



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)**

**ELIANE VIANA**

CASCADEL - PR  
2017



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)**

**ELIANE VIANA**

CASCAVEL – PR  
2017



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

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

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)**

**ELIANE VIANA**

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

Orientador:

Professor Dr. Paulino José Orso

Coorientadora:

Professora Dra. Julia Malanchen

CASCADEL - PR  
2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V667p	<p>Viana, Eliane A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016). / Eliane Viana. — Cascavel, 2017. 142 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Julia Malanchen</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>1. História da Educação. I. Orso, Paulino José. II. Malanchen, Julia. III. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.</p> <p>CDD 20. ed. 370.9 CIP-NBR 12899</p>
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9º/96

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

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)**

Autora: Eliane Viana

Orientador: Paulino José Orso

COMISSÃO JULGADORA:

---

Prof. Dr.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra.

---

Prof. Dr.

Dedicamos este trabalho aos colegas professores da rede municipal de Itaipulândia e assessores, que, em diferentes períodos, espaços e funções, auxiliaram, trabalharam e ainda lutam incansavelmente no interior da escola pública, com objetivo de colocar em prática a Pedagogia Histórico-Crítica.

## AGRADECIMENTO

Aqueles que auxiliaram na realização deste trabalho, de uma forma ou de outra, nossos sinceros agradecimentos.

Ao Professor e Orientador Paulino José Orso pela confiança e oportunidade, pelas orientações e pelos momentos de conversas e discussões.

À coorientadora Professora Julia Malanchen, ao Professor José Luis Derisso e Maria de Fátima Rodrigues Pereira, membros da Banca Avaliadora, pelas contribuições.

Aos professores e demais profissionais do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, pelo auxílio e contribuição durante os dois anos de estudos e pesquisa. Da mesma forma, aos colegas de mestrado, principalmente àqueles com os quais estabelecemos um vínculo de amizade e companheirismo a que pretendemos dar continuidade.

Aos colegas de trabalho da Equipe de Ensino de Itaipulândia (período de 2013 a 2016) pela ajuda prestada, pela compreensão nos momentos de ausência em virtude dos estudos, sobretudo, pela amizade.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Itaipulândia pela liberação do trabalho, necessária à realização dessa pesquisa.

A todos os familiares pelo apoio e ajuda prestada nesse período, especialmente ao esposo Marcio, às filhas Maria Valentina e Maria Antônia pelo incentivo, compreensão e amor.

Ao querido pai Assis (*em memória*) e à querida mãe Enecy por ter nos ensinado a importância do ato de estudar.

A todos nossa gratidão.

### **Por que cantamos**

*Se cada hora vem com sua morte  
se o tempo é um covil de ladrões  
os ares já não são tão bons ares  
e a vida é nada mais que um alvo móvel  
você perguntará por que cantamos  
se nossos bravos ficam sem abraço  
a pátria está morrendo de tristeza  
e o coração do homem se fez cacos  
antes mesmo de explodir a vergonha  
você perguntará por que cantamos  
se estamos longe como um horizonte  
se lá ficaram as árvores e céu  
se cada noite é sempre alguma ausência  
e cada despertar um desencontro  
você perguntará por que cantamos  
cantamos porque o rio está soando  
e quando soa o rio / soa o rio  
cantamos porque o cruel não tem nome  
embora tenha nome seu destino  
cantamos pela infância e porque tudo  
e porque algum futuro e porque o povo  
cantamos porque os sobreviventes  
e nossos mortos querem que cantemos  
cantamos porque o grito só não basta  
e já não basta o pranto nem a raiva  
cantamos porque cremos nessa gente  
e porque venceremos a derrota  
cantamos porque o sol nos reconhece  
e porque o campo cheira a primavera  
e porque nesse talo e lá no fruto  
cada pergunta tem a sua resposta  
cantamos porque chove sobre o sulco  
e somos militantes desta vida  
e porque não podemos nem queremos  
deixar que a canção se torne cinzas.*

*Mario Benedetti*



VIANA, E. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR (2004-2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso. Cascavel, Paraná, 2017.

## RESUMO

A Pedagogia Histórico-Crítica desde a sua origem, em 1979, firma-se como um instrumento teórico-metodológico e seus fundamentos estão presentes em documentos oficiais de secretarias de educação de alguns municípios, principalmente do Paraná e de São Paulo, sendo a experiência de Itaipulândia uma delas. Portanto, nossa pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, tem como objetivo geral explicitar o processo histórico de implantação, implementação e compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR no recorte temporal de 2004 a 2016. Parte da seguinte problemática: Qual é a especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de ensino de Itaipulândia? Como ocorre? Em que condições? Partimos do pressuposto de que a proposta pedagógica curricular e as ações da rede municipal de educação de Itaipulândia/PR estão fundamentadas na perspectiva histórico-crítica, obtendo a partir da análise documental a confirmação da hipótese inicial. Logo, no aspecto teórico, contradizem as orientações curriculares nacionais. Da mesma forma, a trajetória da Pedagogia Histórico-Crítica no município revela que as ações com finalidade de efetivá-la atendem às necessidades de cada momento histórico e são realizadas de acordo com as condições materiais com que se deparam, bem como, a partir das experiências no âmbito estadual e regional. Esse percurso no município explicita a luta de classe e representa um acúmulo histórico fundamental para a análise daqueles que defendem a importância da educação escolar para o desenvolvimento humano pleno de sentido, bem como, para o processo de transformação social. Apesar de apontar que a experiência itaipulandiense se desenvolve em meio a muitos limites, nossa pesquisa constata avanços fundamentais da mesma, tais como: conquista de momento de estudo para os docentes durante o horário de trabalho, elaboração coletiva de materiais didático-pedagógicos, ampliação do tempo de estudo para os alunos, além de convergência, a partir de 2005, entre as temáticas desenvolvidas na formação contínua de professores e os fundamentos basilares da Pedagogia Histórico-Crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Escolar, Rede Municipal de ensino de Itaipulândia/PR.

VIANA, E. **THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF ITAIPULÂNDIA / PR (2004-2016)**. Dissertation (Master in Education). Graduate program. Area of concentration: Society, State and Education, Line of Research: History of Education. State University of Paraná. Advisor Dr. Paulino José Orso. Cascavel, Paraná, 2017.

## ABSTRACT

The Historical-Critical Pedagogy, since its inception in 1979, represents an instrument of analysis, resistance and struggle within the framework of economic, political, social and educational relations. Because it is a counter-hegemonic pedagogy, it exerts a fundamental role in the current context, because the educational problems in the developing countries intensify the (re) structuring of the productive system, resulting in reforms and changes in the curricular guidelines for the Basic Education In Brazil since the 1990s, based on the pedagogies of the learning to learn, with views for the training of the worker and consumer required for the reproduction of the capital. Thus, there is an intensive cheapening of the school education aimed at the working class and the loss of its specificity, that is, of the centrality in the transmission-assimilation of the objective knowledge converted into scholarly knowledge, because this is fundamental for the means of the explication of the exploration relations and, thus, to the process of social transformation. In the face of the educational problematics, this Marxist pedagogy stands as a theoretical-methodological instrument, and, contradictorily, its foundations are present in official documents of education departments of some municipalities, mainly in Paraná and São Paulo, with the experience of Itaipulândia one of them. Therefore, our research has as general objective to explain the historical process of implantation, implementation and understanding of the Historical-Critical Pedagogy in the municipal education network of Itaipulândia / PR in the temporal cut from 2004 to 2016. It parts of the following problem: What is the specificity of the Historical-Critical Pedagogy in the Itaipulândia municipal teaching network regarding its implementation, implementation and understanding process? We start from the assumption that the curricular pedagogical proposal and the actions of the municipal education network of Itaipulândia / PR are based on the historical-critical perspective, obtaining from the documentary analysis the confirmation of the initial hypothesis. Therefore, in the theoretical aspect they contradict the national curricular guidelines. In the same way, the educational trajectory of this perspective in the municipality reveals that the actions with the finality of to effect its answer to the needs of each historical moment and are realized according to the material conditions they face, as well as, from the experiences in the the state and regional levels. This course in the municipality explains the class struggle and represents a fundamental historical accumulation for the analysis of those who defend the importance of the school education for the human development full of meaning, as well as, for the process of social transformation.

**KEY WORDS:** Historical-Critical Pedagogy, School Education, Itaipulândia/PR Municipal Education Network

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AMOP** Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
- ANDE** Associação Nacional de Educação
- ANPED** Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- ASSOESTE** – Associação Educacional do Oeste do Paraná
- CBEP** Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
- CEBs** Comunidades Eclesiais de Base
- CEDES** Centro de Estudos Educação & Sociedade
- CMEI** Centro Municipal de Educação Infantil
- DCEs** Diretrizes Curriculares Estaduais
- DCNs** Diretrizes Curriculares Nacionais
- FMI** Fundo Monetário Internacional
- HISTEDBR** Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil
- LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** Ministério da Educação e Cultura
- OI** Organismos Internacionais
- PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** Programa de Desenvolvimento Educacional
- PFL** Partido da Frente Liberal
- PHC** Pedagogia Histórico-Crítica
- PMDB** Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNUD** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPC** Proposta Pedagógica Curricular
- PT** Partido dos Trabalhadores
- PUC-SP** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SEBRAI** Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- SEED** Secretaria de Estado de Educação
- SMED** Secretaria Municipal de Educação
- UEM** Universidade Estadual de Maringá
- UFPR** Universidade Federal do Paraná
- UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNESP** Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** Universidade Estadual de Campinas

**UNICEF** Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNIOESTE** Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL, NO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA NO QUADRO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS .....</b>	<b>19</b>
1.1 Pedagogia Histórico-Crítica: contexto histórico e desenvolvimento no Brasil....	19
1.2 Pedagogia Histórico-Crítica: processo histórico de sua construção .....	43
1.3 Pedagogia Histórico-Crítica: tentativas de implantação e implementação.....	46
1.4 A emergência da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná e na rede municipal de ensino de Itaipulândia/PR .....	53
<b>2 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR .....</b>	<b>66</b>
2.1 Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos teóricos .....	66
2.2 Pedagogia Histórico-Crítica: o papel da escola .....	70
2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: concepção de currículo .....	82
2.4 Fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica presentes na proposta pedagógica curricular da rede municipal de ensino de Itaipulândia/PR .....	90
<b>3 O MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA/PR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: HISTÓRIA, ESPECIFICIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....</b>	<b>98</b>
3.1 Implantação da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de ensino de Itaipulândia: antecedentes históricos.....	98
3.2 Processo de implantação, implementação e compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação.....	102
3.3 Especificidades, desafios e perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia.....	123
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

A educação escolar representa uma das formas de educação. É mediada por relações mais amplas e se apresenta como um trabalho altamente complexo. Logo, a organização e divisão do trabalho pedagógico, a definição dos conteúdos, a forma de ensinar, os meios utilizados, bem como os seus objetivos, são expressões da forma como a sociedade se organiza e estabelece relações para produzir e reproduzir a existência humana. São, portanto, resultados das lutas travadas nas relações sociais e de trabalho. Expressam também as contradições existentes no seio da sociedade e da própria escola, uma vez que, em seu interior, a luta de classes se faz presente.

Sendo que “a educação é fruto das relações que se estabelecem na sociedade, em cada época, [...] ela é determinada e determinante social, porém não é absoluta, autônoma, independente, redentora, nem responsável exclusiva pelo fracasso ou sucesso social” (ORSO, 2012a, p. 47). Dito de outra forma, a educação ocorre *na* e *para* a sociedade por meio das relações estabelecidas, sendo uma delas, a formal ou escolar. Nesse sentido, não é possível compreendê-la sem explicitar a forma como a sociedade se estrutura e se organiza em cada espaço e tempo histórico.

Entre a escola real e a idealizada, muitas lutas são travadas pela classe trabalhadora no intuito de transformar e imprimir a direção da educação escolar de modo que atenda aos seus interesses. No Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surge, a partir do final da década de 1970, como um dos instrumentos de luta a serviço da classe trabalhadora. Do momento de sua constituição aos dias atuais, é possível constatar muitas tentativas de sua implementação, tanto por meio de documentos norteadores, como nas práticas pedagógicas e planos de trabalho das secretarias estaduais e municipais de educação.

Partimos do pressuposto/hipótese de que a proposta pedagógica curricular e as ações da SMED<sup>1</sup> do município de Itaipulândia/PR, no recorte temporal de 2004 a 2016, estão fundamentadas na teoria pedagógica contra-hegemônica<sup>2</sup> da PHC.

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação.

<sup>2</sup> Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista\*, libertária\*, comunista\*, libertadora, histórico-crítica\* e manifestações correlatas como as pedagogias da prática\*, da educação popular\* e crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 2012, p. 145).

Nossa pesquisa, portanto, tem como objetivo geral explicitar o processo histórico de implantação, implementação e compreensão da PHC no respectivo município, partindo da seguinte questão: Qual é a especificidade da PHC na rede municipal de ensino de Itaipulândia quanto ao seu processo de implantação, implementação e compreensão?

A emergência da PHC, tanto no Brasil, quanto no Paraná e, especificamente, na proposta pedagógica curricular no município de Itaipulândia, surge como objeto de análise e luta na busca de alternativas acerca da problemática educacional no quadro atual das transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais, contrapondo-se às orientações nacionais, implementadas a partir da década de 1990.

Tendo em vista que essa necessidade surge em um contexto de barateamento da educação escolar e de perda de sua especificidade e da centralidade do conteúdo, muitos professores passam a reivindicar uma proposta pedagógica curricular que oriente a prática pedagógica na direção dos interesses da classe trabalhadora. Essas reivindicações adquirem mais força a partir da chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Com isso, muitos problemas se intensificam, dentre eles, a pouca aprendizagem dos alunos e o ecletismo pedagógico<sup>3</sup>. No quadro das teorias pedagógicas, a PHC, contrapondo-se às pedagogias do *aprender a aprender*<sup>4</sup>, firma-se como um instrumento teórico-metodológico, atendendo aos anseios dos professores que reivindicam uma escola, cuja função prioritária seja a de ensinar conteúdos sistematizados a todos.

Ante a análise da realidade educacional e o pressuposto de que o Paraná, a partir da elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP/1980-1994), assume oficialmente a PHC, iniciam-se as discussões no município sobre a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica curricular com fundamentação teórica claramente definida. Essas discussões estão articuladas

---

<sup>3</sup> É a diretriz filosófica que consiste em escolher, dentre as doutrinas de diferentes filósofos, as teses mais apreciadas, sem se preocupar com a coerência dessas teses entre si, e com sua conexão aos sistemas de origem (RIPLINGER, [et. al.], 2006).

<sup>4</sup> Segundo Duarte (2010), as pedagogias do *aprender a aprender* (Duarte, 2001), nas últimas décadas, são hegemônicas no campo educacional, estando em destaque o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Essas pedagogias, apesar de suas especificidades, possuem características em comum, a saber: “incapacidade de situarem numa perspectiva de superação da sociedade, o idealismo, a negação da perspectiva de totalidade, o relativismo epistemológico e cultural, o utilitarismo como critério de validade do conhecimento, a supervalorização do conhecimento tácito e a descaracterização do trabalho do professor”.

aos anseios e reivindicações dos professores da rede municipal de Itaipulândia e de outros municípios da região Oeste do Paraná, bem como, com a exigência nacional da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Diante da problemática, nossa pesquisa está organizada da seguinte forma:

No capítulo I – *A Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, no Paraná e no município de Itaipulândia/PR no quadro das teorias contra-hegemônicas*, abordamos a emergência da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação e na proposta pedagógica curricular de Itaipulândia como resultado das experiências a nível nacional e estadual. Também realizamos uma revisão bibliográfica sobre outras experiências de implantação e implementação da PHC.

O capítulo II – *Os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e a atual proposta pedagógica curricular de Itaipulândia* trata dos fundamentos teóricos, do papel da escola e da concepção de currículo para a PHC, contrapondo-se às políticas curriculares nacionais, fundamentadas nas pedagogias do “*aprender a aprender*”. Além disso, analisamos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, a fim de identificarmos os pressupostos teóricos da PHC neles presentes.

No capítulo III – *O Município de Itaipulândia e a Pedagogia Histórico-Crítica: história, especificidades, perspectivas e desafios*, tratamos do processo de implantação, compreensão e implementação da PHC na rede municipal de Itaipulândia. Ao abordarmos o percurso histórico, as condições materiais em que se desenvolve, bem como os resultados provisórios, explicitamos o que é característico do mesmo.

Por meio de uma análise histórica do processo de implementação da proposta pedagógica curricular em Itaipulândia e no período em questão, verificamos seus avanços e limites no horizonte que preconiza a PHC. Através da referida pesquisa analisamos como a PHC foi compreendida pela rede municipal, que características apresenta quanto à forma de compreensão e implementação. Além disso, buscamos responder às seguintes questões: Qual é a especificidade dessa proposta? É possível viabilizar uma proposta calcada na PHC? Como? Em que condições? Qual é a perspectiva e quais os desafios da PHC em Itaipulândia?

A partir de suas primeiras produções em 1979 aos dias atuais, segundo seus formuladores, a PHC se constitui como um instrumento de luta pela transformação da sociedade, e, conseqüentemente, de emancipação humana. Outros estados e



municípios do Brasil<sup>5</sup> também são exemplos de tentativas de implantação de seus pressupostos teórico-metodológicos. Dentre as muitas pesquisas acerca da PHC, selecionamos as que tratam sobre currículo, e, especificamente, sobre as tentativas de implantação e implementação nas redes municipais de educação, das quais encontramos registro/produções.

Na revisão bibliográfica, destacamos os seguintes trabalhos: a tese de doutorado de Julia Malanchen (2014) intitulada “*A Pedagogia Histórico-Crítica: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*”<sup>6</sup>. A autora aborda a problemática do currículo a partir da referência da PHC em contraposição à concepção presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, nos períodos de 2006 a 2012, com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, sob influência do multiculturalismo. Isso ocorre, segundo a autora, por meio do discurso da aparente defesa do respeito, da democratização, da inclusão social, da diversidade e cultura das minorias. Enfatiza, a partir de sua pesquisa, que esse discurso tem servido aos interesses econômicos e políticos do Estado. A autora defende a tese de que “a teoria curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais [...]”. Assim, concebe a necessidade de superação das pedagogias burguesas, sem negar a importância da escola para a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Segundo a autora, a perspectiva de currículo, de acordo com a PHC, supera as burguesas, pois, “está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética” (MALANCHEN, 2014).

Envolvendo a temática, selecionamos a tese de doutorado de Carolina Nozella Gama (2015) denominada “*Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições da obra de Dermeval Saviani*”. A autora defende a tese de que há “uma concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani e que esta indica possibilidades reais para pensarmos o currículo da escola básica na perspectiva histórico-crítica”. Os elementos analisados nas obras do autor se referem, especificamente, ao “conhecimento, à organização escolar e normatização,

---

<sup>5</sup> Há registros de tentativas de implantação e implementação da PHC na rede estadual de ensino do Paraná, nos municípios de Cascavel/PR, Sarandi/PR e nos municípios de Limeira/SP e Bauru/SP. O trabalho de elaboração coletiva de um currículo regional desenvolvido pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP também merece destaque.

<sup>6</sup> Lançada com livro em 2016.

especialmente no que diz respeito aos princípios para a seleção e para o trato com o conhecimento nesta perspectiva”. A base teórica que a fundamenta é Materialismo Histórico-Dialético, que, segundo a autora, sustenta e subsidia o enfrentamento quanto ao esvaziamento curricular e demais problemas postos pela realidade, inerentes à sociedade capitalista (GAMA, 2015).

A obra *“Pedagogia Histórico-Crítica e a educação Brasileira: desafios de sua institucionalização”*, organizada por Paulino José Orso [et al.], é produto de pesquisas e de socialização na XI Jornada do Grupo de Pesquisa HISTEDBR<sup>7</sup>, a qual ocorreu em Cascavel/PR, em 2013. É composta por 14 capítulos, elaborados a partir de importantes discussões de seus principais expoentes quanto aos fundamentos teóricos e mesa-redonda sobre as principais tentativas e desafios da institucionalização da PHC. Dentre as experiências, retrata a ocorrida na rede estadual do Paraná e nos municípios de Itaipulândia/PR, Bauru/SP e Limeira/SP. Nessa obra destacamos os seguintes capítulos: *“Os desafios da institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino Fundamental de Itaipulândia/PR”*, de Celso Sidinei Balzan e Paulino José Orso; *“Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do sistema de educação público municipal de Limeira/SP”*, de Luciana Cristina Salvatti Coutinho; *“Trajetória de elaboração da proposta pedagógica para a educação infantil no sistema de ensino de Bauru na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural”*, de Marta de Castro Alves Corrêa”.

Outra obra que destacamos é *“Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora”*, organizada por Ana Carolina Galvão e Eraldo Leme Batista, a qual reúne sete textos e tem como objetivo a análise das tentativas e desafios na aplicação da PHC. Seleccionamos para análise o capítulo 2: *“A Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná: continuidade e rupturas”*, de Alexandra Vanessa Baczinski e o capítulo 3: *“A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel/PR”*, de Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Claudia Pagnoncelli.

A análise da tese de Carlos Henrique Ferreira Magalhães (2009), que aborda a experiência de Sarandi/PR, também é importante referencial, pois, contribui na

---

<sup>7</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil.

definição dos elementos que diferenciam a proposta do município de Itaipulândia, subsidiando a compreensão da especificidade da mesma.

