinquedos? Custam pouco ou muito? Como os pais fazem para conseguir comprar brinquedos para vocês? De onde vem o dinheiro usado na compra de Brinquedos? (Questão Econômica);
- Os brinquedos e brincadeiras são iguais em todos os lugares? (Questão Cultural);
- É melhor brincar sozinho ou com outras pessoas? (Questão Afetiva);
- Como você se sente quando brinca? (Questão Psicológica);
- Podemos brincar sem poluir o meio ambiente? (Questão Ecológica).

Notamos, que estas questões dirigidas favorecem a compreensão do conteúdo nas suas múltiplas determinações, mostrando que a produção do brinquedo é fruto da ação humana, e não surge do além, mas envolvem relações de trabalho, situada num determinado contexto histórico, cultural e econômico. O entendimento desses aspectos pelas crianças pode favorecer a compreensão das problemáticas sociais, modificando o olhar delas, e conseqüentemente, contribuir para alterar sua prática social inicial, a partir da transmissão dos conteúdos elaborados historicamente, que é função da escola garantir. Conforme os princípios marxistas da PHC “é preciso transmitir as novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana por meio do trabalho” (MARTINS, 2015, p.29).

Na instrumentalização, que compreende os meios utilizados para a apropriação do conteúdo, foram utilizadas atividades diversificadas como: leitura de textos, exposições orais, produções escritas coletivas e individuais, contação de histórias, cantigas, confecção de brinquedos, pesquisa e entrevista com pessoas mais velhas para fazer o resgate histórico das brincadeiras.

No momento da catarse, que é quando o aluno consegue elaborar sua própria síntese com relação ao conhecimento adquirido, os alunos fizeram uma produção escrita referente ao conteúdo trabalhado, como registro de palavras ou frases de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Na volta a prática social final, que é o ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem os alunos conheceram mais sobre brinquedos e brincadeiras, aprenderam as regras das brincadeiras, compreenderam como eram os brinquedos antigamente e perceberam a importância do uso social da escrita.

Cabe salientar que a PHC, não deve ficar restrita somente aos meios didáticos, visto que ela não é meramente uma metodologia, mas sim uma teoria pedagógica transformadora que expressa uma ideologia e uma visão política e, portanto, reduzi-la a seus princípios didáticos é um dos empecilhos para sua objetivação.

Ao observar o projeto, vimos que os meios utilizados na instrumentalização foram a leitura de textos com unidade de sentido, compreendendo a linguagem como um construto histórico-social evidenciando os variados usos sociais do código escrito, superando a mecanização do processo. Segundo Marsiglia, ler e escrever nessa perspectiva “significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos” (2011, p.59). É fundamental fazer com que as crianças se apropriem do código escrito de maneira crítica, para que haja a compreensão da atual conjuntura social e possam interpretar os fatos históricos coerentemente, superando a leitura ingênua e alienada da realidade é preciso que o processo de alfabetização esteja consolidado qualitativamente, visto que a alfabetização “é algo que está posto como uma exigência da sociedade na sua forma atual a tal ponto que, hoje, quem não sabe ler e escrever sofre processo de exclusão” (SAVIANI, 2015).

A prática realizada na escola consiste numa tentativa de objetivação da PHC, ainda com alguns pontos a serem aperfeiçoados para que possamos afirmar que houve de fato a objetivação dessa teoria na Rede Municipal de Francisco Beltrão-

PR, tendo clareza que ela transcende aspectos meramente metodológicos. Os profissionais que desempenham o trabalho na instituição, apesar de demonstrarem compreensão dos princípios da PHC, ainda que de forma fragilizada, apontam algumas dificuldades para desenvolvê-la, tais como: deficiência nos processos de formação continuada oferecidas pela secretaria municipal com relação à temática; pouca disponibilidade de material para estudo; sobrecarga de conteúdos presente na proposta curricular, tanto que esses projetos são desenvolvidos somente com alunos do 1º ao 3º ano do 1º ciclo considerando que as séries superiores têm uma maior demanda de assuntos para ser trabalhados, o que segundo os professores, torna inviável a perspectiva da PHC, pois essa metodologia é mais demorada que as outras.

Os educadores também relatam que há resistências e comodismos de alguns ao trabalhar de acordo com essa teoria, pela formação deficitária que receberam.

Além disso, as queixas ocorrem, no sentido, de que é difícil trabalhar nessa linha de pensamento com as crianças pequenas, pela complexidade que é transpor o conteúdo científico para a realidade infantil, fazendo-lhes entender a necessidade e a organização de outro modelo socioeconômico. Os docentes alegam, que essa proposta foi elaborada por alguém que esteve longe das séries iniciais. Sobre isso Saviani afirmou em entrevista:

(...) a Pedagogia Histórico-Crítica foi proposta por mim e, eu, de fato, não tive experiência de lecionar no Ensino Fundamental. Eu lecionei no Ensino Médio e no Ensino Superior e também não me considero um especialista nas metodologias de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, embora meus estudos de Filosofia e História da Educação, de Teoria e Prática Pedagógicas e de Política Educacional não me permitem ficar alheio à problemática específica das escolas de Educação Básica. Além disso, desde quando formulei essa proposta pedagógica procurei deixar claro que essa é uma proposta que supõe um outro tipo de organização social, mas que, no entanto, foi feita para ser implementada a partir da situação atual, visando sua transformação. Assim sendo, ela pressuporia, por exemplo, a superação dessa divisão de trabalho intelectual que existe hoje que coloca cada professor responsável por uma disciplina e por determinado nível de ensino (SAVIANI, 2015).

Cabe-nos analisar também a autonomia restrita que as instituições têm na organização do seu trabalho mediante as circunstâncias capitalistas que afetam seu funcionamento. Como exemplo, podemos citar o sistema avaliativo, a base curricular e as políticas de formação continuada que não correspondem aos objetivos da

emancipação humana, com vistas a transformação da ordem social vigente.
Segundo Saviani:

Os educadores, portanto, não representam um poder de decisão, mas apenas de execução. Assim mesmo que eles tenham objetivos claramente definidos eles não poderão atuar nas escolas, a menos que se ponham a serviço dos objetivos da organização mantenedora, abrindo mão dos seus (2011, p. 69).

Todavia, temos que ter consciência de que embora haja limites e contradições, é possível realizar um trabalho fundado por princípios antagônicos aos do capital, tendo por base as exigências e necessidades da classe trabalhadora. Conforme podemos perceber a organização de algumas Redes Municipais, como Itaipulândia, por exemplo, pois uma prática pedagógica contra-hegemônica precisa ser construída tendo por base as situações concretas e coletivas, ou seja, não podemos esperar as condições ideais para que ela possa acontecer, pois a PHC é justamente uma teoria que preconiza a transformação social. Fica evidente então, que essa pedagogia só irá se efetivar a partir do momento em que nos organizarmos enquanto classe trabalhadora e reivindicar principalmente uma formação continuada coerente com seus pressupostos teóricos e metodológicos para que assim possamos ter clareza dos objetivos dessa proposta e agirmos em consonância com eles. Conforme nos indicou Celso Balzan ao tratar da implantação da PHC na Rede Municipal de Itaipulândia:

Resultou da 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. (2014, p.125)

A partir de uma formação sólida, os docentes terão condições de elaborar um planejamento e um currículo coerente com os princípios da PHC; buscar melhores condições de trabalho; posicionar-se em defesa da escola pública; primando pela qualidade da educação a partir da socialização das bases científicas, tendo condições de ter uma visão politizada referente a educação. Na Rede Municipal de Francisco Beltrão-PR, precisamos caminhar nesse sentido, para criarmos as condições para a objetivação da PHC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Histórico-Crítica é sustentada teoricamente por pensadores marxistas e visa instrumentalizar a classe trabalhadora para atingir sua emancipação e, por consequência, consiga uma transformação social, pela qual, as diferenças entre as classes sejam suprimidas. Saviani, embasado em autores como Marx, Lênin e Gramsci formulou a Pedagogia Histórico-Crítica de natureza revolucionária que tem por princípio formar seres humanos livres das armadilhas capitalistas.

Ela ganhou força no Brasil na década de 1980 com o processo de abertura democrática, quando se começou a pensar em pedagogia voltada para os interesses dos trabalhadores em contraposição às concepções pedagógicas em uso até então. Nesse contexto de redemocratização, ela também começou a ser discutida no Estado do Paraná, sendo instituída em 1990 com o Currículo Básico, que embora apresente contradições teórico-metodológicas carrega alguns importantes princípios da PHC.