Sobre a implantação da PHC no estado do Paraná, além do capítulo de autoria de Paulino José Orso e Sandra Tonidandel, selecionamos a dissertação de Sandra Tonidandel (2014), denominada: “*A Pedagogia Histórico-Crítica: processo de construção e o perfil do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)*” e a dissertação de Silvio Borges da Silva Junior (2016), que aborda “*A política de Avaliação de Larga Escala e suas implicações no currículo do Estado do Paraná nos anos 2010/2012*”. A seleção das mesmas se justifica pela necessidade de compreender o processo de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná e sua materialização.

A dissertação de Amilton Benedito Peletti (2012) intitulada “*O currículo do município de Cascavel e da região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990*”, analisa as “mediações, alinhamentos e contradições” presentes entre os pressupostos dos respectivos currículos em contraposição às Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais”. O autor aborda o processo de construção dos respectivos currículos e seus fundamentos teóricos. Afirma que ambas as propostas têm como base os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e, assim, assumem um posicionamento crítico e contra-hegemônico. Dessa forma, justifica a seleção do presente trabalho por tratar da temática do currículo, e, especificamente, das propostas pedagógicas curriculares da rede municipal de Cascavel (2008) e da região Oeste do Paraná (2007), sendo que esta última, base da elaboração da proposta pedagógica da rede municipal de Itaipulândia.

Outra pesquisa analisada é a dissertação de Celso Sidinei Balzan (2014), intitulada “*Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia – Paraná*”. O autor analisa a trajetória educacional de Itaipulândia, explicitando as conquistas e os obstáculos quanto à implantação e implementação da PHC na rede municipal, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse em desenvolver a referida pesquisa diz respeito ao fato de ser professora da rede municipal de Itaipulândia, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sendo a graduação o local onde estabeleci contato inicial com o Materialismo Histórico-Dialético e com a PHC. A

participação efetiva desde o início desse processo de tentativas de implementar uma proposta contra-hegemônica na rede municipal de educação de Itaipulândia também instiga a essa pesquisa com vistas a analisar o passado, buscando subsídios para projetar coletivamente uma escola pública como espaço de transmissão-assimilação dos conhecimentos clássicos.

O esforço e luta na respectiva rede municipal de educação busca fundamentação na PHC em prol de mudanças substantivas na educação escolar. Nesse sentido, compreendemos nossa pesquisa como fundamental para obter clareza do objeto em questão para que a teoria se converta em instrumento de análise da realidade como um todo e da educação. Assim, é possível identificar as contradições, mobilizá-las para a luta contra a negação do acesso aos conhecimentos e a exploração do trabalho.

Nossa pesquisa, ao possibilitar o entendimento de como se materializa a PHC no município de Itaipulândia/PR, por meio da análise do processo de compreensão e implementação da mesma, visa, além de apontar possibilidades de ações locais, contribuir para o desenvolvimento da educação escolar, mediada por um currículo sob a ótica dos dominados, com vistas à transformação social e à emancipação humana.

# 1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL, NO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA/PR NO QUADRO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DE EDUCAÇÃO

No primeiro capítulo analisamos as motivações e a emergência da PHC na rede municipal de educação e na proposta pedagógica curricular de Itaipulândia/PR, bem como outras tentativas de implantação e implementação em outros municípios. Essas tentativas apontam inúmeros obstáculos e limites no processo de efetivação diante do contexto político, econômico e educacional local, nacional e mundial, pois, surgem em contraposição às relações hegemônicas de trabalho e às políticas curriculares nacionais, fundamentadas nas pedagogias do “*aprender a aprender*” que visam à manutenção das relações capitalistas de produção. Entretanto, as tentativas contra-hegemônicas apontam caminhos para ações de resistência em relação ao esvaziamento da função da escola e da constante negação da transmissão do conhecimento para a classe trabalhadora.

## 1.1 Pedagogia Histórico-Crítica: contexto histórico e desenvolvimento no Brasil

A PHC é uma proposta de educação contra-hegemônica idealizada inicialmente, pelo professor Dermeval Saviani<sup>8</sup>. Inicia sua formulação num contexto de ditadura e de intensas mobilizações no âmbito nacional em todas as esferas sociais, dentre elas a educacional, ocorridas no final da década de 1970 e início de 1980. Todavia, trata-se de uma pedagogia que ainda se encontra em processo de construção. Busca superar as pedagogias liberais e as teorias, denominadas por Saviani, de “crítico-reprodutivistas”.

Tendo em vista que a educação é parte da totalidade social e, assim, acompanha o processo de produção e transformação da sociedade, nesse período da gênese da PHC, concomitante à luta pela mudança do regime político, espera-se, como afirma Saviani (2008a), no *Prefácio da 30ª edição, do livro: Escola e Democracia*, que a educação encontre “canais adequados para se desenvolver no sentido da universalização da escola pública, garantindo um ensino de qualidade à toda a população brasileira”.

---

<sup>8</sup> Formado em Filosofia pela PUC-SP (1966), é doutor em Filosofia da Educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em História da Educação (UNICAMP, 1986). Autor de grande número de trabalhos publicados e atualmente é professor emérito da UNICAMP e coordenador geral do HISTEDBR.

A partir de sua origem aos dias atuais, a PHC representa um instrumento de análise crítica e uma forma de resistência às pedagogias liberais hegemônicas. Sua luta consiste na defesa de que cada indivíduo, em particular, aproprie-se da cultura produzida e acumulada coletiva e historicamente, para que possa se desenvolver de forma plena e contribuir para o desenvolvimento histórico. Estrutura-se a partir dos interesses da classe trabalhadora e apresenta-se como um instrumento de defesa da universalização da escola pública, da superação da sociedade capitalista e da emancipação humana.

Suas primeiras elaborações têm como base os estudos e análises acerca das estatísticas referentes ao analfabetismo e às condições de acesso das crianças à escola pública nos países da América Latina, principalmente no Brasil. A partir desses dados referentes à situação educacional da década de 1970, Saviani tece críticas às pedagogias liberais. Essas críticas são elaboradas como resultado de intensos estudos e sistematizações, visando compreender como as diferentes teorias pedagógicas abordam e concebem a questão da marginalidade social e o papel da educação.

Como resultado de seus estudos, Saviani (2008a) classifica as teorias educacionais em dois grupos, de acordo como compreendem a relação entre educação e sociedade. Foram, assim, denominadas: 1- “pedagogias não-críticas”, sendo elas: Pedagogia Tradicional, Nova e a Tecnicista; 2- As teorias Crítico-Reprodutivistas: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e Teoria da escola dualista.

As do primeiro grupo, de acordo com o autor, “entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2008a, p. 4). A educação, nesse sentido, é um instrumento de correção e adequação do indivíduo à sociedade, sendo um mecanismo de correção da marginalidade e promotora da integração. Além disso, compreendem a educação como uma esfera social que possui autonomia e poder de conformação, garantindo uma sociedade igualitária.

As teorias do segundo grupo concebem a educação como “um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2008a, p. 4). Para essas teorias, a educação é determinada pela estrutura socioeconômica. Está diretamente vinculada ao caráter classista da sociedade e tem um papel de “reforçar

a dominação e legitimar a marginalização”, por meio da marginalidade cultural (SAVIANI, 2008a, p.4).

Em síntese, as teorias do primeiro grupo, a partir de uma visão ingênua da relação entre escola e sociedade, defendem a solução dos problemas da marginalidade via escola, sendo que as do segundo grupo, limitam-se a explicar o papel da escola no processo de reprodução das relações sociais capitalistas. Segundo Saviani, “a impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para impotência” (SAVIANI, 2008a, p. 24). Para ele, as duas concepções negam o processo histórico, o movimento e as contradições.

Apesar de apontar os limites, Saviani concebe a importância da análise crítica das concepções crítico-reprodutivistas sobre a natureza da educação escolar, uma vez que se constitui em uma sociedade de classes. No entanto, avança no sentido de compreender que a educação se dá por meio de um processo historicamente construído, logo é possível transformá-la. Isso se coloca como um grande desafio para Saviani e para os demais educadores envolvidos nas questões educacionais: há necessidade de buscar saídas teórico-práticas. As questões levantadas nesse momento são as seguintes: “é possível articular a escola com os interesses dos dominados? [...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como instrumento para a superação do problema da marginalidade?” (SAVIANI, 2008a, p. 25).

Visando a superar os limites tanto das pedagogias não críticas quanto das crítico-reprodutivistas, Saviani dá início a um longo processo de construção de uma pedagogia a serviço dos interesses dos dominados, que, aos poucos, assume um caráter coletivo de produção, além disso, surgem algumas tentativas de efetivação em diferentes lugares do Brasil. Vale ressaltar que essas tentativas ocorrem com muitos limites, mas também com muitos esforços e luta para possibilitar uma educação que promova a inteligibilidade da realidade e o desenvolvimento humano em patamares superiores. A PHC tem sua gênese, portanto, a partir da tentativa de superar a situação educacional, num contexto marcado pela Guerra Fria e forte repressão militar no Brasil, período denominado por seus agentes como “Revolução de 64”.

O golpe militar de 1964 representa uma “ação necessária” para a reprodução capitalista não ser interrompida no país, pois a política governamental vigente, converte-se em um entrave para o processo de desenvolvimento do capital. Segundo Saviani, há “uma contradição entre o modelo econômico, de caráter

desnacionalizante, e a ideologia política nacionalista, [...] base da crise da década de 60, [...] questão esta, que resulta no “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista” (2011a, p. 352). Há intenso discurso ideológico para o convencimento da necessidade de intervenção militar para que, economicamente, o Brasil passasse a se desenvolver sob a lógica da globalização<sup>9</sup>, ou seja, para uma “necessária” desnacionalização da economia. Com o lema “segurança e desenvolvimento”, se estrutura a ordem política, econômica, social e educacional do Brasil nesse período de 21 anos de regime militar, compreendidos entre 1964 a 1985.

Porém, como afirma Mascaro (2013, p.128), “O capitalismo é crise”, pois se constitui por meio da dominação e exploração, fundado na forma-mercadoria e classes antagônicas. Segundo ele:

No capitalismo o padrão das crises revela, quase sempre, suas contradições endógenas. Raramente a crise da reprodução capitalista advém de causas externas à própria dinâmica da acumulação e da regulamentação (MASCARO, 2013, p. 127).

Por isso, em cada época histórica, predominam padrões econômicos e políticos, tanto no âmbito interno, quanto nas relações internacionais, que dão condições para a reprodução do capital. A exemplo disso há o sistema produtivo *fordista*<sup>10</sup>, que tem sua gênese nos Estados Unidos no início do século XX, após a crise de 1929. Esse sistema produtivo predomina no período Pós-Segunda Guerra Mundial, entrando em crise na década de 1970. Tem como fundamento o modelo da indústria automobilística *Ford*, sob os fundamentos do Taylorismo, marcado pela divisão de tarefas e controle intensificado. Os Estados Unidos, como país hegemônico, internacionalizou esse modelo produtivo e todas as formas políticas e jurídicas necessárias à sua constituição. Porém, o mesmo se difundiu de diferentes formas, de acordo com as especificidades locais. Isso possibilitou a manutenção da divisão social internacional do trabalho.

---

<sup>9</sup> A expressão ideológica “globalização” diz respeito à universalização das atividades econômicas, sociais e culturais. Defende a inserção econômica, social, política e cultural dos países no mercado internacional, nas trocas econômicas, políticas, sociais e culturais existentes no mundo. Não se expressa da mesma forma em todos os lugares, mas representa uma competição desigual (VIEIRA, 2001, p. 25-26).

<sup>10</sup> De acordo com Saviani, este modelo apoia-se na “instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa”. Tem como princípios a racionalização do trabalho; estabilidade no emprego; produção em longa escala; acúmulo de grandes estoques para o consumo em massa e produção em série (2011a, p. 429).



A partir do momento em que o modelo produtivo entra em crise, em meio de muitas contradições, produz mudanças em todos os setores da sociedade. Emerge, dessa forma, a necessidade de ajustes estruturais nas formas de produzir e acumular, ou seja, exige a rearticulação do capital.

Assim como no Brasil, de acordo com Fernandes (1986), os países periféricos agem segundo as orientações ideológicas dos países hegemônicos. Assumem um caráter “revolucionário”, em prol da modernização. Há um intenso trabalho ideológico e político sob as oligarquias modernizadoras locais, realizado por representantes estadunidenses, primando pelo uso da “repressão e a opressão” em prol do “desenvolvimento” do país. As oligarquias locais “não operam no sentido de provocar o aprofundamento da descolonização, da revolução nacional e da revolução democrática; mas, em direção inversa [...]”, de acordo com as orientações imperialistas. Logo, “convertem em elementos perigosos para seus próprios países”, por meio de “medidas repressivas, intrinsecamente imperialistas, antissociais e antinacionais”.

Mantém-se assim, intensivamente, o interesse de uma minoria que detém o poder, a qual compreende as “oligarquias locais e seus “mentores estrangeiros” (FERNANDES, 1986, p. 14). Para Faleiros (1980), por meio de “investimentos diretos do controle do comércio e das finanças internacionais [...], os monopólios americanos controlam de maneira hegemônica, mas não sem contradições, a economia ocidental” (FALEIROS, 1980, p. 16).

Isso ocorre porque o sistema do capital só pode existir de modo global. Seus mecanismos são internacionalizados, ou seja, possui um caráter mundial, mas funciona e se reproduz por meio dos Estados nacionais. O sistema estatal “conserva sua relativa autonomia e [...] sua identidade nacional” (FALEIROS, 1980, p. 9). Os Estados nacionais, portanto, concorrem entre si, dando unidade estrutural.

Concordando com Mascaró:

Nessa unidade estatal mergulhada em um sistema de Estados, cada ente constitui um amálgama de interesse e de junções de exploração que se põe em competição com outros entes. A funcionalidade capitalista da pluralidade dos Estados nacionais se revela como a possibilidade de que a competição estabeleça uma específica junção de classes e interesses dentro do território de cada Estado, aumentando o grau de exploração interna diante das variáveis exteriores (2013, p. 96).

Essa concorrência entre os Estados nacionais fragiliza a luta de classe interna, além de aumentar o nível de exploração dos trabalhadores por meio do discurso e prática da “competitividade internacional” e outros mecanismos que camuflam as contradições do sistema. As relações internacionais ocorrem por meio de mecanismos de controle, domínio, violência, guerras, endividamento, consolidando a divisão social internacional do trabalho e a subordinação dos países chamados periféricos aos países que controlam e detêm o capital.

A luta de classe se estabelece, tanto internamente, quanto nas relações de exploração internacionais, devido à desigualdade material/concreta, mascarada por uma “aparente igualdade” entre os Estados nacionais, por meio do discurso da “livre concorrência e mercado global”. Assim sendo, há países “reféns de outros que lhe são credores”, pois o “capital opera mediante uma engrenagem múltipla [...]”, em que “frações das burguesias dirijam o Estado” (MASCARO, 2013, p. 99-100). Há, portanto, frações internas e externas que comandam os Estados nacionais. Sobre isso Mézáros afirma que:

Uma das contradições e limitações mais importantes do sistema se refere à relação entre a tendência globalizante do capital transnacional no domínio econômico e a dominação continuada dos Estados nacionais como estrutura abrangente de comando da ordem estabelecida. [...] o Estado nacional continuou sendo o árbitro último da tomada de decisão socioeconômica e política abrangente, bem como o garantidor real dos riscos assumidos por todos os empreendimentos econômicos transnacionais (MÉSZÁROS, 2003, p. 33).

Assim, “num regime de exploração, [...] o Estado tem papel fundamental na constituição das crises, na medida em que é a forma necessária desse modelo de reprodução social” (MASCARO, 2013, p. 125). As crises são estruturais e se manifestam na medida em que o capital enfrenta obstáculos para se reproduzir, necessitando de ajustes, tanto na economia quanto na política, por meio de reformas, na busca de alternativas à manutenção da dinâmica de acumulação.

Após a década de 1970, visando superar a crise estrutural do capital, uma das “engrenagens” para a efetivação do domínio econômico do setor financeiro, de acordo com FATTORELLI (2013, p. 18), é o endividamento público, como ocorre no Brasil. Os recursos destinam-se ao “financiamento de ditaduras militares, campanhas eleitorais, implantação de megaprojetos inúteis e nefastos”, gerando dívidas “impagáveis”.

Por conseguinte, os mecanismos da dívida<sup>11</sup> viabilizam e contribuem no processo de acumulação do capital, possibilitando o domínio econômico e político por instituições privadas e Organismos Internacionais, predominantemente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com sede nos Estados Unidos. Operam como mecanismos de controle e gerenciamento do poder no mundo. A ação dos mesmos ocorre, “por operações secretas, muitas vezes em paraísos fiscais; falta de transparência; proteção sob o escudo do sigilo bancário; modificação de normas contábeis para atender a interesses, entre outros privilégios” (FATTORELLI, 2013, p. 13). A hegemonia do setor financeiro permite o total controle do mercado mundial, por bancos privados, dando-lhes concentração de poder e recursos e possibilitando que os mesmos influenciem, interfiram e direcionem as decisões governamentais nos Estados nacionais. Estes subordinam o poder político a favor de interesses privados de uma restrita parcela da sociedade.

O arsenal militar e tecnológico, com alto poder destrutivo de armas nucleares, explicita a fase mais perigosa das relações imperialistas, em nome do desenvolvimento transnacional do capital. Os Estados Unidos, como superpotência militar e econômica, possuem bases militares externas instaladas em grande parte dos países.

De acordo com MÉSZÁROS:

[...] “os Estados Unidos ocupam militarmente o território de nada mais nada menos que 69 países” [...] Essas bases não existem para benefício das pessoas, [...] mas para benefício único do poder de ocupação, de forma a lhe dar condições de impor políticas que melhor atendam aos seus interesses (2003, p. 55).

O domínio hegemônico se faz a qualquer custo, seja por meio da ideologia ou pela força. Isso intensifica e garante a manutenção da divisão internacional do trabalho, sendo elemento central na acumulação do capital por meio da superexploração da força de trabalho. Nesse processo de dominação e acumulação, os Estados Unidos exploram e se apropriam dos recursos naturais do mundo inteiro, além de desumanizar os trabalhadores. Essas relações hegemônicas de produção

---

<sup>11</sup> Em 2011, um estudo evidenciou que “40% do controle dos maiores negócios mundiais está sob domínio de apenas 147 instituições, em sua maioria, nas mãos de entidades financeiras” (FATTORELLI, 2013, p. 16).

cada vez mais se afastam das necessidades humanas e caminham para a desumanização e destruição da natureza.

Por isso, segundo Mészáros (2009), a crise estrutural do capital é universal, contínua, permanente, inerente ao próprio sistema, permeado por antagonismos tanto entre capital e trabalho. A produção nos moldes capitalistas sempre terá o caráter criativo e positivo, mas acompanhado por seu caráter destrutivo, e assim, a crise perpassa e adentra todos os domínios da vida em sociedade e está em permanente aprofundamento.

O Estado age como interventor para amenizar a crise estrutural por meio de financiamentos e “injeção” de dinheiro público a grandes companhias e empresas privadas, com o discurso de “salvar o sistema”. Essas empresas possuem preferência no atendimento, inclusive. Há, portanto, uma “simbiose total”, entre Estado e grandes empresas privadas (MÉSZÁROS, 2009. p. 21-26).

Ainda sobre isso, MÉSZÁROS (2009) afirma que:

Hoje, “a competição entre grupos de empresas gigantescas e seus governos” tem um importante elemento limitante; o enorme poder dos Estados Unidos, que tendem perigosamente a assumir o papel do Estado do sistema do capital em si, submetendo, por todos os meios ao seu alcance, todas as potências rivais (MÉSZÁROS, 2009, p. 41).

Essa intervenção do Estado para “salvar o sistema”, oculta as reais causas das contradições do modo de produção capitalista, seja presente na formação da individualidade humana ou na destruição da própria natureza, base para a sobrevivência.

A partir dessa lógica estruturante, visando a superar a crise estrutural com vistas à manutenção e desenvolvimento do capital transnacional, em 1964, com o golpe militar, o Governo Brasileiro assume um caráter intervencionista e autoritário. Por meio da bandeira da industrialização do país, justifica intensos investimentos de empresas internacionais, em detrimento da luta e do esforço dos empresários e governos anteriores em nacionalizar as empresas estrangeiras. As indústrias em questão são, principalmente, ligadas ao setor de bens de consumo duráveis (indústrias automobilísticas, de eletrodomésticos, eletrônicos, etc.), as quais necessitam de muito mais recursos para sua instalação e manutenção. Assim, a economia brasileira assume cada vez mais um caráter imperialista, possibilitando a continuidade, sem maiores entraves, do desenvolvimento do capital transnacional.

Nesse período, no Brasil, ocorre uma “ruptura no nível político e não no âmbito socioeconômico”. Essa ação é estratégica para “preservar a ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2011a, p. 364). Saviani (2011a) afirma que no campo educacional não ocorrem grandes rupturas nas diretrizes. O que altera, segundo ele, são suas bases organizacionais, pois, para atender às necessidades da demanda econômica é preciso ofertar uma educação que atenda ao modelo vigente de produção. Há, portanto, uma tendência voltada à teoria do capital humano, ou seja, qualificação do trabalho através da educação.

Eis aí a efetivação do tecnicismo na educação escolar baseada nos princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2011a, p. 365). Esse período tem como marco inicial o ano de 1969, por meio da reforma universitária.

Dá-se início à hegemonia da orientação pedagógica produtivista no Brasil, sob a análise da baixa produtividade educacional e todos os problemas dela oriundos (evasão, reprovação). Tudo isso é visto pela classe no poder como entrave para o desenvolvimento brasileiro.