Entendemos que a PHC, por ser de natureza revolucionária, defende interesses antagônicos ao que preconiza o estado capitalista e liberal, assim sendo, para que haja sua verdadeira implantação, não depende só de um discurso político-ideológico, mas sim requer uma organização de luta e enfrentamento, a partir de uma concepção teórica clara por parte daqueles que realmente fazem a educação acontecer, tendo em vista a sua transformação. Para isso, temos que ter consciência do projeto educativo que objetivamos e defendemos, indo além das vias institucionais.

Embora as propostas pedagógicas curriculares estejam fundamentadas pela PHC, o que de certo modo é um avanço, (pois seria mais complicado lutar contra a política educacional), sua objetivação ainda permanece um tanto quanto utópica, pois a forma que as escolas estão organizadas não condiz com os pressupostos dessa pedagogia, por isso, ela acaba permanecendo muitas vezes, apenas nas formulações teóricas dos documentos. Para que se possa trabalhar com essa concepção de natureza revolucionária é preciso ter clareza de como a sociedade está organizada dentro dos limites do capitalismo, para que possamos vislumbrar uma organização diferente, em que as desigualdades entre as classes sejam suprimidas.

A institucionalização da PHC no âmbito Municipal se deu na tentativa de acompanhar as políticas educacionais do Estado, sem ter sequer uma formação consistente junto aos professores da Rede Municipal, sendo realizados apenas eventos pontuais, e alguns outros projetos em parceria com a UNIOESTE. Uma experiência bastante significativa que ampliou as discussões da PHC em Francisco Beltrão e região foi a Especialização, com ênfase nessa temática, desenvolvida pela UNIOESTE.

O estudo evidenciou que uma formação continuada sólida é de suma importância para a incorporação de práticas pedagógicas contra-hegemônicas no cotidiano escolar, pois os educadores precisam conhecer e compreender as formulações teóricas que embasam os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Os pressupostos da PHC exigem uma visão histórica, dialética, crítica e transformadora, concebendo a educação enquanto prática social global que vai além das instituições formais. Para tanto, é preciso superarmos o individualismo pedagógico para que possamos tomar as rédeas da história e estabelecer novos rumos para essa organização social.

É importante partir do princípio que a PHC, não pode ser confundida com um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos, ela é uma teoria que compreende a educação na sua totalidade que tem por finalidade a transformação radical e profunda da realidade, a partir da socialização do saber produzido coletivamente e historicamente pelos homens, para isso, é imprescindível que o docente tenha domínio dos conteúdos escolares a serem ensinados.

Constatamos que o processo de avaliação do ensino/aprendizagem, do modo como está organizado, atendendo aos princípios e interesses capitalistas, não condiz com os objetivos propostos pela PHC, por isso, representa um grande empecilho para sua objetivação na prática pedagógica. É necessário construirmos um projeto educativo fundamentado nessa proposta para romper com as políticas burocráticas, externas e alheias que adentram as escolas e ditam o ritmo do nosso trabalho e os padrões de qualidade.

Nesse trabalho, explicitamos o processo de gestão escolar com objetivo de mostrar que a efetivação da PHC implica no comprometimento coletivo, de maneira que o gestor e sua equipe tem papel fundamental, no sentido de favorecer a democracia na escola envolvendo todos os profissionais na busca por uma educação firmada na emancipação humana.

Evidenciamos que, embora haja muitas contradições, existem algumas Escolas Municipais que tentam trabalhar na perspectiva da PHC, como é o caso da Escola Municipal XV de Outubro. Ficou claro que a prática realizada na referida escola consiste numa tentativa de efetivação da PHC, ainda que com vários pontos a serem aperfeiçoados, para que possamos afirmar que houve, de fato, a objetivação dessa teoria na Rede Municipal de Francisco Beltrão-PR.

Ao analisar os caminhos da Pedagogia Histórico-Crítica em Francisco Beltrão, ficou evidente que se tem muito a caminhar para que a PHC passe de um objetivo proclamado nos documentos e se torne prática real. Ficou evidente que precisamos agir a partir de condições concretas tendo claro que a história se constrói mediada por ações humanas conscientes e coletivas e que, por isso, é plenamente possível realizar uma outra educação voltada para emancipação da classe trabalhadora.