Na busca de saídas e visando à formação de mão de obra para as empresas estrangeiras instaladas no país, e, diante do contexto histórico internacional, o governo brasileiro se aproxima ainda mais dos Estados Unidos. É necessário um sistema educacional estruturado sob a lógica da organização racional do trabalho (taylorismo/fordismo), o enfoque sistêmico e controle do comportamento (behaviorismo). Essa orientação pedagógica podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2011a, p. 369). É oficializada sob o discurso de maior eficiência e produtividade da educação. A educação escolar, nessa perspectiva, deve ser objetiva e operacional, baseada na organização fabril. Saviani afirma que:

[...] buscou-se planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar o processo [...]. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções [...], a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplina e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2011a, p. 382).

Esse modelo educacional, como anteriormente mencionado, busca formar força de trabalho necessária e dentro dos moldes do modelo hegemônico de organização do trabalho. Eis aí o papel do Estado de possibilitar e garantir o desenvolvimento do capital, ou seja, seu papel de mediador nas relações capitalistas de produção. Sob essa lógica, o papel da educação é “proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2011a, p. 383). Há um período de crescente burocratização na educação escolar e fragmentação do processo pedagógico, o que trouxe aprofundamento dos problemas educacionais já existentes.

Concomitante à difusão e hegemonia da pedagogia tecnicista, destaca-se, também nesse período, o esforço de uma parcela dos intelectuais e trabalhadores do setor educacional em buscar subsídios teóricos para fazer a crítica à pedagogia oficial. A pós-graduação é estruturada nos moldes dos Estados Unidos e instalada durante o regime militar para formação especializada no campo científico e tecnológico. Criada sob a ótica da “segurança e desenvolvimento”, se constituiu, contraditoriamente, também como espaço privilegiado para a análise crítica da pedagogia tecnicista.

Segundo Saviani, apesar do programa de pós-graduação ser estruturado no modelo dos Estados Unidos, sofre influência europeia. A diferença entre as experiências norte-americana e europeia é que a primeira se estrutura no aspecto técnico-operativo e a segunda, no aspecto teórico (SAVIANI, 2011a, p. 393).

Dessa forma, “a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, a pós-graduação brasileira acaba por produzir um modelo novo” (SAVIANI, 2011a, p. 383). Dentre as influências teóricas, destacam-se àquelas denominadas por Saviani, de “crítico-reprodutivistas”, as quais são compreendidas como contra-hegemônicas em relação à sociedade capitalista. Nesse período, elas representam um importante instrumento de análise e denúncia do regime político e da pedagogia oficial.

Como afirma Saviani:

A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático-político (2011a, p. 397).

As ideias crítico-reprodutivistas, apesar de sustentarem e possibilitarem as críticas, provocam também uma certa descrença na educação e um imobilismo, por não apresentarem alternativas. Portanto, como coloca Luiz Antônio da Cunha, isso ocorre porque se trata de “teorias *sobre* a educação” e não de “teorias *da* educação” (SAVIANI, 2011a, p. 398). Consequentemente, não estão empenhadas em discutir a prática pedagógica, mas limitam-se a explicitar o papel da escola na sociedade capitalista. Logo, não são categorizadas como pedagogias. Como afirma Saviani, nesse sentido, “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda a teoria da educação é pedagogia” (2011a, p. 401).

De acordo com Saviani (2012):

Na verdade, o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2012, p. 70).

Apesar de seus limites e de não compor o quadro das pedagogias, essas teorias foram de grande importância para o entendimento da educação no geral e, por isso, para Saviani, devem ser compreendidas e integradas aos “clássicos da educação”. Porém, há iniciativa de aprofundar a crítica, sendo que desse esforço, Saviani denominou-as de crítico-reprodutivistas. Surge assim, a emergência de constituição de pedagogias contra-hegemônicas para reorientar a prática pedagógica sobre a base dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse contexto, há também a criação de entidades de cunho acadêmico-científico como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED-1977), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES- 1978), concomitante à ocorrência do Primeiro Seminário de Educação Brasileira e a constituição da Associação Nacional de Educação (ANDE–1979), juntamente com seu periódico, a revista da ANDE, a qual possibilitou a publicação das ideias pedagógicas de orientação dialética que vieram configurar, posteriormente, a PHC. Juntamente com elas, surgem outras instituições e sindicatos, possibilitando a organização dos professores em geral.

De acordo com Saviani:

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (2011a, p. 404).

Além disso, entre 1980 e 1991, são organizadas pelas entidades: ANDE, ANPED e CEDES, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Além das conferências, foram organizados seminários com temáticas problematizadoras, com destaque na busca de alternativas para a educação brasileira, juntamente com a luta pela redemocratização do país. Portanto, segundo Saviani, essa fase é marcada pela emergência de concepções contra-hegemônicas.

Em 1982, a partir das eleições diretas para governadores de estado e com a vitória de opositores ao regime, em alguns estados do Brasil, dentre eles, o do Paraná, há tentativas de se erigir uma política educacional que atendesse os interesses das camadas populares. Logicamente, essas experiências a nível oficial, enfrentam inúmeros obstáculos.

Outro aspecto a ser destacado no período de emergência da PHC é a intensa produção e divulgação acadêmico-científica. Cerca de sessenta revistas surgem nesse momento, destacando-se a revista: *Educação & Sociedade* e a revista *ANDE*.

Portanto, um conjunto de fatores anteriormente mencionados, dentre eles o processo de abertura política, possibilita a elaboração e a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Dentre elas destacamos a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1980-1994). Mas, como diz Saviani, dois fatores limitam o desenvolvimento de propostas marxistas, sendo que: “o primeiro refere-se ao caráter da transição; o segundo, a ele ligado, diz respeito à heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas” (2011a, p. 413).

Quanto ao caráter de “transição democrática”, por sua vez, de acordo com Saviani, “traz a marca da ambiguidade”, possibilitando que a mesma ocorresse por meio de um processo de “conciliação das elites”. Diferentemente, os opositores ao



regime a entendem como um processo de transformação social. Essa “transição” inicia-se em 1974, com o governo do general Ernesto Geisel, com a promessa de retomar o crescimento econômico e restabelecer a democracia. Uma expressão muito utilizada nesse período é: “distensão lenta, gradual e segura”. Nesse sentido, fica evidente que haveria abertura política, apesar de não ser consenso de todos os integrantes, mas que ocorreria sob controle minucioso. O processo de “transição” dá continuidade no governo Figueiredo, que assume em 1979, esse compromisso (SAVIANI, 2011a, p. 414).

Ao analisar esse período, Florestan Fernandes, em seu livro: *Nova República?*, o define como uma “*Contra-Revolução Interrompida*”. Afirma o autor:

O braço militar se desarmaria, continuando, porém, por trás da presidência, como uma retaguarda pronta para atacar se os “inimigos da ordem” chegassem a se erigir em um obstáculo efetivo. [...] o braço civil, que se desengajara antes dos militares, [...] abraçou a composição política que garantia ao capital nacional e estrangeiro uma transição sem ousadias e turbulências. Isso queria dizer, simplesmente, que a ditadura não seria desmantelada e que ela serviria de guia a uma democratização *sui generis*, que sairia das entranhas do regime, como sangue do seu sangue. [...] Não era uma vitória, era uma nova derrota do republicanismo e um conchavo descarado, o qual escorava a “transição lenta, gradual e segura”, que fora arquitetada pela ditadura [...] (FERNANDES, 1986, p. 19).

Ao contrário do que a população espera, os militares não são derrotados, mas arquitetam uma estratégia para manterem-se no poder e intervirem quando lhes for conveniente. Nesse sentido, o comando militar se autopreserva por meio da “transição”. Além disso, a elite reconstituída utiliza a seu favor o fantasma da repressão, com a expressão “olhe que os homens voltam” e assim, “sucumbem as intenções radicais “responsáveis” (FERNANDES, 1986, p. 22). Esse processo de “transição democrática”, ocorre por meio de uma “estratégia da conciliação pelo alto, mantendo assim a ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2011a, p. 414).

Além da ambiguidade na interpretação referente à “transição”, outro aspecto que, segundo Saviani, dificulta a emergência de uma proposta contrária à oficial, refere-se à heterogeneidade das ideias pedagógicas contra-hegemônicas. Nesse contexto, há “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (2011a, p. 414). Saviani categoriza-as em duas modalidades: 1- centrada no saber do povo e na autonomia da educação, sendo baseada, principalmente, na

concepção libertadora de Paulo Freire, mas também inspirada nas ideias libertárias (anarquistas). São elas: Pedagogia da “educação popular” e a Pedagogia da prática; 2- centrada na defesa do acesso ao conhecimento pelas camadas populares, via escola pública. Esta segunda utiliza a revista da *ANDE* como forma de divulgação de suas ideias. Alguns desses representantes “se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal”; outros utilizam referência à visão liberal, tendo como elemento comum, porém, “a defesa intransigente da escola pública” (SAVIANI, 2011a, p. 415).

Portanto, o regime militar, apesar de seu mecanismo de intensa repressão, se apresenta incapaz de conter totalmente as contradições, as oposições e mobilizações. Por isso, há intensa mobilização popular, buscando produzir mudanças substantivas na sociedade. O movimento dos estudantes é fundamental nesse processo de luta. Iniciado em 1967, passa a contar com o apoio de outros setores, dentre eles, a Igreja Católica em defesa da teologia da libertação, organizando as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A Pastoral Operária é outro movimento que surge ligado à Igreja Católica, contribuindo significativamente na luta e organização contra o regime militar. O conjunto dessas expressões tem um elemento em comum, a luta contra a ditadura militar. No âmbito das configurações políticas, “a proximidade dava-se, principalmente, com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e os partidos comunistas e, secundariamente, com o PT” (SAVIANI, 2011a, p. 415). Nesse processo de luta origina-se a PHC, com objetivo de instrumentalizar o indivíduo para que compreenda a dinâmica estrutural da sociedade e suas contradições, a fim de transformá-la. No percurso, outros desafios entraram em cena no quadro educacional devido às modificações do sistema produtivo.

A partir da Nova República no Brasil, muitas mudanças ocorrem mundialmente, atreladas à passagem do Fordismo para o Toyotismo<sup>12</sup> ou da *Acumulação Flexível*<sup>13</sup>. Essas mudanças dificultaram ainda mais o enfrentamento e a consolidação da PHC e demais pedagogias marxistas. A década de 1990 é um marco inicial das reformas

---

<sup>12</sup> O Toyotismo, diferente do fordismo, tem suas bases estruturadas por tecnologias leves (microeletrônica flexível), produção em pequenas escalas e diversificada, sem estoques, visando a atendimentos de “nichos específicos de mercado”. Ao contrário do fordismo, necessita de trabalhadores competitivos e polivalentes, que “vestem a camisa da empresa”, aumentando a produtividade (SAVIANI, 2011a, p. 429).

<sup>13</sup> Sobre o Assunto, ler: HARVEY (2009) e ANTUNES (2009).

educacionais com vistas às exigências da sociedade globalizada, ou seja, emergem como resultado das transformações do sistema produtivo, devido à crise estrutural do capitalismo que se inicia na década de 1970.

Segundo Harvey (2009), o capitalismo, mediante a crise no sistema produtivo, necessita buscar alternativas para a reprodução do capital e sua manutenção. Nesse novo sistema produtivo, contrapondo-se à rigidez do fordismo, há uma valorização da flexibilidade, tanto dos processos, dos produtos do trabalho, quanto dos padrões de consumo. Isso requer um novo modelo de trabalhador com capacidade de buscar soluções criativas e conhecimentos acerca das tecnologias e criatividade no enfrentamento das situações diárias. De acordo com Galuch & Sforini (2011):

Para manter-se empregado na produção em bases toyotistas, marcadas pela multifuncionalização da mão de obra, os sujeitos precisam apresentar capacidades para tomar decisões e trabalhar em equipe, devem ter conhecimentos de informática, dominar mais de uma língua, dentre outras. São capacidades que os tornam empregáveis num mundo em que a informatização do processo produtivo fez do emprego algo cada vez mais raro [...]. Enquanto a produção taylorista/fordista necessitava de sujeitos disciplinados, com capacidades para a execução de tarefas repetitivas, a produção com base toyotista requer sujeitos que executem múltiplas tarefas e encontrem soluções para diferentes problemas (2011, p. 57-58).

Segundo as autoras, as mudanças podem levar ao entendimento de que esse sistema produtivo possibilita o desenvolvimento de capacidades mais humanizadas, mas os reais objetivos não diferem essencialmente dos postulados pelo taylorismo/fordismo, “pois ambas as formas de produzir buscam uma formação capaz de tornar os sujeitos adaptáveis às necessidades da sociedade”. Assim como as mudanças no perfil do trabalhador, os produtos do trabalho também precisam estar em constante modificação, atualização e inovação (GALUCH & SFORINI, 2011, p. 58).

A formação do indivíduo para viver em uma sociedade marcada por constantes transformações é fundamental. Isso ocorre por não haver possibilidade de desenvolvimento de uma produção flexível sem indivíduos flexíveis. Eis a importância da publicidade nesse processo e da formação de sujeitos adaptáveis a esse modelo de produção. Nesse contexto, a educação também se constitui num elemento fulcral, pois acompanha e visa atender às novas relações de trabalho e consumo.

As necessidades do novo sistema produtivo impõem uma nova configuração do Estado e, conseqüentemente, mudanças em suas instituições a fim garantir a

formação humana de acordo com as novas exigências do mercado globalizado. Essas necessidades se tornam efetivas no Brasil, assim como em outros países da América Latina na década da 1990 com as Reformas do Estado, com base no “neoliberalismo<sup>14</sup>” (Saviani (2011a, p. 427).

Como a sociedade se estrutura sob a base do capital, as políticas sociais são mecanismos estatais essenciais para a reprodução das relações capitalistas de produção e ocorrem por meio da conciliação de interesses antagônicos. O Estado, segundo Faleiros:

[...] não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos [...]. O Estado “é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas” (1980. p. 46).

Cabe a ele o papel de “arbitrar os conflitos entre as classes e os conflitos de classe, de estabelecer uma certa coerção social”. As políticas sociais são mediações que se consolidam a partir da base estrutural da sociedade, ou seja, a forma hegemônica de produzir e reproduzir a sua existência. Só podem ser compreendidas a partir das transformações ocorridas na estrutura capitalista, por meio da análise da relação entre capital e trabalho, mediadas pelo Estado, ou seja, através do “movimento real e concreto do capital [...] que o obrigam a cuidar da saúde, da duração da vida do trabalhador, da sua reprodução imediata e a longo prazo”. Elas são dependentes e estão em consonância com as “conjunturas econômicas e políticas” (FALEIROS, 1980, p. 55).

A subordinação da política social à econômica, de acordo com Saviani, “decorre do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas” (SAVIANI, 2011c. p. 207). Para o autor, as políticas sociais funcionam como um “antídoto”, amenizando as contradições inerentes às relações capitalistas de produção. Por isso entram para suprir minimamente as necessidades humanas vitais. Os Estados nacionais atualmente agem a partir da relação de subordinação ao poder central, liderado pelos Estados Unidos que exercem poder financeiro e militar.

---

<sup>14</sup> Essa foi uma denominação que se generalizou e “remete ao Consenso de Washington”, realizado por “John Williamson no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, com objetivo de discutir as reformas necessárias para a América Latina”. O produto dessa reunião foi publicado em 1990.

Por isso, financiar reformas significa manter o controle hegemônico ideológico, político, econômico.

Para amenizar as contradições sociais, é feito um ajuste por dentro sem alterar a base produtiva e o setor econômico com o discurso de proteção aos mais vulneráveis. A política social, nesse sentido, é uma repartição da riqueza de forma desigual, amenizando os conflitos, preservando, ou seja, mantendo a ordem econômica ou a estrutura social que não pode ser posta em risco. A educação tem um papel fundamental na formação do trabalhador necessário para o mercado de trabalho, para o consumo e para relações cada vez mais individualistas.

As reformas do Estado e, especificamente, voltadas à educação escolar visam a atender às necessidades inerentes à reestruturação do sistema produtivo. De acordo com Gentili (1995, p. 230), expressam “uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica” devido ao “esgotamento do regime fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70”. Isso exige do capital formas de reestruturação, impondo novas exigências político-ideológicas. Ocorrem nos países latino-americanos, mediante diagnósticos de seus problemas educacionais e o discurso sobre a urgência e a inevitabilidade das mesmas, principalmente na Educação Básica, sob a justificativa de necessidade de “superar a crise da educação e suas causas” (CANDAUI, 1999, p. 27).

O novo sistema produtivo se estrutura por meio da produção de novas tecnologias e de mudanças nas relações de trabalho sob a lógica da modernização da produção e da gestão. Com finalidade de adequar a economia do país ao contexto da globalização e das políticas neoliberais, além de adequação das políticas econômicas, era preciso ajustar a formação escolar às demandas do mercado internacional, provocando inúmeras mudanças, dentre elas a redefinição curricular.

Todavia, as mudanças no quadro educacional são direcionadas pelos Organismos Internacionais (OI), sob o enfoque economicista, centradas no tema da produtividade e na crença no poder redentor da escola. Segundo Candau (1999, p. 32), a reforma da educação “tem servido para legitimar um determinado projeto político-social”, por meio da hegemonia do neoliberalismo. Portanto, o Brasil, a partir do final da década de 1980, consolida ações sob a subordinação da economia nacional ao capital estrangeiro, repercutindo mudanças em todas as esferas. Isso ocorre “em torno de um denominador comum: o ataque ao estado regulador e à defesa

do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI *apud* SAVIANI, 2011, p. 428).

Saviani (2011a), baseado em Fiori, afirma que:

[...] a recomendação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulamentação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa (SAVIANI, 2011a, p. 428).

As recomendações, orientadas, principalmente, pelos Organismos Internacionais, dizem respeito às necessidades de cortar gastos públicos. Por isso há grande incentivo às privatizações, terceirização e “reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias” (SAVIANI, 2011a, p. 428). A necessidade das reformas educacionais, devido à ineficácia dos países latino-americanos é justificada como forma de “inserção dos respectivos países na lógica da competitividade, imprescindível num mundo cada vez mais globalizado e regido pelo livre mercado” (CANDAU, 1999, p. 32). Além disso, há o discurso sobre a “incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (SAVIANI, 2011a, p. 428).

Para Candau, na perspectiva neoliberal:

[...] os sistemas educativos estariam vivendo uma situação catastrófica: os sistemas escolares são pesados e ineficazes, as despesas são excessivas e os investimentos improdutivos, as práticas pedagógicas são desatualizadas e ineficientes, a qualidade do ensino é muito baixa e está desvinculada das exigências postas pela transformação produtiva, os docentes estão pouco preparados para enfrentar os novos desafios, os recursos didáticos são anacrônicos em face do avanço das novas tecnologias, entre outras características que evidenciam a profunda crise da educação (CANDAU, 1999, p. 32).

Sob essa lógica, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), promulga e implanta a LDBEN 9394/96, os PCNs em 1997, os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014 e as DCNs a partir de 1998. Assim, direciona as políticas públicas referentes ao currículo escolar a partir das orientações dos OI, os quais representam interesses do capital transnacional. Segundo Saviani:

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Com isso se advoga no âmbito da

educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2011a, p. 428).

As ideias pedagógicas desse período, segundo Saviani (2011a), podem ser sintetizadas em categoriais centrais: “neoprodutivismo”, “neoescolanovismo”, “neoconstrutivismo” e “neotecnicismo”. A partir da perspectiva neoliberal, a função da educação escolar não é de formar mão de obra para o mercado de trabalho, como ocorre no período do fordismo, mas “passa a ser entendida como investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”, ampliando o grau de empregabilidade (SAVIANI, 2011a, p. 430).

O autor afirma que:

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumidos em organizações não governamentais etc.. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2011a, p. 431).

Sobre a temática, Gentili (1995, p. 233-234) afirma que essa nova conjuntura potencializa o caráter estruturante dualizado que caracteriza historicamente este tipo de sociedade [...], ou seja, sociedade de “ganhadores” e “perdedores”. Uma das críticas essenciais da nova ordem social é referente ao Estado intervencionista ou *Keynesiano*. O novo direcionamento não nega a importância do Estado e nem prega pelo seu fim, mas faz a crítica à forma histórica estatal no período do fordismo. Por isso “os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violento tanto no plano material quanto no plano simbólico”. [...] O Estado neoliberal pós-fordismo é um Estado forte, assim como são fortes seus governos “mínimos” (GENTILI, 1995, p. 237).

A função da escola está voltada aos interesses do setor privado, ou seja, é de formar sob a lógica de competências e habilidades para atender às exigências do mercado de trabalho. Diferente do período do *fordismo/keynesiano*, a função da escola não é de formar força de trabalho, mas, por meio da escola, o indivíduo deve

buscar “meios” e ter capacidade de se tornar competitivo para o mercado de trabalho.

Segundo Saviani:

[...] a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (SAVIANI, 2011a, p.430).

Portanto, a concepção produtivista apresenta-se na década de 1990, na forma de “neoprodutivismo” (SAVIANI, 2011a, p. 430). A partir do “princípio do mérito” (VUOLO *apud* GENTILI, 1993), o neoliberalismo, baseando-se em estratégias privatizantes, transforma a educação em mercadoria, tirando o seu caráter de direito.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, organizada em Jomtien na Tailândia em 1990, representa um marco desse período. Para atender às diretrizes estabelecidas nessa conferência, no Brasil, em 1993, o MEC publica o *Plano Decenal de Educação para Todos*, visando a “assegurar à sua população o direito à educação” [...], unindo-se aos “esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica” (BRASIL, MEC, 1993, p. 11).