Esperamos que esse estudo possa contribuir para outras importantes pesquisas e reflexões, pois, partimos do pressuposto de que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria construída no coletivo mediada por ações conscientes e comprometidas. Assim, temos muito o que realizar, além de nos engajarmos numa luta contínua e responsável, em favor das necessidades da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradições. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. Coleção memória da educação.

BALZAN, Celso Sidnei **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia.** — Cascavel, 2014. (Dissertação de Mestrado)

BRASIL. Lei N°11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fevereiro 2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília, DF, 2007.

CAMPOS, Karin Cozer de. Entrevista concedida para Tassia Lima de Camargo em 13 de abril de 2015. UNIOESTE-Campus Francisco Beltrão.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora.** São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DUARTE, Newton Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana - 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FRANCISCO BELTRÃO. **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO LEI N. 4.310, DE 30 DE JUNHO DE 2015.**

FRANCISCO BELTRÃO. **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2007-2017).** Francisco Beltrão: Grafisul, 2007.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO** - Escola Municipal XV de Outubro. Francisco Beltrão, PR, 2013.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO** - Escola Municipal XV de Outubro. Francisco Beltrão, PR, 2007.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO** - Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. Francisco Beltrão, PR, 2007.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO** - Escola Municipal Maria Helena Vandresen. Francisco Beltrão, PR, 2007.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO** - Escola Municipal Frei Deodato Francisco Beltrão, PR, 2007.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR CRIANÇA CIDADÃ** - Francisco Beltrão, PR, 1998.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROPOSTA POLÍTICO- PEDAGÓGICA** - Escola Municipal Madre Boa Ventura. Francisco Beltrão, PR, 2001.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROPOSTA POLÍTICO- PEDAGÓGICA** - Escola Municipal Professor Pedro Algeri. Francisco Beltrão, PR, 2001.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR**. Francisco Beltrão, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia do Oprimido** – 9ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: Rev. Bras. Educ. 2011, vol. 16, n. 46.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica**. 2º. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GONÇALVES, Ademir Nunes. **Uma análise das políticas educacionais no Paraná nas décadas de 1980 e 1990**- São Carlos, 2010 (Tese de doutorado)

GRAMSCI, **Cadernos do cárcere, volume 2**. Tradução. Carlos Nelson Coutinho 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JORNAL DE BELTRÃO. **Encontro dos Coordenadores Pedagógicos Municipais** Edição de 7 de fevereiro de 1998.p.7

JORNAL DE BELTRÃO. **Palestra Reúne Professores da Rede Municipal** Edição de 9 de fevereiro de 2001.p.11

LAZIER, Hermógenes. **Análise da posse da terra no sudoeste paranaense**. 2.ed. Francisco Beltrão: Grafitec, 1997.

LÊNIN, Vladimir **As tarefas revolucionárias da juventude**. Tradução de Ana Carbisier e Miguel Henrique Stedille.4. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. **Obstáculos da Pedagogia Histórico-Crítica no Cotidiano da Escola**. Maringá: EDUEM, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011

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

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

MARTINS, Ligia Marcia. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita** / Ligia Marcia Martins, Ana Carolina Galvão Marsiglia – Campinas –SP: Autores Associados, 2015

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Ruben Eduardo Frias 4.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica economia política**. Livro 1, V.1 Tradução Reginaldo Sant'Anna. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASETTO, Joice Cristina Barbieri Vivian . Entrevista concedida para Tassia Lima de Camargo em 23 de abril de 2015. Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão.

MIRANDOLA, Luci Mara. **Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010**. Cascavel: UNIOESTE, 2014. (Dissertação de Mestrado em Educação).

MORGAN, Nestor Luiz Entrevista concedida para Tassia Lima de Camargo em 08 de março de 2015. Biblioteca Francisco Beltrão.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães **Políticas educacionais do estado do Paraná na década de 1980 e a Pedagogia Histórico-Crítica** –Cascavel EDUNIOESTE, 2012.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. **O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013**. Francisco Beltrão- PR: 2015 (Dissertação de Mestrado)

ORSO, Paulino José e TONIDANDEL, Sandra **A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade**. In: ORSO, P. J. e outros (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba-PR: CRV, 2014

ORSO, Paulino José et al. (Orgs) **Educação e luta de classes**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

ORSO, Paulino José. 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.