A partir da década de 1990, há, portanto, um rearranjo das políticas educacionais com vistas a formar para o mercado de trabalho competitivo, flexível e em constante transformação. As pedagogias que vêm ao encontro dessa lógica de formação humana são as que se convencionou denominar de pedagogias do “*aprender a aprender*”<sup>15</sup>. São basicamente pautadas nas ideias escolanovistas, que possuem como eixo central o aspecto psicológico sob o lógico. Para essas pedagogias o objetivo principal é aprender a construir conhecimentos, aprender a estudar, a resolver situações práticas cotidianas, enfim, há uma supervalorização daquilo que se aprende sozinho, por meio da convivência, da experiência, das

---

<sup>15</sup> Significado apresentado na introdução desse trabalho.



relações cotidianas. O papel do professor não é o de ensinar, pois soa autoritário, mas de um facilitador da aprendizagem para o aluno. Isso demanda do aluno a aquisição de capacidades para buscar conhecimentos de forma autônoma e, conseqüentemente, adaptar-se à sociedade.

Ao contrário do que se espera da escola no período taylorista/fordista, a mesma, diante das mudanças ocorridas, tem o papel de formar para a empregabilidade. Isso significa que ter uma formação não é garantia de um emprego estável, mas possibilita ao indivíduo tornar-se “empregável”, competitivo, polivalente, criativo, que saiba se comunicar e lidar com situações imprevisíveis e seja capaz de buscar constante formação e conhecimentos para garantir seu espaço. Isso porque não há emprego para todos.

De acordo com Saviani, o lema “*aprender a aprender*”, no contexto atual, foi ressignificado, podendo então, ser denominado “neoescolanovismo”. Uma das principais influências para a disseminação das ideias neoescolanovistas foi a publicação do Relatório Jacques Delors<sup>16</sup>. Segundo Galuch & Sforini (2011), ao contrário das pedagogias marxistas, o referido relatório coloca a educação “a serviço da coesão social” (2011, p. 59). Assim, a escola tem como finalidade “transmitir valores e atitudes de (ou ligados a) cidadania, respeito, aceitação, convivência, tolerância, solidariedade, [...] entre outros” (GALUCH & SFORINI, 2011, p. 64).

Com a publicação no Brasil, em 1998, o Relatório denominado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, ficam evidentes as bases teóricas estabelecidas, tendo o *aprender a aprender* como uma exigência para a educação. Da mesma forma, os PCNs, publicados em 1997,<sup>17</sup> passam a ser referência na elaboração dos currículos de todas as instituições educativas do país, utilizam os princípios do *aprender a aprender*. Segundo Jacomeli, há interligação entre as novas propostas e as velhas, sendo uma delas a “formação de valores do indivíduo pela escola, da utilidade do conhecimento, da educação como mecanismo de fortalecer a democracia” (JACOMELI, 2007, p. 33). A autora menciona os PCNs como exemplo da

---

<sup>16</sup> Publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil com apresentação do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira (SAVIANI, 2011a, p. 433). Propõe a organização do ensino com base em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. É preciso que a escola ensine a aprender a aprender ao longo da vida.

<sup>17</sup> A produção dos PCNs foi assessorada por Cesar Coll Salvador, professor da Universidade de Barcelona (Espanha).

materialização desse discurso. A escola é o espaço que forma “o indivíduo como homem cidadão do mundo, defensor da natureza, ciente de seus direitos e deveres e consumidor consciente” (JACOMELI, 2007, p. 33).

Fica evidente nos PCNs a importância de adquirir novos saberes, novas capacidades e competência para a “inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde [...]”. Os referenciais, devido à exigência de uma nova configuração da educação, têm em vista uma “formação dos estudantes em termos de sua capacitação para aquisição e o desenvolvimento de novas competências”. Além disso, “exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Logo, a “educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa conhecimentos que o capacitem para o processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34-35).

Portanto, as reformas educacionais a partir dessa década se baseiam nas pedagogias do *aprender a aprender*, bem como, as práticas pedagógicas hegemônicas. A base científica do *aprender a aprender* é a obra de Piaget<sup>18</sup>. Os princípios<sup>19</sup> dessas pedagogias agem como mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social, sendo objetivo central formar indivíduos com comportamentos flexíveis para se ajustarem às condições de uma sociedade em que as práticas de sobrevivência não estão garantidas. Além disso, atribuem ao sujeito a responsabilidade de sua própria condição, demonstrando o poder que a ideologia dominante exerce sobre a formação da individualidade humana.

Derisso (2010), com base na análise marxista de Lukács sobre a “decadência ideológica”, a qual aponta que as manifestações iniciais ocorrem em meados do século XIX, evidencia que no setor educacional essa “decadência” tem sua expressão através das “pedagogias ativas do movimento Escola Nova, pelo construtivismo e pelas pedagogias das competências”, as quais revelam serem compostas por elementos comuns ao pensamento pós-moderno<sup>20</sup>. Para essas pedagogias, de

---

<sup>18</sup> Segundo Saviani (2011a): É a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas que emergirá como ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem (2011a, p. 434). Para Piaget, o conhecimento tem como ponto de partida a ação e não a percepção. Assim, “a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói conhecimentos”. Eis aí a origem do termo “construtivismo”. Da mesma forma sofreu modificações no contexto atual e por isso é denominado de “neoconstrutivismo” (SAVIANI, 2011a, p. 434- 435).

<sup>19</sup> Abordaremos no segundo capítulo desse trabalho.

<sup>20</sup> O pensamento pós-moderno (ou agenda pós-moderna) implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a

acordo com o autor, a função da educação é “valorizar as diferenças como um patrimônio cultural a ser preservado”, omitindo inclusive, a verdadeira origem das mesmas. Além disso, “exaltam o método do ensino-aprendizado e secundarizam a definição do objeto a ser conhecido”. Da mesma forma, “o pensamento pós-moderno relativiza a importância do conhecimento científico”, e, sobretudo, nega a possibilidade de desvelar a própria realidade. Esse relativismo, associado ao pragmatismo, faz com que se perca “a referência daquilo que realmente seja o conhecimento e das exigências que devemos impor para reconhecê-lo como expressão da verdade científica”.

Os documentos oficiais orientadores da educação escolar no Brasil, a partir desse período, deixam evidente suas perspectivas de formação do indivíduo, sendo uma voltada especificamente às competências e capacidades necessárias ao mercado de trabalho e outra voltada para a formação de valores e atitudes exigidas pela sociedade globalizada. Não há ênfase na transmissão do conhecimento, mas de saberes. Da mesma forma, não há ênfase na compreensão das desigualdades sociais, mas no discurso do respeito às diferenças e a diversidade cultural (GALUCH & SFORNI, 2011).

Ao contrário, assim como outras pedagogias contra-hegemônicas, a PHC defende e luta por uma escola que realmente contribua para a formação de um ser humano que compreenda a estrutura da sociedade e possa se desenvolver em patamares superiores, para que, instrumentalizado, lute coletivamente, para a construção de uma nova humanidade. Para isso, concordando com Gentili:

Devemos projetar e tratar de pôr em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e *sentido* para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos (GENTILI, 1995, p. 250).

É preciso ter clareza de que no modo de produção capitalista, as necessidades humanas estão sempre marginalizadas e são subordinadas ao processo de acumulação geral e universal do capital e não voltadas às necessidades humanas.

---

apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim, a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução, fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos (DERISSO, 2010, p. 52).

Nesse sentido, o Estado não está a serviço do povo, do “bem-estar comum”, mas contraditoriamente, tem o papel de mediador na relação antagônica entre capital e trabalho.

É necessário superar as relações de produção as quais detêm o poder econômico, por meio da propriedade privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho coletivo, além de controlar a força de trabalho e toda a riqueza dele proveniente. O desafio, em meio a tantas formas de controle, é olhar para além do discurso ideológico, seja de “globalização” ou “democracia”, bem como para além dos mecanismos de ajustes aos desequilíbrios do sistema via ação estatal, dentre eles, as políticas voltadas à educação.

Portanto, sem a superação do modo de produção, superando a alienação, a desumanização e a degradação da natureza, provocadas pela lógica da forma-valor e do lucro, não há como conter e evitar a autodestruição da humanidade. Por isso, um dos aspectos a serem superados é a fragmentação da luta que se manifesta de forma “setorial e parcial” (MÉSZÁROS, 2003, p. 89). Sendo que, “o problema fundamental é que a pluralidade setorial do trabalho está intimamente ligada à pluralidade conflituosa hierarquicamente estruturada dos capitais, tanto no interior de cada país como em escala global” (MÉSZÁROS, 2003, p. 98) e, dessa forma, a luta também passa a ser fragmentada e limitada.

A superação desse modelo de sociedade, como afirma Mézszáros (2003, p.83), só é possível por meio de uma “solidariedade internacional dirigida para a criação de uma ordem de igualdade substantiva”, planejada e efetivada por uma classe trabalhadora organicamente unificada e consciente. Logo, a grande defesa da PHC, desde a sua gênese, é que todos tenham acesso à cultura material e espiritual, pois “o dominado não se liberta se não vier a dominar o que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2008a, p. 45).

Diante dessa conjuntura econômica, social e política é que emerge a PHC. E como as relações sociais capitalistas são hegemônicas, a PHC ainda se faz necessária. Para GAMA (2015):

[...] no âmbito educacional, a obra de Dermeval Saviani ocupa lugar de destaque, sendo ponto de apoio para os que resistem e colocam-se em defesa do projeto histórico e formativo atrelado aos interesses da classe trabalhadora. Sua análise radical, rigorosa e de conjunto acerca da educação possibilitou a proposição de uma teoria

pedagógica que responde às problemáticas educacionais do nosso tempo, armando-nos para seguir travando a luta que tem por horizonte a formação omnilateral a partir das condições históricas atuais (GAMA, 2015, p. 217).

Além do contexto de emergência e desenvolvimento da PHC, é necessário, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, compreender como se dá o processo de construção da mesma em meio aos limites e necessidades postas pela realidade social e histórica.

## **1.2 Pedagogia Histórico-Crítica: processo histórico de sua construção**

A PHC faz parte do quadro das propostas contra-hegemônicas, sendo resultado de um longo processo de estudo, análise e reflexão da conjuntura política, econômica e educacional do Brasil no período do regime militar, como mencionado anteriormente. Se constitui, portanto, da defesa da socialização do saber sistematizado pela escola pública, a partir da crítica sobre questão educacional. As primeiras reformulações são decorrentes da trajetória de Saviani como docente, que, desde o início de seu trabalho na educação, teve a preocupação singular de analisar o fenômeno educativo por meio da dialética.

O início de sua carreira como professor ocorre em 1967 quando leciona a disciplina de filosofia da educação no curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nesse período atua também como professor de filosofia e história da arte no colégio de Ensino Médio e no Colégio Estadual de São João Clímaco, escola pública, e também no Colégio Sion, escola particular, responsável pelas disciplinas de história e filosofia da educação. Saviani, no capítulo 10, do livro: *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*<sup>21</sup>, relata sobre os antecedentes como docente, descrevendo as situações que o levaram a elaborar fundamentais análises acerca do papel da educação escolar e do professor, bem como, a necessidade de superar as pedagogias Tradicional e Nova.

Nas experiências iniciais como docente compreende que o papel do “professor, principalmente no nível universitário, não é apenas um repetidor, um mero transmissor dos conhecimentos já compendiados [...], mas de “um pesquisador, um criador, que

---

<sup>21</sup> A presente obra, organizada por Ana Carolina Galvão Marsiglia, representa a sistematização do seminário realizado na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, em 2009.

se posicione ativamente em sua área de atuação” (SAVIANI, 2011b, p. 206). Essas conclusões são produtos de análises de situações concretas, levando à síntese de que há “uma relação dialética entre arte e técnica na realização prática do ato educativo” (SAVIANI, 2011b, p. 205).

Para suas aulas no curso de pedagogia, Saviani desprende uma constante atenção às situações que se apresentam e relata que produz “textos de apoio para seminários” como recurso didático.

Saviani alia a experiência docente a partir de dados da prática pedagógica com a pesquisa teórica. As elaborações dos textos para ministrar a disciplina de fundamentos filosóficos de educação têm como objetivo, nesse período, possibilitar aos alunos a reflexão sobre os problemas da educação brasileira a fim de modificá-la. Constata que os projetos educacionais se apresentam insuficientes para orientar uma ação transformadora. Assim, configura-se a tentativa inicial da elaboração de “uma teoria dialética da educação”, tendo em vista “a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, que veio a se firmar como elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011b, p. 217).

Além de dar continuidade a seu trabalho como docente universitário, em 1971, defende sua tese de doutoramento intitulada: *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Em 1972 passa a atuar no programa de Pós-graduação em Filosofia da educação no Instituto Educacional Piracicabano, atualmente Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e na PUC-SP. O plano da disciplina já é organizado com elementos fundantes do que viria a ser o método da PHC, sistematizado posteriormente.

Saviani também ministra, em 1978, a disciplina *teoria da educação*, para os alunos do Doutorado em Educação da PUC/SP, com foco no estudo de Gramsci. A partir desse trabalho, a produção de cunho individual passa a ter um caráter coletivo. O principal objetivo é “elaborar uma concepção pedagógica que permitisse superar os limites da visão crítico-reprodutivista” (SAVIANI, 2011b, p. 219). Dentre as teses defendidas destaca-se a de Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, defendida em 1979, a qual Saviani considera um marco importante na formulação da PHC.

Portanto, as ideias basilares da PHC são, inicialmente, discutidas e sistematizadas nas aulas de doutorado em educação em 1979 (PUC-SP). Saviani afirma que sua “primeira sistematização resulta no artigo “*Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara*”, publicado no número 3 da *Revista da ANDE*, em

1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e Democracia*” (SAVIANI, 2011a, p. 420). Somente em 1984, a referida teoria recebeu o nome de “*Pedagogia Histórico-Crítica*”. Primeiramente, queria denominá-la de “Pedagogia Revolucionária”, mas segundo ele, isso traria problemas devido ao regime político vigente no país. Então, julgou-se que outro nome apropriado seria “Pedagogia Dialética”, prevendo possíveis problemas na interpretação do termo “dialética”, posteriormente, em 1984, opta pela expressão “histórico-crítica”, por compreender que esta, explicita “a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo”.

Da mesma forma, em 1991, como junção de textos produzidos e publicados anteriormente, publica o livro “*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*”. Aos poucos, como afirma Saviani (1994), crescem os esforços na busca de saídas para a questão pedagógica, por meio da luta em prol da socialização do saber sistemático pela escola. Nesse sentido, o objetivo principal é constituir uma pedagogia “crítica e sem ser reprodutivista” (1994, p. 85).

Para Saviani (2011a):

[...] a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski (2011a, p. 421).

As bases que dão sustentação teórica à PHC, no que tange aos diversos aspectos, têm suas raízes no Materialismo Histórico-Dialético. Parte do entendimento de que a sociedade atual é resultado das condições históricas de produção da existência humana, resultantes das relações capitalistas de produção, ou seja, pautadas sob a lógica do capital.

Portanto, a PHC representa fundamental contribuição para a educação brasileira, desde o contexto de repressão da ditadura militar aos dias atuais, pois é um instrumento de análise, reflexão e ação para a classe trabalhadora. Por isso, possui o caráter transformador. Se opõe também ao pós-modernismo, que emerge no contexto de reestruturação produtiva do capital. Sua luta se expressa na defesa do ensino dos conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade e o compreende como instrumento para inteligibilidade do real com vistas a sua transformação. Logo, a apropriação do saber escolar serve de fundamentação teórico-metodológica para a ação coletiva, consciente e organizada. Nesse sentido, é

fundamental a reconstituição do caráter político da educação como instrumento de luta contra-hegemônica, por meio da apropriação dos fundamentos do marxismo.

É importante ressaltar que a gênese da PHC ocorre em um momento histórico contrário às proposições socialistas, num cenário marcado pela crise estrutural da década de 1970 e por ações do capital arquitetadas para garantir sua reprodução. Dentre as medidas, prega-se a não intervenção estatal direta no mercado. Há uma exigência de uma requalificação para o trabalho e a necessidade de novas orientações pedagógicas. Nesse contexto, ganha força o discurso pós-moderno, o qual tece críticas, tanto ao tecnicismo e ao método positivista, como ao marxismo. É importante, nesse sentido, ter clareza dos fundamentos que sustentam a PHC para que as ações educativas, hegemônicas e fortemente orientadas pela lógica das exigências do mercado, sejam superadas. Entretanto, apesar das políticas educacionais nacionais, sob orientação do receituário neoliberal, algumas experiências de implantação da PHC surgem, explicitando ações de resistência em relação aos caminhos trilhados pela educação brasileira.

### **1.3 Pedagogia Histórico-Crítica: tentativas de implantação e implementação**

Ao abordar sobre a temática da PHC, o professor Gasparin<sup>22</sup> deixa o alerta de que, apesar da compreensão de que a sociedade capitalista não proporciona as condições necessárias para a implementação dessa proposta de educação, isso não quer dizer que não há nada para ser feito. Afirma que:

Esta percepção, que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético, nos alerta a não esperarmos que sejam dadas primeiro as condições sociais, políticas, econômicas materiais e educacionais para a implementação da pedagogia histórico-crítica, mas antes nos instiga para que encaminhem ações, por meio da educação como mediação social, que contribuam para que as condições adequadas possam acontecer (GASPARIN, 2014, p. 87).

Diante de todos os limites impostos pela sociedade capitalista, logo, surge a necessidade de responder à seguinte indagação: É possível a efetivação da PHC nas redes públicas de educação, sendo organizada e gerenciada pelo Estado? Na tentativa de buscar respostas, analisamos algumas experiências de implementação

---

<sup>22</sup> Possui doutorado em Educação, História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual de Maringá.



da PHC nas redes públicas de ensino que visam contrapor e superar as tendências hegemônicas na educação escolar. A base de nossa pesquisa sobre essas experiências é a obra intitulada *“Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização”*, organizada por Paulino José Orso [et al.], publicada em 2014<sup>23</sup>.

No capítulo intitulado *“Trajetória de elaboração da proposta pedagógica para a Educação Infantil no sistema de ensino de Bauru na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e teoria Histórico-Cultural”*, de Marta de Castro Alves Corrêa, a autora expõe a experiência de elaboração de uma proposta contrária às orientações oficiais. Também aponta as dificuldades enfrentadas na rede municipal, a partir de 2007, ao iniciar os trabalhos, principalmente, no que se refere à definição de “um posicionamento teórico consistente” [...] com o objetivo de “romper com o espontaneísmo” (CORRÊA, 2014, p. 141). Em seu relato sobre a referida trajetória, explicita as dificuldades enfrentadas, como as “divergências teóricas, dificuldades de posicionamento teórico-filosófico”, dentre outras, trabalho este, realizado em parceria com o Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru.

A autora menciona a importância do estudo de inúmeras pesquisas e propostas pedagógicas de outros municípios, dando destaque à Proposta da Rede Pública de Cascavel/PR (2008). Como resultado positivo do processo, expõe que:

[...] dos sessenta e um projetos político-pedagógicos elaborados, apenas três mantiveram outras orientações teóricas: um com base em Célestin Freinet e dois sustentaram os pressupostos do construtivismo de Jean Piaget. Os demais apontaram por Vigotisk [sic] como expoente; bem como Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros na área da psicologia, e Dermeval Saviani como precursor da pedagogia histórico-crítica (CÔRREA, 2014, p. 148).

Além disso, os professores da rede apresentam grande interesse em aprofundar os estudos sobre os pressupostos da proposta pedagógica e uma “crescente negação da chamada “pedagogia da espera” (CORRÊA, 2014, p. 152). A secretaria tem organizado, a partir disso, a formação contínua, a fim de atender a esses objetivos. Outro avanço a ser destacado é quanto ao processo gradativo e compartilhado de elaboração da proposta pedagógica, apesar dos limites

---

<sup>23</sup> Como mencionamos na introdução, essa obra é produto de pesquisas e socialização na XI Jornada do Grupo de Pesquisa HISTEDBR – Cascavel/PR, em 2013.

apresentados na participação devido ao acúmulo de atribuições de seus agentes, dificultando e limitando o grau de envolvimento.

Da mesma forma, há o exemplo do município de Limeira, sistematizado no capítulo intitulado “*Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do sistema de educação público municipal de Limeira/SP*”, de Luciana Cristina Salvatti Coutinho. A autora apresenta as ações e limites do processo de implantação da PHC, com início em 2013, no referido município de São Paulo, Estado que assume o construtivismo como referência pedagógica oficial desde a década de 1980 e, aos poucos, de acordo com Coutinho, cede espaço para o currículo fundamentado por competências e habilidades. Relata que a primeira ação da secretaria municipal de Educação foi “o mapeamento, a título de diagnóstico, das condições reais de estrutura e funcionamento da Secretaria e das unidades escolares. O nível de aprendizagem dos alunos da rede também é outro aspecto analisado (COUTINHO, 2014, p. 157).

O diagnóstico, apesar das muitas dificuldades em sua realização, aponta que “não havia um Projeto Político para a Educação Pública Municipal organicamente estruturado” (COUTINHO, 2014, p. 157). Da mesma forma, a “análise dos indicadores”, evidencia a “queda na qualidade que, acredita-se, está diretamente relacionada à concepção pedagógica adotada oficialmente no Estado de São Paulo” e, conseqüentemente, no município de Limeira (COUTINHO, 2014, p. 160).