PARANÁ Secretaria Estadual de Educação -- **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**–Colégio Estadual Mário de Andrade. Francisco Beltrão, PR, 2011.

PARANÁ Secretaria Estadual de Educação -- **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**–Colégio Estadual Tancredo Neves. Francisco Beltrão, PR, 2010.

PARANÁ Secretaria Estadual de Educação- **PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO**–Colégio Estadual Reinaldo Sass. Francisco Beltrão, PR, 2010.

PARANÁ Secretaria Estadual de Educação- **PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO**–Colégio Estadual da Cango. Francisco Beltrão, PR, 2010.

PARANÁ, Lei n°. 7961 de 21 de novembro de 1984 – Curitiba 1984. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/03c8822a9a6b69bb03256d3c006690af/08cd1e98f791fc2d03256aae0073963f>

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO INSTRUÇÃO Nº 007 / 2010 SEED/PR.–Curitiba,2010.

Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0072010sued.pdf>

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO DELIBERAÇÃO N. 03/06 SEED/PR. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao032006.PDF> Acesso em 03/08/15

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. DELIBERAÇÃO 014/1999 –SUED/SEED, Curitiba, 1999. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao141999.pdf>

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, PR. SEED, 1990.

PARANÁ. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, Sociologia, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação -- **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**–Colégio Léo Flach. Francisco Beltrão, PR, 2010.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação- **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**–Colégio Estadual Industrial Francisco Beltrão, PR, 2011.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação- **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**–Colégio Estadual Arnaldo Faivro Busato. Francisco Beltrão, PR, 2010.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação- **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**–Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos- CEEBJA Francisco Beltrão, PR, 2010.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação-**PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO**–Colégio Estadual Cristo Rei Francisco Beltrão, PR, 2010

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação-**PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO**–Colégio Estadual Cristo Rei Francisco Beltrão, PR, 2008.

PARANÁ. SEED. Plano estadual de educação – PEE PR: uma construção coletiva (Versão preliminar). Curitiba: 2005

PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e Movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranense.** Campinas, SP- UNICAMP:2004 (Tese de doutorado)

SAVIANI Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4^o Ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval **O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43. 2015

SAVIANI, Dermeval. **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, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**/ Org. Diana Vidal. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Editora Autores Associados. (Coleção Perfis da Educação; 3), 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** 40^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História: Estudos de Historiografia e História da Educação**- Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações**. 9^o Ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Entrevista concedida para Tassia Lima de Camargo em 12 de agosto de 2015. UNIOESTE-Campus Francisco Beltrão.

SEBRAE- PARANÁ. Criança Empreendedora. Pato Branco, 2002

SILVA, Célia Maria Costa da. **A reforma curricular e alfabetização: Um estudo sobre o currículo Básico do Paraná**. Francisco Beltrão- UNIOESTE, 2006 (Monografia de Especialização)

SILVA, Célia Maria Costa da. Questionário respondido por escrito para Tassia Lima de Camargo em 30 de abril de 2015. Francisco Beltrão.

SILVA, Maria Salete e CASTANHA André Paulo. **Municipalização da educação em Francisco Beltrão: estudos preliminares**. II Seminário Nacional de Educação, XIII Semana de Pedagogia Conhecimentos, (Re)Construções e Práticas Pedagógicas 17 a 20 de novembro. Francisco Beltrão- UNIOESTE, 2009.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

STEIMBACH, Célio José . Entrevista concedida para Tassia Lima de Camargo em 24 de abril de 2015. Núcleo Regional de Educação Francisco Beltrão.

TONIDANDEL, Sandra **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O PERFIL DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ” (1980-1994)**. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Cascavel, Paraná, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).

UNIOESTE-Campus Francisco Beltrão: **Proposta do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Escolar: Ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica**, 2004.

ZANELLA, José Luiz . Entrevista concedida para Tassia Lima de Camargo em 28 de abril de 2015. UNIOESTE-Campus de Francisco Beltrão.