Diante do quadro levantado, a autora apresenta três núcleos de ação, fundamentados nos pressupostos da PHC, tendo como eixo estruturante a Melhoria da Qualidade, sendo eles: “reestruturação administrativa da Secretaria Municipal de Educação; definição das Diretrizes Pedagógicas claras e objetivas para as Unidades Escolares e reorganização do trabalho pedagógico-administrativo nas Unidades Escolares” (COUTINHO, 2014, p. 160).

No processo de desenvolvimento e universalização da educação escolar, a autora afirma que um dos grandes desafios para os profissionais da educação “é garantir que a estrutura administrativa seja um meio para atingir os fins da educação escolar” [...], ou seja, “melhorar a qualidade da educação oferecida para a população que frequenta a escola pública que, em sua grande maioria, trata-se dos filhos da classe trabalhadora” (COUTINHO, 2014, p. 162).

O plano de trabalho, portanto, é organizado em seis ações articuladas, como descreve Coutinho, sendo elas:

[...] reorganização curricular; formação continuada dos profissionais da educação; implementação gradual de educação em período integral; reestruturação do projeto de educação de jovens e adultos; reestruturação do projeto de educação especial; elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos desenvolvidos nas e para as escolas (COUTINHO, 2014, p. 163).

Ao explicitar os desafios que se impõem, a autora destaca as dificuldades tanto referentes “às possibilidades reais de um diagnóstico que se aproxime o máximo da realidade”, quanto aos “instrumentos teóricos que possibilitem ações propositivas” (COUTINHO, 2014, p. 164).

Outra experiência de implementação da PHC é a do município de Sarandi/PR, analisada por meio da tese de doutorado de Carlos Henrique Ferreira Magalhães (2009) intitulada: *Limites e desafios para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar*. A tese aborda os desafios postos aos professores da Rede Municipal de Sarandi – PR, quanto à “objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2001 a 2008”. Aponta as dificuldades acerca da ausência de condições objetivas e subjetivas naquele momento que possibilitassem a objetivação da PHC. De acordo com Magalhães:

São essas múltiplas determinações que promovem obstáculos para a objetivação de uma prática escolar que tente problematizar a prática social inicial sincrética em busca de uma prática social sintética. Para isso, é preciso um ser social professor, um corpo docente escolar que, além de condições objetivas para o desenvolvimento de sua prática escolar, possa refletir sua prática social inicial e a própria objetividade onde se insere (2009, p. 163-164).

Por isso, o autor entende a necessidade do corpo docente “de buscar o seu vir a ser conjuntamente com outros movimentos extraparlamentares na organização de uma política radical”, para que seja possível a objetivação de “uma prática escolar emancipatória a qual lute contra a atual pré-história em prol de uma história dos homens livremente associados” (MAGALHÃES, 2009, p. 164). Defende também o pressuposto de que é preciso conhecer a realidade de forma historicizada. Sem esse entendimento, “podemos cair no idealismo e querer objetivar uma prática escolar emancipatória ou a Pedagogia Histórico-Crítica recorrendo-se à aplicação de um método” (MAGALHÃES, 2009, p. 167).

É preciso compreender o professor como um ser social e histórico, portanto, produto das relações de trabalho alienado. Logo, compreender as relações que o

produzem, entender a realidade e lutar pela transformação “precisam ser uma necessidade do corpo docente” (2009, p.168). Por isso, o entendimento que existe é que a objetivação da PHC implica duplo desafio:

[...] o primeiro, a condição de estranhamento do professor em relação a si, em relação ao outro e em relação à realidade; o segundo, que o capital é impossível de ser reformado. Assim, uma dupla tarefa urge para um corpo docente que pretenda objetivar uma prática escolar contestadora da mediocridade cotidiana, ou a prática social inicial nesse momento em que o velho não morreu (a pré-história) e o novo ainda não nasceu (a história) (MAGALHÃES, 2009, p. 170).

Portanto, o processo de objetivação da PHC implica não uma imposição ou um projeto simplesmente pensado a nível de uma equipe administrativa e pedagógica de determinada secretaria de educação, seja ela estadual ou municipal. A pesquisa de Magalhães (2009, p. 170) mostra que isso demanda um corpo docente que “tenha a necessidade de promover a humanização em cada indivíduo singular com as nossas mediações no ato de ensinar, de forma a ensinar a cultura clássica historicizada”, bem como, que tenha clareza das relações sociais e de trabalho em que está inserido.

Assim como em Itaipulândia, que abordaremos posteriormente, no município de Cascavel, em 2004, iniciam-se as discussões acerca da reelaboração da proposta pedagógica curricular, além de outros fatores, pela exigência da implementação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, bem como a de elaboração de uma proposta curricular para a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Dentre as necessidades presentes no contexto educacional, se expressa a “busca de unidade de uma concepção teórica para toda a Rede” (CASCAVEL, 2008, p. 5). No processo de construção do currículo da AMOP<sup>24</sup>, há representação, por meio da SEMED<sup>25</sup>, escolas e CMEI<sup>26</sup>, totalizando 135 professores da rede municipal de Cascavel, dando subsídios para organizar, posteriormente, a elaboração do currículo próprio. Porém, durante o processo, há a decisão de produzir o próprio currículo.

A decisão de construir um documento específico justifica-se pela “necessidade de elaborar um Currículo com a participação mais efetiva dos profissionais da Rede” (CASCAVEL, 2008, p. 6). Porém, a participação representativa no processo de construção do Currículo da AMOP se manteve. O produto do trabalho coletivo da rede

---

<sup>24</sup> Associação dos municípios do Oeste do Paraná.

<sup>25</sup> Secretaria Municipal de Educação.

<sup>26</sup> Centro Municipal de Educação Infantil.

municipal de Cascavel se materializa em três volumes: Volume I (Currículo para a Educação Infantil); Volume II (Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Volume III (Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I).

Sobre as propostas da região Oeste do Paraná e do município de Cascavel, Peletti (2012)<sup>27</sup> assegura que as mesmas visam superar as pedagogias relativistas e seus pressupostos. Têm como objetivo “romper com propostas mistificadoras, conformadoras e adaptativas” e valorizam o papel do professor e do conhecimento objetivado pela ação humana. Entretanto, também “demonstram os limites de uma proposta contra-hegemônica no interior da sociedade capitalista”. O autor conclui que “os currículos regionais [...] superam as propostas pautadas na pós-modernidade na medida em que definem um método claro de trabalho”, evidenciando a escolha pelo Materialismo Histórico-Dialético (PELETTI, 2012, p. 115-116).

Afirma que:

Nessa perspectiva, aponta-se como indispensável que, no interior das escolas e do próprio currículo, sejam difundidos/transmitidos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos com o objetivo de instrumentalizar e possibilitar aos alunos tecer críticas ao sistema capitalista. [...] as propostas regionais aqui estudadas podem vir a desempenhar um papel relevante no desvelamento das contradições sociais ao proporem a superação da sociedade capitalista, pois têm como principal objetivo a não adaptação do indivíduo à sociedade, contrapondo-se mais uma vez às propostas nacionais estudadas, que defendem valores e atitudes de respeito à ordem existente (PELETTI, 2012, p. 116).

Os pressupostos dos currículos da AMOP e da rede Municipal de Cascavel são analisados pelo autor em contraponto com os princípios presentes nos PCNs e nas DCNs.

Ao tratarem sobre o Currículo para a Escola Pública Municipal de Ensino de Cascavel, Malanchen; Duarte de Matos & Pagnongelli (2012), afirmam que o mesmo está pautado no método do Materialismo Histórico-Dialético, na PHC e na psicologia Histórico-Cultural. As autoras abordam os fundamentos teóricos que sustentam o currículo, a saber: a concepção de homem, de sociedade, de educação, de educação escolar, bem como sobre as políticas e pressupostos da educação especial.

---

<sup>27</sup> Para aprofundamento sobre o assunto, sugerimos a leitura da dissertação: “O currículo do município de Cascavel e da região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990” (PELETTI, 2012).

Outro aspecto retratado é a trajetória histórica de discussão e elaboração do currículo e os desafios enfrentados nesse processo. A prática educativa proposta no currículo de Cascavel, segundo as autoras, se pauta em “uma educação que considere o caráter histórico do homem, educando-o para transformar sua consciência, seu intelecto, [...]” e, conseqüentemente, “sua própria história” (MALANCHEN, [et. al.], 2012, p. 81).

Dentre as dificuldades enfrentadas no processo de elaboração, destacam a falta de bibliografias e de consultores que orientam a partir dessa linha teórica. Outro aspecto mencionado é o caráter de produção coletiva que se depara com entraves na organização e participação da totalidade dos profissionais da rede devido à carga horária de trabalho. O grande desafio, segundo as autoras, é a efetivação do currículo em sala de aula. Por isso, mencionam e destacam a importância e necessidade de formação continuada.

As experiências explicitadas apontam os avanços e possibilidades de efetivação de uma proposta contra-hegemônica. Sobre a temática, tendo como base sua experiência como docente nos cursos de graduação e nos trabalhos de assessoria nos municípios, Gasparin<sup>28</sup>, apresenta alguns “resultados provisórios” no âmbito da didática para a PHC. Seleccionamos, nesse momento, os que dizem a respeito ao seu trabalho com assessorias didático-pedagógicas. Gasparin (2014) destaca “pontos críticos”, levantados a partir dessa experiência, dentre eles a: “Incompatibilidade entre a pedagogia histórico-crítica, como proposta contra-hegemônica, e a atual estrutura capitalista”; falta de estrutura física; falta de conhecimento do método que dá base para a PHC; dificuldade dos professores em sair da “zona de conforto”; descontinuidade das políticas com as mudanças das equipes administrativas; carga horária insuficiente para a preparação de aula; turmas muito numerosas; desinteresses dos alunos, dentre outros.

Da mesma forma, menciona pontos positivos, sendo alguns deles: “Interesse de muitas prefeituras em adotar a pedagogia histórico-crítica como base do currículo, do projeto político-pedagógico e da nova forma de trabalho docente e discente”; Interesse por parte dos professores em conhecer e pôr em prática essa proposta pedagógica; dentre outros pontos importantes.

---

<sup>28</sup> Para saber o detalhamento dos resultados apresentados por Gasparin, ver: GASPARIN (2014).

De acordo com Baczinski (2012):

Para logarmos uma implementação efetiva da pedagogia histórico-crítica nas políticas educacionais e na prática pedagógica, precisamos conhecê-la, entender seus fundamentos teóricos, compreender e compactuar das suas concepções de homem, sociedade, educação e função social da escola (2012, p. 54).

Essa compreensão é basilar no processo de efetivação da PHC, porém, a indagação que surge diante da análise das experiências de tentativas de implementação de que se têm registros é a seguinte: Como criar essa necessidade para além do limite de uma equipe administrativa e pedagógica de uma secretaria de educação? Como criar a necessidade nos trabalhadores da educação de aprofundar o entendimento dos fundamentos teóricos da PHC num contexto de supervalorização do conhecimento tácito, espontâneo, unitarista e cotidiano?

Além das experiências analisadas, no próximo subitem objetivamos compreender as motivações e elementos fundamentais que influenciam a emergência da PHC no estado do Paraná, que vêm influenciar, posteriormente, a definição por essa pedagogia como orientadora das políticas educacionais e das propostas pedagógicas da rede municipal de Itaipulândia a partir de 2004.

#### **1.4 A emergência da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná e na rede municipal de Ensino em Itaipulândia/PR**

O processo de redemocratização do país, ou seja, a transição da ditadura militar à nova república, é marcada pela vitória de forças políticas opositoras em vários estados do Brasil, principalmente pela posse de candidatos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A gênese da PHC no estado do Paraná<sup>29</sup> ocorre entre os anos de 1980 a 1990, período de gestão do PMDB, com a vitória de José Richa (1983-1986), devido às mobilizações e à marca oposicionista do partido ao Governo Federal, influenciadas pelo debate nacional.

Segundo Baczinski (2012, p. 37), “O PMDB elabora e divulga propostas de redemocratização do estado, mediante a redemocratização da educação”. Com a vitória do PMDB nas eleições municipais e estaduais, de acordo como Silva Junior (2016) e Tonidandel (2014), dá-se início à ocupação em funções da Secretaria de

---

<sup>29</sup> Ler BACZINSKI (2011) e TONIDANDEL (2014).

Educação do Estado por educadores e intelectuais de esquerda<sup>30</sup> influenciados pela pós-graduação, o que favorece a inserção de ideias marxistas nesse setor.

Os discursos utilizados pelo PMDB reacendem na população expectativas pela transformação, principalmente, no setor educacional. Entretanto, como afirma Tonidandel (2014), com a conquista do poder político no Paraná, “o PMDB, fruto de um “consenso” de classes, ocorre uma transferência de poder para outra fração burguesa que luta “contra a instalação do capital internacional no Estado”. Segundo a autora, o principal objetivo das forças políticas pemedebistas é a “defesa dos próprios negócios”, porém, com ajustes “ao discurso de oposição do período de campanha” (TONIDANDEL, 2014, p. 196).

Após a primeira vitória no Paraná, o PMDB elege sucessivamente mais dois governadores, sendo eles: Álvaro Dias, em 1987, e Roberto Requião, em 1991. Nas três gestões, há um discurso em defesa de uma educação de cunho progressista.

Para Baczinski (2012, p. 38), há nesse período “uma tensão e relativos descompassos entre o dito e o feito”, pois, ocorre uma apropriação idealista, parcial e utilitária dos pressupostos da PHC, devido à tomada de conhecimento das intenções dos educadores pela burguesia local. Esta, portanto, empreende medidas de modo a alterar substancialmente o projeto inicial da campanha eleitoral. Com significativas alterações, a SEED encaminha os trabalhos a partir da pluralidade de concepções teóricas. Esse contexto é resultado de disputas de projetos educacionais devido à heterogeneidade na composição dos integrantes da SEED (TONIDANDEL, 2014).

Apesar das contradições, a gestão de José Richa cria as primeiras condições para que, em 1988, seja possível a produção e publicação, em 1990, do CBEP (Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná). Estão presentes ações que objetivam a participação dos educadores e o compromisso com a população.

A segunda gestão do PMDB no estado do Paraná é representada por Álvaro Dias (1987-1990)<sup>31</sup>, que tem como destaque a elaboração do CBEP. Além da elaboração desse documento, ações repressivas e violentas contra os professores da rede estadual, marcam seu governo. Nessa gestão, segundo Nogueira (2012) e

---

<sup>30</sup> No Paraná temos o exemplo do trabalho de Lilian Anna Wachowicz, integrante do grupo sistematizador da PHC. No governo de José Richa, escreveu a diretriz para a educação pautada nas proposições iniciais da PHC (TONIDANDEL, 2014).

<sup>31</sup> Silva Junior, com base em Nogueira (2012, p. 36), afirma que nesse período mudanças ocorrem no âmbito nacional em relação à conjuntura política e o PMDB assume novos arranjos. Com a Nova República, o referido partido passa a ser situação.



Mainardes (1995), mencionados por Silva Junior (2016), apesar de expressar um retrocesso quanto às políticas progressistas, são mantidas algumas medidas, principalmente a elaboração coletiva do referido currículo. Portanto, o contexto de elaboração do documento é marcado por uma gestão de inúmeras contradições, tanto pelas mudanças a nível nacional, quanto pelas ações de violência contra categoria dos professores. A construção coletiva do currículo dar-se-á em meio a debates, seminários, consultas, perdas salariais e violência<sup>32</sup>.

O processo de elaboração do CBEP, contendo elementos da PHC, segundo Orso & Tonidandel (2014), protagoniza a experiência estadual mais ousada do setor educacional oficial, num contexto marcado por inúmeros movimentos contra a ditadura militar, tanto a nível nacional, quanto estadual. De acordo com os autores:

É bom lembrar, porém, que nesse momento, por um lado, os órgãos de seguranças e repressivos, ainda estavam muito ativos e, por outro lado, que a PHC ainda estava sendo formulada, que as produções teóricas ainda eram poucas e não havia propriamente experiências que pudessem servir de referência para pensar em como fazer sua implantação e nem sua implementação (ORSO & TONIDANDEL, 2014, P. 129).

Segundo Tonidandel (2014), o “CBEP incorporou elementos da PHC. Entretanto, não apresenta unidade entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua Filosofia”. Logo, “não é expressão da PHC”. Segundo a autora:

O que o Estado assumiu como teoria educativa, cuja proposta, ao nível do senso comum, compreendeu-se como expressão da PHC, foi a justaposição de propostas pedagógicas, das quais, por mecanismos de ajustamento e negociação com integrantes da SMEC, incorporou elementos da PHC [...] Contudo, mesmo não sendo a expressão da PHC, este documento constitui-se em uma das propostas, se não a única, mais desenvolvida que os educadores do Estado do Paraná possuem até o momento (TONIDANDEL, 2014, p. 198).

Isso demonstra os limites e possibilidades de constituição de um currículo progressista via Estado, evidenciando que não é uma tarefa fácil, realizada com as condições necessárias, mas uma ação contraditória materializada na correlação de forças pela hegemonia. Para Orso e Tonidandel (2014), fica evidente que:

[...] apesar de estar no senso comum dos educadores do Paraná que o Currículo está fundamentado na PHC, mesmo a partir de uma

---

<sup>32</sup> Devido às perdas salariais, em 1988, os professores organizam uma greve, marcada pela ação violenta do governador Álvaro Dias.

análise rápida, já é possível constatar que ele não se compõe de uma “orquestra de uma nota só”, não se trata de uma proposta unitária e coerente. Sua organização e articulação, bem como sua fundamentação revelam um forte caráter eclético, para dizer o mínimo, que passa por Karl Marx, pelo construtivismo de Jean Piaget [sic] e traz também algumas referências (poucas) da PHC, dentre muitas outras, [...] Porém, para se afirmar que uma proposta pedagógica está fundamentada numa determinada filosofia, teoria pedagógica e numa perspectiva teórico-metodológica, ela deve embasar essa proposta no seu conjunto e articular todos os seus elementos, aspectos e componentes. Isso, porém, não é o que vemos no CB (ORSO & TONIDANDEL, 2014, p. 131).

Outra questão importante analisada por Silva Junior *apud* Nogueira (2016), é que esse contexto marcado por inúmeros conflitos entre os professores e o Governo Estadual, faz com que o próprio Currículo Básico fosse recebido “com desconfiança pelos professores da rede” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 39).

O terceiro governo consecutivo do PMDB no estado do Paraná é representado por Roberto Requião (1991-1994). De acordo com Orso & Tonidandel:

Pode-se dizer que foi no governo de Álvaro Dias que o Currículo foi gestado, mas foi no de Requião que começou a ser “implementado”. Se, como foi elaborado, já não apresentava uma proposta uniformemente centrada e fundamentada na PHC, durante o próprio governo Requião já começa a sofrer alterações e aumenta a mistificação e a fragmentação (ORSO & TONIDANDEL, 2014, p. 135).

Observa-se que, “embora o Plano Setorial do governo apresentasse, em uma das suas metas, a implantação e consolidação do Currículo Básico”, não é isso que ocorre, pois as suas ações estão pautadas em uma concepção “centrada na autonomia, tanto pedagógica como financeira e administrativa da escola”. Os documentos norteadores da educação “apontam uma perspectiva multiculturalista para a educação”, dando maior ênfase “a questões da diversidade cultural” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 42). Há, nesse período, apesar do discurso contrário, uma prática centralizadora por parte da SEED, segundo o autor. Muitos obstáculos dificultam o processo de implantação e consolidação do Currículo Básico, sendo: a mudança na orientação teórico-pedagógica, falta de capacitação e formação continuada para os professores e a intensificação do processo de municipalização das escolas do 1º grau a partir de 1992 (SILVA JUNIOR, 2016). Nesse governo, por meio do documento “Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná”, dá-se início às orientações neoliberais para a educação pública no Estado.

Com a derrota do PMDB nas eleições de 1994, o governador eleito, Jaime Lerner do PFL<sup>33</sup> (1995-2002), representa a materialização das políticas neoliberais no estado do Paraná<sup>34</sup>, em consonância com o Governo Federal, estando em evidência a globalização do capital, subordinando as políticas públicas aos interesses empresariais, ou seja, estas passam a ser estruturadas sob a lógica da iniciativa privada. Para Baczinski (2012, p. 38), em seu governo “os postulados da pedagogia histórico-crítica foram suprimidos pelas concepções neoliberais de educação, sendo elas: pedagogia das competências e habilidades; pedagogia de projetos e construtivismo”.

Segundo Silva Junior (2016, p. 48), são implementados no Paraná, em 1995, “os princípios da administração empresarial” no sistema de ensino e nas unidades escolares, com forte incentivo e parceria com a iniciativa privada, atendendo às demandas do mercado. Quanto à questão curricular, não há novas orientações, ou seja, o currículo oficial continua sendo o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, apesar de as ações do governo serem contrárias ao que o referido documento propõe em seus fundamentos. Portanto, apesar das orientações curriculares oficiais primarem pela transformação da sociedade e pela formação integral humana, as políticas educacionais do governo Lerner estão voltadas à “formação para o mercado de trabalho, incentivo à competição, à produtividade e foco nos resultados” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 54).

Em 2002, por meio de discursos contrários às políticas neoliberais de Jaime Lerner, principalmente quanto às privatizações, é reeleito Roberto Requião (2003-2010), no plano estadual e Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ambos com o apoio dos movimentos sociais. A longa gestão de Requião, é marcada pela elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná (DCEs), publicadas em 2008 e distribuídas aos professores da rede estadual de educação. Esse documento é organizado por disciplinas e contempla o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio.

Pesquisadores da temática sobre a elaboração das DCNs<sup>35</sup>, apontam o caráter coletivo de produção das DCEs, e mesmo não explicitando a opção pela PHC,

---

<sup>33</sup> Partido da Frente Liberal.

<sup>34</sup> Sobre o assunto indicamos a leitura de: HIDALGO (2001) e SILVA (2001).

<sup>35</sup> De acordo com Silva Junior (2016), BATISTÃO (2009), analisa o processo coletivo de construção das diretrizes. Outras pesquisas abordam questões específicas das disciplinas, como, por exemplo: CALDATTO (2011), na área da Matemática; NAVARRO (2007), na área de Educação Física.

segundo Silva Junior (2016, p. 58), constata-se a influência em diversos aspectos da mesma, sendo um deles, a luta pela socialização do conhecimento científico”. Carvalho (2015) e Mazeto (2015) apontam o caráter eclético das DCEs, com forte tendência da PHC na fundamentação pedagógica, entretanto, nas disciplinas há diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos (SILVA JUNIOR, 2010, p. 62-63).

De acordo com Baczinski (2012), há avanços em relação ao período antecedente de Jaime Lerner, pautado em políticas neoliberais, sendo que a finalidade da SEED é de contrapor os princípios presentes nos PCNs. Assim,

As diretrizes foram reformuladas em um processo coletivo e democrático, tendo a participação efetiva de toda a comunidade escolar. As orientações da SEED para as instituições escolares destacam a importância de atender aos interesses da escola pública e superar a concepção de educação atrelada às exigências do mercado de trabalho (BACZINSKI, 2012, p. 40).

Segundo a autora, os documentos analisados<sup>36</sup> e as políticas educacionais dessa gestão, tendo como ponto de partida o CBEP, conduzem à ideia de que “a tendência da pedagogia histórico-crítica [...] retornava em 2003 como teoria que fundamentava e sustentava a concepção de currículo e da educação”. Apesar disso, esta não foi a pedagogia que fundamentou “a reformulação curricular do estado do Paraná nesse período” (BACZINSKI, 2012, p. 41-42).

A forma de condução dos trabalhos pela SEED, no processo de elaboração, de acordo com Baczinski (2012, p. 42), não ocorre de forma diretiva. Isso fez com que os profissionais se sentissem “envolvidos e participantes”. Entretanto, a ausência de direcionamento teve como consequência um ecletismo teórico claro e intencional<sup>37</sup>, além de demonstrar a dificuldade no entendimento da PHC. Para Baczinski (2012), “essa teoria é estudada de forma fragmentada e discutida muito mais como uma metodologia de trabalho pedagógico do que uma concepção propriamente dita”. Isso demonstra que, apesar de ações democráticas no processo de elaboração das DCEs,

---

<sup>36</sup> Documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) que visam a orientar a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais e orientações referentes à Semana Pedagógica.

<sup>37</sup> Segundo Baczinski, é possível identificar isso na fala da superintendente da Educação Yvelise Freitas de Souza Arco Verde, em entrevista (2007). Ler: BACZINSKI, 2012, p. 45-46. Sobre isso, Orso & Tonidandel (2014), afirmam que, ao estar como secretária de educação do Paraná (Gestão: 2004-2011), Yvelise era compreendida como alguém comprometida com a PHC, mas sua entrevista revela o seu total “descompromisso” e “desconhecimento” sobre a mesma. Além disso, deixa explícita sua opção pelo “culturalismo e pela perspectiva pós-modernista”. Segundo os autores, a “confusão gerada na mente dos docentes, em grande parte, decorre da forma eclética e mistificadora com que a Secretária coordenava a formação dos docentes da Rede” (ORSO & TONIDANDEL, 2014, p. 137).

há uma “ruptura no processo de implantação da pedagogia histórico-crítica na educação pública do estado do Paraná no período de 2003 a 2010” (BACZINSKI, 2012, p. 44).

O processo histórico de implantação da PHC no estado do Paraná, por meio da construção do CBEP e ações posteriores, evidencia a luta de classes, logo, expressa a materialização das disputas entre classes antagônicas, ou seja, com interesses opostos, constituindo historicamente a equipe da SEED. Apesar do CBEP e as políticas educacionais estaduais não expressarem, como apontam as pesquisas, os pressupostos da PHC em sua totalidade, representam uma possibilidade de ação contrária, e pressuposto fundamental para a inserção da PHC no Estado. Logo, os esforços e resultados do processo de construção de uma proposta pedagógica fundamentada na PHC em Itaipulândia, município localizado na região Oeste do Paraná, é produto do acúmulo das experiências e todas as lutas e embates que ocorreram.

A região Oeste do Paraná, da qual o município faz parte, tem seu processo de colonização efetivado na década de 1960 por população vinda do Rio Grande do Sul, do Oeste de Santa Catarina, do Norte e do Sudoeste do Paraná. Anteriormente, assim como outras, é povoada por povos indígenas de várias etnias. Como a atividade econômica predominante é a agricultura, tem seu processo de colonização marcado pelas lutas, acordos e conflitos pela posse de terras, bem como pelas lutas no campo educacional, marcado pelos esforços nas construções das primeiras escolas dos anos iniciais à consolidação de associações e universidades. Assim como a posse da terra na região é marcada por inúmeros conflitos e disputas, as instituições educacionais também expressam e são resultados de embates teórico-práticos. Dentre as instituições que merecem destaque estão a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e a Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE<sup>38</sup>.

O trabalho anteriormente desenvolvido pela ASSOESTE passa a ser desempenhado pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, a qual passa a exercer um papel fundamental nas orientações educacionais na região, principalmente a partir da elaboração coletiva do Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino

---

<sup>38</sup> Constituída em 1980 e extinta em 2001.

Fundamental (Anos Iniciais). O referido currículo tem sua primeira publicação em 2007, passando até o momento por duas reformulações, uma, publicada em 2010 e outra, em 2015.

Apesar das discussões acerca da PHC na região Oeste estarem presentes antes mesmo da elaboração de um currículo coordenado pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná – AMOP, este, exerce papel importante no processo de elaboração da proposta pedagógica curricular do município de Itaipulândia. O trabalho desenvolvido por esse departamento representa uma ação coletiva em resposta aos problemas educacionais, com vistas à definição de uma unidade teórico-metodológica para a escola pública dos municípios da região Oeste do Paraná.

O processo de construção do documento que passa a subsidiar as propostas dos municípios da região Oeste perdura por dois anos de intensos estudos, reflexões, debates, sistematizações, discussões e análise pelo coletivo de professores da região. De acordo com a Assessora Pedagógica do Departamento de Educação/AMOP, “romper com a disciplinarização” e “administrar as diferenças num processo democrático”, capacidade exigida num processo coletivo de produção, são elementos que se apresentam como limites e dificuldades nesse processo (AMOP, 2007, p. 10). A menção ao trabalho da AMOP não é no sentido de nos debruçarmos na temática, mas ressaltar a sua influência no processo de construção e implementação da proposta pedagógica que será objeto de nosso estudo.

No município de Itaipulândia, em 2004, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes inicia a produção de uma proposta curricular, pela necessidade de uma fundamentação clara e coletivamente definida para orientar o trabalho pedagógico no município. A opção dos professores da rede, nesse período, é pela PHC, que vem ao encontro das reivindicações dos mesmos. Com a definição dos trabalhos da AMOP quanto à elaboração de um currículo para a região Oeste, em 2005, Itaipulândia opta por participar do processo, juntamente com os demais municípios.

A participação do município de Itaipulândia no processo de produção do currículo da AMOP é representativa, tendo dois representantes de cada área do conhecimento, responsáveis por organizar e socializar com os demais professores as leituras, discussões e sugestões que seriam encaminhadas junto à AMOP. A partir da publicação do currículo, a rede municipal de Itaipulândia o utiliza como documento norteador da proposta pedagógica curricular municipal. No entanto, o município,

assume explicitamente, por meio de uma política educacional municipal, a opção pela PHC e pela Psicologia Histórico-Cultural, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, sendo estes, temas prioritários na formação contínua dos professores.

Tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos do currículo da AMOP, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular:

O município de Itaipulândia, alinhado a esta proposta passa a implementar ações de formação contínua junto ao seu quadro docente, posto que, para a implementação de uma nova proposta curricular urge análises por parte de toda a comunidade escolar. Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação, cultura e Esportes passou a oferecer, a partir de 2005, formação contínua voltada, prioritariamente, para a Pedagogia Histórico-Crítica, visando à compreensão dos fundamentos pedagógicos da proposta curricular em questão (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 3).

A necessidade de construção das propostas curriculares pelos municípios emerge também pelo cumprimento da legislação educacional em vigor, que visa a atender à Constituição Federal do Brasil (1988) e estabelece que “a educação é um dever do Estado e da família”. Essa exigência é reforçada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu art. Nº 11, que atribui aos municípios a responsabilidade de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”, com atendimento prioritário da educação infantil em creches e pré-escolas e do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, integrados “às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. A lei dá a opção ao município de criar um sistema municipal ou de integrar-se ao sistema estadual de ensino.

Outro aspecto importante relacionado à necessidade de discussão sobre proposta pedagógica curricular municipal diz respeito à municipalização do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo de municipalização, apesar de estar presente anteriormente no Brasil, mais especificamente na década de 1950<sup>39</sup>, ganha destaque na década de 1980 com a abertura política, além de ser uma recomendação do Banco Mundial. De acordo com Riplinger ([et. al.], 2006, p. 2), a municipalização, tem representado um mecanismo de “desresponsabilização dos governos federal e

---

<sup>39</sup> Anísio Teixeira, em 1957, com base na organização educacional estadunidense apresenta suas ideias acerca do tema. Defende que os municípios teriam as atribuições de organizarem, administrarem e executarem o antigo ensino primário, ficando a cargo do Estado a supervisão do trabalho. Para ele isso representava uma “possibilidade de melhoria do ensino primário”. (RIPLINGER, [et. al.], (2006).

estadual” para com esse nível de ensino. Em 1988, o Paraná realiza um estudo acerca dos custos de financiamento do Estado quanto ao sistema estadual de ensino, com objetivo de “comprovar que o custo por aluno na rede municipal é inferior ao custo do aluno na rede estadual, justificando-se, dessa forma, a municipalização do ensino no Estado<sup>40</sup>” (RIPLINGER, [et. al.], 2006, p. 2).

Além da municipalização, o Ciclo Básico de Alfabetização<sup>41</sup> representa outro fator que contribui para a emergência da elaboração de uma proposta pedagógica a nível estadual e municipal. A necessidade de rediscutir os encaminhamentos relacionados à alfabetização, dentre outros fatores, resulta na construção do CBEP.

No período de conclusão do CBEP, no cenário mundial e nacional há definição de outras diretrizes para a educação, culminando a nível nacional, a elaboração e distribuição dos PCNs em todas as escolas. A partir do Plano Decenal de Educação, consolida-se a “necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular” (PCNs, 1997, p. 15). Muitos municípios o adotam como currículo, gerando e acentuando os problemas de ensino e aprendizagem.

O MEC anuncia o caráter não obrigatório dos referenciais, afirmando que:

[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou autonomia dos professores e equipes pedagógicas (BRASIL, MEC, 1997, p. 13).

Entretanto, muitas ações, de acordo com RIPLINGER, ([et. al.], 2006), negam esse discurso. Entre elas destaca-se o direcionamento dos Núcleos Regionais de Educação quanto aos critérios para aprovação dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares, sendo um deles a exigência de que os mesmos estejam fundamentados nos PCNs. Além disso, os livros didáticos, a partir desse período,

---

<sup>40</sup> Em 1994, a SEED aceita a municipalização parcial. Nesse ano, 268 municípios aderem à municipalização integral das Escolas, o que representa 72,2% do total; 52 aderem à municipalização parcial (14,1%), e 51 deles (13,7%) não municipalizam suas escolas. Em 1996, dos 371 municípios paranaenses, 329 são municipalizados, sendo 271 com municipalização total da oferta de 1ª a 4ª Séries, e 58 com municipalização parcial.

<sup>41</sup> Implantado em 14/03/1988 pelo Decreto nº 2445/88.



passam a explicitar as orientações dos referidos documentos (RIPLINGER, [et. al.], 2006, p. 8).

De acordo com RIPLINGER, [et. al.]:

Assim, ao que parece, para as escolas oficiais, no período de 1980/90, há uma tentativa de construir um currículo pautado na pedagogia histórico-crítica e no materialismo histórico-dialético. Na década de 1990, constrói-se um currículo pautado na pedagogia tecnicista e escolanovista, e no idealismo. No interior das escolas percebe-se a hegemonia final do segundo modelo, apesar de o primeiro estar muito presente nos discursos dos trabalhadores da educação (2006, p. 9).

No interior das instituições educacionais no estado do Paraná não há uma única opção teórica na elaboração das propostas pedagógicas, ou seja, “ora opta-se pelo currículo do Estado, ora pelo nacional” (RIPLINGER, [et. al.], 2006, p. 9).

A rede municipal de ensino de Itaipulândia não difere desse contexto estadual, pois, dentre outros fatores, com a extinção da ASSOESTE, há uma mudança significativa na formação contínua de professores e no direcionamento da educação na rede que, até aquele momento, fundamenta-se nos pressupostos do CBEP. De acordo com a Proposta Pedagógica Curricular Municipal:

A partir desse momento, nos anos de 2001, 2002 e 2003 as formações dos professores passaram a ter orientações em várias tendências teóricas com ênfase em temáticas de autoestima, entre outras. Destaca-se o acesso e uso nas escolas dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a oferta de cursos culturais e esportivos para os alunos (em contraturno), disponibilidade de inúmeros materiais nas escolas, coleções de livros, tendo em vista o montante de recursos disponíveis no município. Ainda, em 2003, houve a elaboração coletiva dos pré-requisitos para o Ensino Fundamental, baseados nos PCNs (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 2).

A falta de clareza e direcionamento teórico-metodológico para a educação escolar da rede municipal em Itaipulândia levam as instituições escolares a adquirirem coleções de livros paradidáticos baseados nos PCNs e são elas que passam a direcionar, predominantemente, a prática pedagógica nas escolas. Vale ressaltar, que isso se intensifica no governo de Jaime Lerner, que assume explicitamente as políticas neoliberais. Consequentemente, crescem os problemas de ensino e aprendizagem, emergindo, dessa forma, a necessidade de definição de uma linha teórica para orientar o trabalho pedagógico no município.

As dificuldades enfrentadas na rede municipal de ensino em Itaipulândia também se fazem presentes em outros municípios do Paraná. Isso se torna mais problemático quando a Secretaria Estadual de Educação, em 2004, não contempla no processo de discussão e elaboração, as diretrizes para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ação esta, resultado do processo de municipalização. Esse fator é significativo na decisão do coletivo de secretários municipais de educação do Oeste do Paraná, juntamente com o Departamento de educação da AMOP, pela elaboração de um referencial curricular, com vistas a subsidiar pedagogicamente os municípios.

Outro desafio está posto para as instituições públicas de ensino a partir da Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação, que propõe ampliação do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos de duração, tornando obrigatório o ingresso da criança a partir dos 06 (seis) anos de idade. Em 2005, com a aprovação do Parecer nº 06/2005, cada sistema de ensino deve pensar medidas e organizar-se para o cumprimento da legislação. Isso é claramente definido com a Lei nº 11. 274 de fevereiro de 2006. Aos municípios é concedido o período até 2010 para implementá-las. Essas mudanças demandam novas exigências para o processo de reestruturação das propostas curriculares e, inclusive, de recursos financeiros e espaços físicos. Devido aos fatores educacionais e legais mencionados, dá-se início à produção coletiva do Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em 2005, visando a atender às necessidades e especificidades locais.

Quanto à questão curricular, a LDBEN Nº 9.394/96, em seu Art. 26, estabelece que os currículos da Educação Infantil ao Ensino Médio devem ter uma “Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, LDBEN, 1996). Logo, diante das exigências da legislação educacional e das necessidades/dificuldades enfrentadas pelos professores da rede, quanto à pouca aprendizagem dos alunos, ecletismo pedagógico e dificuldades no que e como ensinar, culminam em discussões na região Oeste do Paraná. Isso ocorre também em Itaipulândia no ano de 2004, na rede municipal de ensino, o que será detalhadamente abordado no capítulo III.

Vale ressaltar que, a partir das mudanças ocorridas com a Reforma do Estado do Brasil e, especificamente, com as políticas educacionais neoliberais implantadas, a finalidade é atrelar a educação básica às exigências do “mundo globalizado”, o que implica uma reestruturação curricular, orientada, principalmente, pelos Organismos Internacionais (OI). O principal objetivo da educação é formar para o mercado de trabalho, principalmente para a empregabilidade, adaptando os indivíduos às novas exigências da reprodução do capital. Para isso, as orientações curriculares oficiais do Estado brasileiro são materializadas por meio dos PCNs e as DCNs que passam a nortear a elaboração curricular e o trabalho pedagógico da escola pública no país. Entretanto, a partir de uma análise das orientações estaduais, regionais e municipais, é possível verificar elementos curriculares contrários às orientações oficiais, apesar de serem sustentados com muitos entraves. Por isso, a implantação e as tentativas de implementação da PHC, apesar dos limites, expressam ações de resistência, sendo uma delas, a proposta de Itaipulândia, objeto de nossa pesquisa.

Como mencionado anteriormente, a proposta pedagógica do referido município se diz contra-hegemônica e fundamentada na PHC. Por isso, é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, compreender o que é a PHC? Quais são seus fundamentos? Quais são as principais diferenças em relação ao que propõem as políticas educacionais para a Educação Básica a nível nacional em relação ao papel da escola? Qual é a concepção de currículo nessa perspectiva? A partir disso, pretende-se identificar, por meio de análise dos documentos oficiais da respectiva secretaria municipal, os fundamentos teórico-metodológicos da PHC na proposta curricular da rede municipal de Itaipulândia.

## 2 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAIPULÂNDIA/PR

Neste capítulo trataremos dos fundamentos teóricos da PHC, bem como, de suas proposições para a escola pública e a concepção e organização curricular, contrapostas às pedagogias do *aprender a aprender*. Além disso, analisaremos os pressupostos teóricos da PHC presentes na proposta pedagógica curricular municipal de Itaipulândia e outros documentos oficiais relacionados a formação contínua e a organização do trabalho pedagógico.

### 2.1 Pedagogia Histórico-Crítica: Fundamentos Teóricos

A PHC fundamenta-se na concepção marxista de homem, de sociedade e de educação. Essa concepção compreende que a realidade é objetiva, ou seja, que existe independente da consciência do sujeito e é cognoscível. Para o Materialismo Histórico-Dialético, a base da existência humana é a materialidade, o que significa afirmar que o pressuposto fundamental de toda história é a produção da vida, ou seja, é expressão de como os seres humanos, conforme as condições materiais com que se deparam, em cada tempo e espaço, produzem e reproduzem a sua existência.

Segundo Márkus (2015):

[...] a história é o processo de “autocriação” humana, um processo contínuo pelo qual o homem forma e transforma a si mesmo através de *sua própria atividade, através de seu próprio trabalho*, na direção de uma crescente liberdade e universalidade. E a característica principal, a “verdadeira essência” do homem reside precisamente na presença desta *autoatividade na qual ele cria e forma sua própria subjetividade*. O indivíduo torna-se e é um indivíduo humano, precisamente porque ele se envolve e participa ativamente neste processo, e isso só é possível porque ele se apropriou de alguns dos resultados objetivados e conquistas anteriores do progresso, dentro dos limites de seu tempo e na escala de suas próprias possibilidades sociais (MÁRKUS, 2015, p. 97-98. Grifos do autor).

Nesse sentido, entender a especificidade humana e como ela se constituiu é fulcral para a compreensão da PHC. Para Marx e Engels a riqueza da individualidade depende inteiramente da riqueza das relações sociais em que essa está inserida (DUARTE, 2014, p. 36). Isso porque, “o homem necessita produzir continuamente sua existência” (SAVIANI, 1994, p. 21).

A produção da existência humana, dessa forma, constitui-se pelo trabalho, atividade esta, que, historicamente, diferenciou o ser humano dos demais animais. Sob essa perspectiva, Saviani, fundamentado em Marx, compreende que “o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação [...]. É, pois, uma ação intencional [...] e, ao trabalhar, transforma a natureza “criando um mundo humano [...]” (1994, p. 21-22). Nesse processo, ele próprio, transformado pelo trabalho, constitui a sua natureza humana.

A partir de uma análise marxista sobre a essência humana, Márkus (2015) afirma que:

[...] para Marx, o trabalho não significa simplesmente o processo de metabolismo entre o homem e a natureza que constitui uma condição necessária da vida humana, ele é – em seu sentido “antropológico” - também autoatividade livre pela qual o homem forma, desenvolve e se apropria de suas próprias capacidades (MÁRKUS, 2015, p. 92).

Da mesma forma, no livro: *Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*, Lígia Márcia Martins aponta que as conquistas e transformações do psiquismo humano “conferem ao trabalho humano a sua mais importante característica: a intencionalidade, a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele” (2013, p. 10).

Nas palavras de Leontiev, “os homens são os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*” (2004, p. 285). Se desenvolvem enquanto tal a partir do momento em que se libertam da total dependência imediata da natureza. Por isso, afirma que “o homem é um ser de *natureza social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279). Isso significa afirmar que a natureza não lhe oferece o suficiente para a vivência social. Dessa forma, “cada indivíduo *aprende* a ser um homem”, ou seja, cada ser da espécie precisa se apropriar das aptidões alcançadas historicamente pela sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

A partir dessa concepção de homem, para a PHC “a educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2011a, p. 422). Isso se expressa na fundamental passagem de Saviani, presente no texto “*Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação*” que compõe o livro: *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ao afirmar que:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1994, p. 24).

Assim, é por meio do trabalho educativo que cada ser da espécie humana se desenvolve enquanto tal, ou seja, isso ocorre por meio de uma ação intencional do processo de transmissão-assimilação da cultura imaterial. Isso traz a exigência da definição *do que ensinar e como ensinar*, de modo a promover o desenvolvimento das características essencialmente humanas.

Nesse sentido, Leontiev defende que:

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Por isso, a humanidade produzida coletivamente só se torna subjetiva no indivíduo por meio da apropriação da cultura. Para Leontiev, “a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana”. Ou seja, “o homem constrói sua natureza” (2004, p. 288).

Segundo o autor:

As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (2004, p. 285).

Esse processo de transmissão-assimilação é fundamental para que ocorra o desenvolvimento social e histórico da humanidade. Pois, na medida em que a sociedade progride, “mais rica é a prática histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Nesse sentido, para Saviani, a educação “é um fenômeno próprio dos seres humanos [...] é uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1994, p. 22), trabalho “não-material”, pois, diz respeito aos conceitos, valores, ideias, entre outros instrumentos imateriais. Mas o processo de produção desses instrumentos tem a ver diretamente com a produção da existência humana, de acordo com o grau de desenvolvimento da sociedade.

A produção da humanidade é resultado de um processo coletivo e histórico e ocorre por meio da relação entre “objetivação e apropriação”. Nesse processo, os produtos do trabalho que compõem a cultura, ou seja, “condensação de experiência humana”, expressam “atividade humana em estado latente”, a qual está “em potência no objeto”, e, por meio da apropriação do sujeito, converte-se em “atividade efetiva” (DUARTE, 2014, p. 40).

Para isso ocorrer não é suficiente estar em contato imediato, mas, sobretudo, é necessário e primordial um trabalho educativo. Logo, a PHC defende a necessidade da escola e seu trabalho sistemático para viabilizar a apropriação dos conhecimentos clássicos, quais sejam, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Esses conhecimentos a serem transmitidos pela escola fazem parte da riqueza humana imaterial ou espiritual. É claro que o processo de humanização é dependente da apropriação da riqueza material, pois esta, sobretudo, é condição e base da existência. Nesse sentido, a apropriação material sustenta e possibilita a apropriação espiritual e vice-versa. Nas palavras de Duarte (2014):

A apropriação da riqueza material exige conhecimentos e a apropriação de conhecimentos ocorre sempre em determinadas circunstâncias materiais, a começar da materialidade do corpo. O indivíduo deverá, portanto, se apropriar da riqueza humana tanto em suas formas materiais como em suas formas imateriais (DUARTE, 2014, p. 39).

Assim, é necessário, segundo a PHC, identificar e selecionar, por meio de critérios definidos, os elementos culturais necessários à assimilação, aquilo que é essencial, aquilo que é clássico. É preciso, porém, compreender o que Saviani defende como clássico. O autor afirma que “o clássico não se confunde com o que é tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 1994, p. 24).

Além da seleção dos conteúdos, é fundamental identificar as formas mais adequadas para que a assimilação se efetive, ou seja, os meios que melhor possibilitam a apropriação subjetiva da realidade objetiva. Trata-se ainda de identificar e assegurar os procedimentos necessários para que, de forma progressiva, cada ser da espécie humana constitua sua segunda natureza (SAVIANI, 1994, p. 24).

Para a PHC, compreender os fundamentos teóricos que dão sustentação a ela, é indispensável. Entretanto, defender a necessidade desse estudo e compreensão pelos professores, não é tarefa fácil, diante do discurso e das ações hegemônicas sob a lógica do pragmatismo pedagógico.

Outro aspecto desafiador é que assumir a PHC como orientação pedagógica, pressupõe “posicionamento explícito perante a luta de classes” (DUARTE, 2011, p. 7). Essa necessidade de posicionamento ocorre devido a defesa da PHC de, por meio da apropriação de conhecimentos mais elaborados, criar as condições de superação das relações capitalistas de produção. Nesse sentido, como afirma Saviani, educar nessa perspectiva, demanda “instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente”. Logo, “temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais” (SAVIANI, 2009, p. 63).

Para isso é indispensável a apropriação dos meios necessários, dentre eles, a ciência, a qual é produto do trabalho coletivo e histórico. Tornando subjetivo o que existe objetivamente, ou seja, desenvolvendo o psiquismo humano, a escola contribuirá e dará condições de tornar o ser humano capaz de conhecer a realidade e intervir, a fim de ampliar e transformar as relações humanas. Nesse sentido é fundamental compreender qual é a especificidade da escola para a PHC com vistas à transformação social.

## **2.2 Pedagogia Histórico-Crítica: O papel da escola**

Por fazer parte da totalidade das relações sociais mais amplas, a educação escolar e as concepções acerca de sua especificidade e seu papel social, expressam os antagonismos de classes, e, portanto, diferenciam-se, na forma de conceber o que é sociedade, ser humano e o trabalho. No entanto, a escola não é o único espaço em que se educa. O processo educativo como um todo, ocorre nas relações sociais e de



trabalho estabelecidas na vida em sociedade e explicitam o nível de desenvolvimento da humanidade. A escola representa somente uma das formas de educação e não se constitui nos limites das relações estabelecidas no interior da escola, mas é mediada por relações mais amplas e se apresenta como um trabalho altamente complexo.

Nessa perspectiva, a educação escolar se constitui a partir da base estrutural da sociedade capitalista, faz parte das relações sociais universais, ou seja, é produto do meio social de determinada época, em que, nesse caso, o trabalho é subordinado ao capital. Assim, as instituições sociais se estruturam a partir da mesma lógica, tendo como papel fundamental a reprodução dessas relações. Por isso, predominantemente, o trabalho no interior da escola também possui um caráter abstrato e alienado. Isso se reflete em um ensino pragmático, utilitarista, mecânico, gerando uma aparente naturalização do que é histórico e a negação do acesso ao que há de mais elaborado para a maioria da população. Destarte, de acordo com a PHC, ao primar pela transformação da escola quanto a seu caráter dualista, é preciso lutar necessariamente pela transformação de seus condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais.

Entender efetivamente o que é escola significa compreender que a sociedade a constitui e que o trabalho realizado em seu interior, pode servir para “reproduzir ou transformar” as relações sociais vigentes. Concordando com Orso:

[...] se nós nos compreendermos bem, se compreendermos bem a sociedade, se compreendermos onde e de que forma estamos inseridos, não nos resta outra alternativa, senão fazer do conhecimento um instrumento de conhecimento, apropriação da realidade, de ação e transformação tanto da nossa condição, como daqueles que conosco convivem na escola, sejam eles alunos, professores ou funcionários, que, em sua maioria, também fazem parte da classe trabalhadora (ORSO, 2011, p. 234).

Em consonância com essa perspectiva, para a PHC a escola é um espaço contraditório, marcado historicamente por conflitos, disputas e antagonismos. Compreende que seu caráter dualista se expressa a partir do momento em que, atrelada às transformações do modo de produção, a escola deixa de ser privilégio da classe dominante no sentido de sua universalização, pois não exerce o mesmo papel ou não serve da mesma forma a todos. Diferencia-se, substancialmente, nas condições de acesso ao conhecimento.

No momento em que a escola passa a ser uma necessidade para todos, perde seu caráter unitário. Para a maioria da população, ou seja, para a classe trabalhadora, o acesso ao saber elaborado fica somente no plano da aparência, pois a “verdade” precisa ser ofuscada, mistificada e camuflada para a manutenção da lógica estrutural da sociedade.

Para Derisso (2010):

Na medida em que o objeto de ensino é relativizado justamente naquela instituição cuja função intrínseca é a de transmitir conhecimento às futuras gerações, a perspectiva de democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido torna-se cada vez mais distante de sua realização (DERISSO, 2010, p. 59).

A universalização da escola, desse modo, torna-se contraditória aos interesses da classe no poder, por isso, desenvolve-se em detrimento e paralelo à negação implícita do acesso aos conhecimentos mais elaborados para a classe trabalhadora, a qual fica restrita ao domínio de conteúdos mínimos necessários para reproduzir-se enquanto classe.

A burguesia, ao se constituir no poder, assume a bandeira da universalização da escola, necessária à formação do cidadão e do trabalhador assalariado, e, desse modo, faz com que seus valores, enquanto classe dominante se transformem em valores universais. Por isso, a escola em uma sociedade de classes reflete as contradições sociais, sendo também controlada e utilizada como instrumento de alienação a serviço da reprodução das relações capitalistas de produção.

Com base na análise de Lukács, Derisso (2010) afirma que:

[...] o controle que a burguesia exerce sobre os meios de produção e de circulação se estende para outros setores, sobretudo para o da produção do conhecimento, e impõe limites à produção científica e cultural. O relativismo e o irracionalismo são certamente as armas mais utilizadas para negar objetividade ao conhecimento (especialmente à realidade social, mas não só) e, conseqüentemente, negar também a possibilidade de transformação consciente dessa mesma realidade (DERISSO, 2010, p. 61).

Assim, ao consolidar-se no poder, a burguesia nega suas próprias bandeiras, especificamente quanto à função da escola destinada à classe trabalhadora, meio através do qual também são produzidas as condições para a transformação social. De acordo com a PHC, contraditoriamente, o papel da escola é criar necessidade da apropriação e fruição, por todos, da totalidade da riqueza espiritual e material

universal, bem como, o desenvolvimento pleno da individualidade humana. Pois, segundo Duarte (2011):

A classe trabalhadora, na sociedade capitalista, foi destituída de toda a propriedade, foi reduzida à condição de proprietária unicamente da força de trabalho, que deve ser vendida ao capital em troca de salário. Assim como as forças produtivas não podem ser apropriadas parcialmente pela classe trabalhadora, esta não pode ser sujeito dessa apropriação apenas parcialmente, é necessário que essa apropriação seja para todos (DUARTE, 2011, p. 15).

Para isso, pressupõe pensar a partir dos fundamentos da PHC, levando em consideração: “a individualidade livre e universal na sociedade comunista; autoatividade como atividade plena de sentido e fundamento da vida na sociedade comunista e, por fim, as relações humanas plenas de conteúdo na sociedade comunista” (DUARTE, 2011, p. 11). Para tanto, é preciso superar as relações de trabalho alienado e torná-lo uma atividade autorrealizadora, repleta de sentido, possibilitando o desenvolvimento pleno do indivíduo. Pois, nas relações capitalistas, como afirma Marx, o trabalho se reduz ao “meio de sobrevivência” para o trabalhador.

A defesa da PHC pelo acesso, por meio da escola, aos conteúdos clássicos, tem em vista a transformação das relações humanas, pensando-as “plenas de conteúdos”, plenas de sentido. Portanto, esse acesso também é condição da “plena humanização das relações entre os indivíduos”. Isso é condição fundamental para a PHC (DUARTE, 2011, p. 20).

Em relação à educação escolar, Saviani propõe três questões essenciais que darão base à PHC. São elas:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (1994, p. 20).

Saviani afirma ainda que:

[...] o papel da escola “não é mostrar a face visível da Lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os

aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 1994, p. 201).

Nesse sentido, o papel da escola nessa perspectiva é a socialização do saber sistematizado, o conhecimento elaborado ou a cultura erudita e não o saber espontâneo, popular (SAVIANI, 1994, p. 25). É isso que torna a escola necessária.

É fundamental compreender o caráter histórico do conhecimento, além de concebê-lo como algo repleto de intencionalidade. Portanto, não há neutralidade em nenhuma forma de produzir e socializar qualquer conhecimento. Destarte, é fulcral a identificação de quais conhecimentos realmente dão condições e contribuem para a consciência e fundamentam as ações contra-hegemônicas. Assim, como defende a PHC, não é qualquer conteúdo e qualquer ensino que possibilitarão isso.

Sob a perspectiva marxista, o conhecimento é produto da transformação da realidade objetiva. Para Marx (2013, p. 90) “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”. O pensamento procura captar as conexões internas que determinam os fenômenos.

É necessário a captação do real de forma mais fidedigna possível. Isso é viável pela utilização de instrumentos que permitem a assimilação das leis que regem os fenômenos, as relações que os determinam em cada contexto histórico, bem como as contradições que agem como motor da transformação dos mesmos. Ou seja, as leis que provocam as modificações quantitativas e qualitativas.

A partir desse método de análise, a realidade é compreendida como uma “unidade do diverso”, ou seja, é uma totalidade onde as partes específicas se fazem a partir das relações orgânicas com o todo. Isso significa afirmar que nada existe por si só, mas em relação com outros elementos.

Segundo Marx (1987), para que ocorra o processo de reprodução no pensamento, da realidade objetiva na perspectiva da totalidade, é preciso um método que possibilite a apropriação das leis e propriedades que regem a matéria e seus fenômenos, suas formas de desenvolvimento, bem como as relações que os determinam. Essa investigação parte do “concreto-sensorial”, pelo qual, por meio dos sentidos, obtém-se uma visão empírica, limitada, desorganizada, confusa, imediata, caótica da realidade, ou seja, uma visão aparente do real. Esse é o primeiro momento do processo de produção do conhecimento.

O segundo momento consiste na elaboração de abstrações, por meio das quais se identificam e diferenciam os seres e/ou fenômenos. Há elaboração mental, por meio do processo de categorização, em que se distingue o fato a ser analisado dos demais, por meio da explicitação da essência dos mesmos, elaborando conceitos, identificando semelhanças e diferenças. Nesse momento, é necessária a separação, no plano da abstração, da realidade empírica para que se possa elaborar os conceitos mais gerais, uma representação genérica que define os seres e fenômenos, para operar mentalmente com os mesmos. Essa definição representa a categoria mais precisa, composta pelas características essenciais.

É fundamental nesse processo compreender as abstrações, os conceitos. Esses, não podem ser confundidos como sendo o real, mas, são, apenas, a representação da realidade no nível do pensamento. O terceiro momento do método consiste no retorno ao concreto, a fim de analisá-lo de forma fundamentada, elaborada, consciente. Se expressa em uma relação de práxis.

Esse terceiro momento permite verificar se o conceito se aplica à realidade. Ele é definido por Marx, como “concreto pensado”, ou seja, uma totalidade não mais caótica, mas organizada de acordo com suas leis de constituição como as suas leis de transformação, ou seja, há a explicitação das múltiplas determinações que constituem a realidade objetiva, ou seja, de uma “unidade do diverso” (MARX, 1987, p. 16-17).

A captação dos fatos e fenômenos que constituem a realidade objetiva “é conquista do desenvolvimento histórico da atividade humana e, portanto, condição para que os sujeitos se insiram nela” (MARTINS, 2011, p. 45). Essa apropriação permite a apreensão da realidade por meio do desenvolvimento do psiquismo humano em patamares superiores dos demais animais. Martins compreende o psiquismo como

[...] unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo. É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente (2011, p. 45).

Concomitante ao desenvolvimento da inteligibilidade do real, segundo Martins, a apropriação subjetiva da realidade objetiva, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O conhecimento objetivo é compreendido como a expressão fidedigna da representação subjetiva da realidade. Logo, “a atividade cognoscitiva edifica-se em condições histórico-sociais de transmissão, isto é, de *ensino*”

(MARTINS, 2011, p. 53). A autora destaca a importância de desenvolver o “pensamento teórico” para criar condições de transformar criativamente a realidade (Idem, p. 54). Martins afirma que:

[...] a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Apenas por sua mediação a realidade será captada em sua gênese e em seu desenvolvimento, ou seja, como *síntese de múltiplas determinações* (MARTINS, 2011, p. 53. Grifos da autora).

Por isso, a apropriação por cada indivíduo, das produções histórico-culturais, necessita de trabalho educativo. Isso justifica a centralidade, defendida pela PHC, na transmissão-assimilação dos conhecimentos clássicos consolidados, sejam os científicos, filosóficos e artísticos. Sendo assim, para Saviani:

[...] a escola tem uma função específica educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (1994, p. 124).

Para Saviani, essa é a função clássica da educação escolar. Sem essa clareza, facilmente “questões secundárias e acidentais” são consideradas principais na escola. Vale ressaltar que o conhecimento produzido deve ser criteriosamente selecionado e convertido em saber escolar. A escola é, pois, uma instituição criada para essa finalidade, um elemento essencial na sociedade atual para a socialização e o desenvolvimento da cultura. Por mais que nega esse papel à classe trabalhadora, ao ser entendida por meio da historicidade, pode ser convertida num instrumento de transformação social.

O papel do professor, segundo Saviani, diferencia-se do papel do cientista. O primeiro tem como objetivo o “desenvolvimento do aluno” e o conhecimento é um meio para alcançar essa finalidade. O segundo, por sua vez, preocupa-se com o “desenvolvimento da ciência”, sendo o conhecimento, portanto, um fim, o produto de seu trabalho (SAVIANI, 1994, p. 96).

Saviani, por compreender que a base estrutural da sociedade funciona sob a lógica do capital, parte do pressuposto de que o conhecimento também se constitui, na sociedade de classes, como força produtiva e também é propriedade privada. Por isso, a socialização do saber se constitui como pauta na luta de classes, para que a

função clássica da escola se efetive. Sob relações de domínio e exploração, apesar da produção do saber sempre ocorrer de forma coletiva, tanto o acesso ao conhecimento, como às produções materiais, também são negados à classe trabalhadora.

Historicamente, com a ascensão da escola pela necessidade de instrução para a classe trabalhadora, criam-se as condições mínimas para a socialização do saber objetivo, não o compreendendo como algo estático, imutável, mas transitório, a partir da expressão de sua historicidade. Com a emergência da necessidade da escola para todos e a partir do desenvolvimento das relações capitalistas de produção, a mesma classe que defende essa bandeira, ao consolidar-se no poder, impede que a escola exerça sua principal função, a de ensinar. Logo, a negação do acesso ao saber para a maioria da população, impossibilita o próprio desenvolvimento da consciência, ou seja, da compreensão da própria condição de exploração a que grande parte dos indivíduos está submetida. Segundo Saviani, só é possível o desenvolvimento da consciência por meio do acesso aos instrumentos já produzidos. Inclusive, a consciência de classe, para ele, é produto desse acesso ao saber.

A defesa da cultura erudita como conteúdo escolar pela PHC não pressupõe a negação da importância da cultura popular. Para Saviani (1994), a cultura popular é compreendida como elemento primordial no ponto de partida do processo de ensino, mas não como ponto de chegada. Isso se justifica, pois, a mesma não necessita da escola para ser apropriada, sendo que sua assimilação ocorre no interior das próprias relações sociais estabelecidas cotidianamente.

Saviani, contrapõe a ideia defendida pelo pós-modernismo de que a cultura erudita é “saber burguês”, compreendendo-a como produção de toda a humanidade e apropriada por poucos. Ainda, quanto a isso, afirma que: “nem o saber erudito é puramente burguês, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas” (SAVIANI, 1994, p. 102-103). Portanto, é o saber mais elaborado que as novas gerações precisam aprender na escola, pois não há outro espaço organizado para esse fim. Dessa forma, a classe dominada tem possibilidade de “expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 1994, p. 104).

Em consonância com essa perspectiva, Martins (2011, p. 44) afirma que “a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado, a transmissão de

conhecimentos” corresponde ao elemento fulcral entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural. Para a autora “a referida transmissão visa a oportunizar aos indivíduos a *inteligibilidade do real*, condição pela qual possam localizar-se no mundo, dominá-lo e atender as suas necessidades”.

Ao pensar a educação formal ou escolar, a PHC concebe-a como um processo de intervenção com vistas à transformação social e não como mero mecanismo de adaptação do indivíduo às relações de trabalho e à ordem social, como defendem os liberais. Portanto, pensa a sociedade marcada pela luta de classes, em que a classe hegemônica determina a organização de todas as esferas sociais. Mas esse domínio não ocorre de forma harmônica.

Como parte integrante da totalidade social, a educação também está situada e atende às necessidades do momento histórico e tem o papel de reprodutora da força de trabalho e das relações sociais de produção, como afirma Althusser. Por isso que, para entender como o processo educativo se efetiva em determinada sociedade, é preciso compreender o nível de desenvolvimento produtivo e as relações de trabalho nela predominantes. Nesse sentido, a escola também expressa a luta de classe, ou seja, as contradições. Não se trata de uma definição abstrata, mas é preciso compreendê-la na relação com o real, com a produção e reprodução da vida. Portanto, falar de educação, também é falar de trabalho, pois, para Saviani:

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2008, p. 12).

Isso significa conceber que educação e trabalho estão diretamente e intimamente relacionados. Portanto, é preciso “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). É preciso mudar a “essência” social.

A educação representa um instrumento fundamental para romper a lógica do capital, no processo de elaboração de estratégias em prol de mudanças das condições objetivas de produção da vida e na formação da consciência dos indivíduos, com vistas à superação da alienação. Mas não tem como universalizar a educação sem a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. Ou seja, trata-se de um processo de reconciliação do ser humano como sua própria essência.



A escola, estruturada sob a lógica capitalista é convertida em uma instituição reprodutora de força de trabalho e das relações hegemônicas de produção, porém, contraditoriamente, expressa a luta de classes e também se constitui como um espaço privilegiado para a leitura crítica da realidade. Trata-se de, por meio da escola, lutar por uma educação pública, laica, unitária e universal, a qual se fundamenta no trabalho educativo. Logo, é preciso ter clareza de que o processo de luta, como afirma Orso (2011), não se limita à relação entre professor e aluno, nem os limites da escola. Por isso, há a “necessidade de pensar a educação para além da escola”, para construirmos “uma educação para além do capital” (ORSO, 2011, p. 229).

Cabe atuar no interior da escola a fim de transformar o conhecimento como mediador revolucionário, de forma que possibilite aos trabalhadores “imprimir os rumos de seu destino” (ORSO, 2011, p. 246). Isso não ocorrerá sem luta, sem esforço e sem um projeto intencionalmente planejado, ou seja, não é possível sem um trabalho educativo.

A definição de Saviani sobre trabalho educativo nos remete ao sentido ontológico de educação, explicitando a relação dialética entre objetivação e apropriação da cultura. Nesse processo, a escola deve conduzir, contraditoriamente, a luta e esforços para que ocorra a transmissão dos conhecimentos mais elaborados pelo meio do trabalho, objetivados na cultura, para que sejam apropriados individualmente, de forma a contribuir para a compreensão do real e da emancipação humana. Essa luta não pode ser ingênua a ponto de conceber a escola como uma força que não lhe cabe. Mas deve estar vinculada a um projeto maior de transformação social.

A especificidade da escola na luta pela transformação consiste em desvelar, por meio do trabalho educativo, as relações de domínio e exploração da classe trabalhadora, naturalizadas ou camufladas por meio de um ensino superficial dos conteúdos, tendo o desenvolvimento de competências e habilidades e o discurso de respeito às diferenças como prioridade do ensino.

Essa perspectiva visa superar as formas educativas consolidadas a partir da divisão da sociedade em classes antagônicas e da divisão social do trabalho, resultando num modelo dualista de educação formal e na fragmentação do conhecimento. Isso inviabiliza a compreensão efetiva da totalidade dos fenômenos naturais e sociais.

Portanto, a educação deve ser ativa e vinculada à vida, como defende a escola nova, mas de forma a explicitar as relações alienantes de trabalho e subordinação de uma classe a outra. Concordando com Gramsci, é preciso ter como método o “trabalho como princípio educativo”, avançando para a fase clássica da escola ativa, assumindo a luta para que a educação ocorra no seu sentido ontológico, vinculada a um projeto de transformação de sociedade.

Nesse sentido, a PHC tem sido um instrumento teórico e prático de superação por incorporação das pedagogias hegemônicas, por meio da defesa do processo de transmissão-assimilação da cultura, possibilitando a emancipação humana. Trata-se de um projeto coletivo, ainda em construção, que encontra inúmeras barreiras para sua efetivação, mas que tem como objetivo fundamental, articular a educação escolar, compreendida como força potencial, na luta contra as relações desumanizantes de produção. O espaço de ação educativa nessa direção é possível, por meio da apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, como diz Mészáros (2008):

[...] a tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessárias da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também precisam ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

O papel da educação escolar, numa perspectiva crítica, é contribuir no desenvolvimento da consciência sobre a necessidade de transformação social, por meio do ensino, numa perspectiva de totalidade, bem como a necessidade de autorrealização por meio do trabalho. Nesse sentido, é preciso criar a necessidade, o interesse, para que haja um esforço coletivo em prol de um projeto social revolucionário. Por isso, faz-se necessário um processo educativo nessa direção, ou seja, uma teoria revolucionária como fundamento de uma prática nessa direção.

Segundo Orso, “*quem acredita na educação luta simultaneamente para transformar a sociedade*” (2012a, p. 56. Grifos do autor). Logo, somente em uma

sociedade sem classes, há possibilidade de um novo modelo de educação. Para o autor:

Isso significa que lutar somente pela educação, é lutar em vão, pois, significa entendê-la equivocadamente como se ela fosse independentemente da totalidade social e, portanto, absoluta e toda poderosa. Por isso, é necessário superar esta ilusão (ORSO, 2012b, p. 3847).

Superar a visão ingênua e ilusória demanda compreender que a função predominante da escola capitalista, que é de adaptar o indivíduo à sociedade, formando-o para o mercado de trabalho, e, conseqüentemente, garantindo a reprodução das relações sociais hegemônicas. Entretanto, como espaço contraditório, a luta no interior da escola tem um papel fundamental. Nesse processo, a escolarização é basilar para o projeto de transformação social. Porém, há necessidade de pensar e construir coletivamente propostas pedagógicas pautadas em uma concepção de sociedade, de homem e de educação efetivamente emancipadora e transformadora. De acordo com Gama (2015, p. 219), a PHC, nas condições atuais, é um “fundamental ponto de apoio no desenvolvimento da escola da transição”, possibilitando a unificação em prol de um projeto comum de sociedade e de educação.

É preciso, como Saviani nos alerta, atentar para não “escorregarmos para uma posição idealista e voluntarista”, mas estar cientes de que a escola é determinada pelas relações sociais capitalistas. A tarefa para quem luta por uma nova sociedade e uma nova escola é de “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) quanto a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)” (SAVIANI, 2008a, p. 25). Contudo,

[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2008a, p. 25).

Portanto, a escola, contraditoriamente, deve primar pelo ensino do saber objetivo, pois, sem esse saber, grande parcela da população não terá acesso em outro espaço, além de ser premissa para a transformação. A instrumentalização “dos

indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos”, de acordo com Martins (2011, p. 56) é a “tarefa de uma educação escolar verdadeiramente emancipadora”. Isso coloca em questão a organização curricular numa perspectiva crítica com que nos ocuparemos a seguir.

### **2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: Concepção de currículo**

Ao explicitar que o papel clássico da escola, que é a “transmissão-assimilação do saber sistematizado”, nas condições criadas pela sociedade capitalista, a PHC traz em questão a problemática do currículo, o qual deve ser estruturado a partir desse pressuposto. Os estudos de Malanchen (2014) e Gama (2015) confirmam que, apesar de Saviani não ter produzido uma obra específica sobre a temática, há elementos no conjunto de suas produções para pensar o currículo da educação básica nessa perspectiva. Gama (2015) defende a tese de que:

[...] existe uma concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, e esta indica possibilidades reais para pensarmos o currículo da escola básica na perspectiva histórico-crítica, pois o autor analisa o fenômeno educacional considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, tendo, desta forma, uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista (GAMA, 2015, p. 217).

A partir da totalidade de relações que determinam e são determinadas pela educação escolar e se fazem presentes nas obras de Saviani, um aspecto fundamental a ser evidenciado é a defesa da função clássica da escola. Caso não cumprir com essa atribuição, segundo o autor, ela se torna desnecessária. Porém, qualquer papel que a escola e/ou o currículo escolar esteja exercendo, não é possível concebê-lo a partir da neutralidade. Há sempre intencionalidade e posição prática, seja na luta pelo acesso ao conhecimento, seja na sua negação implícita, por meio da instituição escolar.

Concordando com Malanchen:

[...] compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser

formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social (MALANCHEN, 2014, p. 213).

Com vistas à formação do indivíduo para que possa agir conscientemente, para a PHC “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1994, p. 26). Esse é o fundamento do currículo escolar compreendido por Saviani, como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares [...]. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 1994, p. 29). Para que isso ocorra faz-se necessário criar as condições materiais e imateriais.

Saviani afirma que:

[...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também apreender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 1994, p. 26).

A organização curricular tem como função orientar o trabalho do professor quanto à sequência gradativa de ensino dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos e representa um instrumento fundamental na definição do que é função nuclear da escola. Mas, no quadro atual, o que se constata no final do ano letivo, segundo Saviani, é que “fez-se de tudo na escola [...], mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (1994, p. 27).

O que ocorre é a secundarização do papel clássico da escola, não sendo do interesse da classe dominante que os meios de produção sejam socializados, pois isso pressupõe outras relações sociais e, conseqüentemente, a transformação da sociedade de classes. Há uma forte tendência de negar o acesso ao saber por meio de descaracterização do papel da escola, atribuindo-lhe outras tarefas, esvaziando-a de sua função específica. Isso ocorre, pois, a instrução precisa dar conta de formar trabalhadores para que saibam viver na sociedade industrial e democrática.

A burguesia, de classe revolucionária, torna-se reacionária e tenta neutralizar o processo transformador. A escola também se converte em um problema para a classe dominante. É preciso evitar que a “verdade” venha à tona, pois entra em confronto com os seus interesses. Essa verdade histórica gera a necessidade de transformação social. Desde então a escola assume um caráter dualista e contraditório. É fundamental a definição do que é clássico na escola para que isso não fique obscurecido em meio a tantas exigências, fazendo com que o secundário passe a exercer o papel principal da prática escolar e o essencial passe a assumir um caráter secundário.

No currículo para a PHC, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são transformados em saber escolar, por meio da seleção criteriosa, uma organização e forma mais propícia de ensiná-lo para que seja possível, de forma gradativa, a apropriação pelo aluno. Dessa forma, o conhecimento precisa tornar-se assimilável pelas novas gerações. O trabalho educativo é primordial nesse processo, para que, cada ser da espécie se humanize. Isso pressupõe formas adequadas de ensino. Nesse sentido, Saviani afirma que:

Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, por que se produzem nas relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de 1º e 2º graus (1994, p. 98).

Logo, a função da escola destinada aos primeiros anos de escolarização, tem a tarefa não de produzir conhecimentos, mas socializar aquilo que a humanidade já produziu. É essa apropriação, essa aprendizagem que dará condições para a produção do conhecimento avançar. Para esse processo de aprendizagem se consolidar, Saviani afirma que é preciso a aquisição de *habitus*, adquirido por meio de um processo educativo, ou seja, sistemático. “Adquirir *habitus* significa criar uma situação irreversível, porém, é preciso insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem” (SAVIANI, 1994, p. 33).

A compreensão da natureza da educação enquanto um “trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 1994) permite situá-la como um fenômeno relacionado especificamente a conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos. Estes, são produtos da atividade humana e se

constituem como elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza.

Sendo assim, a PHC visa superar o limite da escola tradicional, que, ao se efetivar, perde a finalidade do ensino dos conteúdos, tornando-o abstrato e mecânico, bem como a difusão da escola nova, geradora da ideia de que toda a transmissão de conteúdo é mecânica e autocriativa e nega a liberdade (SAVIANI, 1994, p. 30). Entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Dessa forma, “ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante”. Ainda que secundário, exerce decisivas interferências “no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2008a, p. 53).

Partindo desse entendimento, Saviani estrutura um método que atenda aos interesses dos dominados e visa a superar, por incorporação, tanto os métodos novos quanto os tradicionais. Assim, os métodos “eficazes” são os que:

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008a, p. 56).

Outro aspecto fundamental analisado por Saviani é a relação entre aprendizagem e liberdade. Afirma que “é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (1994, p. 30). Logo, se faz necessário o esforço para manter o foco e a atenção. Por isso, “o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre” (SAVIANI, 1994, p. 31), pois a liberdade é uma condição alcançada quando há o domínio do ato em si. “Só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, se completou, ou seja, foi incorporado, tornando-se parte do ser”. Assim, “a libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (SAVIANI, 1994, p. 32).

Com vistas à condição de “liberdade” é preciso compreender o currículo como “o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a propiciar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização” (MALANCHEN, 2014, p. 169).

Essa organização curricular deve ser estruturada a partir de uma articulação dialética entre o conhecimento objetivo e o sujeito/interlocutor, buscando a forma mais adequada com vistas ao processo de transmissão-assimilação. Segundo Malanchen:

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa (MALANCHEN, 2014, p. 169).

Além disso, o fundamental é a clareza de qual perspectiva teórica orienta a forma de abordagem do saber escolar, ou seja, qual é a concepção de mundo, de homem e educação que sustenta a prática pedagógica. Outro aspecto é a organização do espaço e tempo escolares, de modo a dar condições materiais para que o ensino se efetive.

Ao professor também compete o domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, sendo a ausência desse domínio, um grande limite a ser superado por quem anseia uma prática pedagógica que desvende a aparência dos fatos e/ou fenômenos naturais e sociais, explicitando assim, a essência dos mesmos.

Ao trabalhar com o saber objetivo na forma de conteúdos escolares, cabe à escola proporcionar condições para que ocorra a efetiva transmissão e assimilação dos mesmos. Por isso, a organização sequencial e gradativa deve ser criteriosamente pensada, tendo sempre em vista, a fase do desenvolvimento humano, ou seja, o interlocutor.

Essa defesa é central para a PHC e para a Psicologia Histórico-Cultural. Uma seleção planejada, intencional e sequencial do trabalho educativo a partir dos conhecimentos históricos e coletivamente produzidos, é que constitui a atividade nuclear da escola, ou seja, o currículo para a PHC.

Para a teoria Histórico-Cultural, o papel da educação escolar é singular nesse processo na medida em que possibilita o desenvolvimento das capacidades essencialmente humanas. Mas isso só se torna efetivo na medida em que houver uma organização planejada e sequenciada dos conteúdos como um dos elementos essenciais do trabalho educativo com vistas ao desenvolvimento e inteligibilidade do real.

A partir de sua pesquisa sobre currículo, Malanchen (2014) conclui que:



Muitos estudiosos tendem a considerar que o modelo de currículo escolar organizado em disciplinas estaria pautado numa visão que fragmenta e desarticula os conhecimentos. Para alguns esse fenômeno seria criado pela escola, para outros, a escola estaria refletindo divisões existentes na sociedade, especialmente no mundo do trabalho (MALANCHEN, 2014, p. 193).

Vale ressaltar que, apesar da fragmentação do saber ser oriunda do modo de produção capitalista, isso possibilitou o “progresso no campo da produção do conhecimento, isto é, operacionalizou-se o avanço na pesquisa científica em muitas áreas”. Não se trata de negar os problemas gerados a partir dessa fragmentação, mas de concebê-la dialeticamente, e assim, analisar os avanços que a especialização do saber proporcionou. O posicionamento da PHC, segundo Malanchen, apesar de não compactuar com “currículos escolares que fragmentam o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas”, considera fundamental a “socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas disciplinas” (MALANCHEN, 2014, p. 199 - 200).

Essa posição se firma a partir do método dialético, pois “Saviani defende que o estudo das disciplinas escolares corresponderia ao momento analítico”, ao compreender o movimento do método que vai da “síntese à análise e desta à síntese” (MALANCHEN, 2014, p. 200).

A autora prossegue:

[...] a disciplinaridade é o momento no qual realizamos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que este seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de forma aprofundada. Este processo possibilitará que realizemos o processo inverso, ou seja, elaborar em nosso pensamento uma visão sintética do conhecimento e da realidade (MALANCHEN, 2014, p. 203).

Por isso, a PHC concebe os conhecimentos especializados de cada disciplina como parte de um todo orgânico o qual só será compreendido, numa perspectiva de totalidade, a partir da articulação das partes específicas. Logo, “a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização de constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo”. O que fará isso possível é a atividade humana, ou seja, o trabalho, como categoria integradora entre as disciplinas (MALANCHEN, 2014, p. 204).

Superar a fragmentação do saber escolar, portanto, consiste em superar a própria base estrutural da sociedade, que subordina o trabalho ao capital e transforma tudo em mercadoria, contendo a marca da divisão em classes antagônicas. De acordo

com Malanchen (2014), há duas causas das quais resulta a divisão do conhecimento: a primeira se refere às próprias condições criadas até o momento do processo histórico, o que resulta em limitações no campo de produção do conhecimento ainda não superadas; a segunda diz respeito à base classista da sociedade, marcada pela divisão social do trabalho, resultando uma produção do conhecimento especializada, porém, fragmentada (MALANCHEN, 2014, p. 205 -206).

Apesar dos limites acerca da produção do conhecimento, esta deve ser compreendida a partir das condições historicamente criadas. Nesse sentido, a organização curricular deve tomar a categoria trabalho como basilar com vistas a resgatar a perspectiva de totalidade do conhecimento (MALANCHEN, 2014, p. 207).

De acordo com Malanchen:

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela categoria de trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade (MALANCHEN, 2014, p. 209).

Assim, é fundamental a produção coletiva de um currículo que expresse “a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva” (MALANCHEN, 2014, p. 208).

Destarte, o currículo para a PHC pode ser organizado disciplinarmente, desde que busque a constante articulação orgânica entre as disciplinas por meio do eixo nuclear, que é o trabalho. Mas a superação da fragmentação do conhecimento, demanda esforços no horizonte de superação das relações de trabalho abstrato e alienado e, conseqüentemente, das relações de exploração e dominação, pressuposto da sociedade de classes.

De acordo com Gramsci (2004, p. 42-43), o fundamento de toda a escola baseia-se no conceito de “trabalho como princípio educativo” (atividade teórico-prática), ou seja, na transmissão-assimilação das leis naturais e as formas humanas de domínio sobre elas e as leis civis e estatais, as quais são resultado da vida coletiva, historicamente produzida. Sendo históricas, estão em constantes transformações. Assim, é por meio do trabalho educativo que se criam as condições para compreender as leis de ordem social e natural.

São os conhecimentos das leis naturais e as formas de regulamentação da vida em sociedade que fornecem às novas gerações uma visão de mundo e não uma

compreensão folclórica, fornecendo base para o desenvolvimento da concepção histórica e dialética da realidade. Dessa forma, compreende-se que a realidade é expressão de todo o processo e produto do trabalho humano, sendo construído pelas gerações anteriores, objetivados na cultura e transmitidos por meio do ato educativo (GRAMSCI, 2004, p. 42-43).

Para Gramsci, “o conceito e o fato de trabalho [...] é o princípio educativo imanente da escola primária” (GRAMSCI, 2004, p. 42-43). Isso possibilita o desenvolvimento de uma visão materialista e histórica do mundo e da vida humana. Nessa perspectiva, a criança também é compreendida como um ser histórico e social em desenvolvimento em direção à humanização.

Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um produto histórico, com intencionalidade expressa nas concepções de mundo e de ser humano, as quais fundamentam toda a sua organização. O currículo escolar também é um espaço de luta e interesses antagônicos. Estruturado a partir do Materialismo Histórico-Dialético, o currículo concebe todo e qualquer conhecimento sistematizado como resultado da ação intencional do homem sobre a natureza e com seus semelhantes, numa perspectiva histórica. Portanto, por meio do trabalho educativo, os conhecimentos mais significativos produzidos historicamente e coletivamente, devem ser apropriados por cada ser em particular.

O elemento curricular não pode ser concebido isoladamente, mas a partir da totalidade. Gama (2015) apresenta elementos, presentes nas obras de Saviani, que compõem a dinâmica curricular, sendo: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização. A normatização diz respeito “à discussão sobre currículo no bojo de questões mais gerais como a organização escolar e o sistema de normas, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação de ensino” (GAMA, 2015, p. 188). Com vistas à superação das discontinuidades das políticas educacionais, a autora concorda com Saviani sobre a necessidade de implantação de um Sistema Nacional de educação, sob orientação de um Plano Nacional de Educação, afirmando que:

[...] o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, projeto político pedagógico, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação no âmbito dos estados, municípios e no interior das escolas, devem guiar-se pelas orientações do Sistema Nacional de Educação, não podendo estar à mercê de mudanças de governos

estaduais e municipais, ou de gestões escolares. Muito menos das parcerias público-privadas (GAMA, 2015, p. 189).

A normatização escolar deve expressar, por meio de seus documentos orientadores, como a escola está organizada em relação ao tempo e espaço escolar e como será administrada com vistas a cumprir sua função clássica. Um currículo com base na PHC, além de outros elementos, implica “novas formas de organização do trabalho das equipes escolares, momentos de planejamento e avaliação individuais e coletivas” (GAMA, 2015, p. 191). Além disso, para Saviani (2008b, p. 266), devem estar vinculadas “à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes”, para que tenham condições de aprofundamento teórico substantivo e, assim, possam participar efetivamente na construção da estrutura curricular. A organização escolar está diretamente relacionada ao trato com o conhecimento, mas demanda muitos elementos<sup>42</sup> para se materializar (GAMA, 2015).

Ao discutir sobre os princípios curriculares para a seleção dos conteúdos, a autora, com base no Coletivo de Autores (1992)<sup>43</sup>, aponta a “relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno”. Ao referir-se ao tratamento dos conteúdos ou princípios metodológicos, menciona sobre: “confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento; provisoriedade e historicidade dos conhecimentos”. Gama (2015) ressalta a importância e necessidade de compreender tais princípios de forma dialética, ou seja, numa visão de conjunto, dependentes entre si.

Enfim, após abordarmos sobre os fundamentos, o papel da escola e a concepção de currículo que dão sustentação para a PHC, no próximo subitem objetivamos identificar tais elementos em documentos da rede municipal de ensino de Itaipulândia que direcionam o trabalho educativo das escolas.

---

<sup>42</sup> O capítulo 9, intitulado: “Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes”, que compõe a obra: *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*, (organizada por José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani), publicada em 2008b, Saviani discute acerca dos desafios na formulação de uma educação progressista, postos pela sociedade capitalista, pois pressupõe a luta pelo socialismo. Referente ao contexto educacional brasileiro, há questões específicas que, historicamente, evidenciam o atraso da educação pública do país. O autor agrupa os principais problemas em dois grandes desafios, a saber: ausência de um sistema de educação e a descontinuidade das políticas públicas.

<sup>43</sup> COLETIVO DE AUTORES, (1992).

## 2.4 Fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica na Proposta Pedagógica Curricular da rede municipal de ensino de Itaipulândia

Buscamos neste subitem, mesmo que brevemente, identificar elementos teóricos que fundamentam a PHC presentes na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de Itaipulândia, a qual está em processo de revisão e (re) elaboração desde 2015, sob a orientação da Dra. Lígia Marcia Martins<sup>44</sup>. Outro documento que utilizamos é o que subsidia a Educação Infantil no município, intitulado “*Orientações Gerais e Introdutórias para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*”<sup>45</sup>, coletivamente elaborado em 2015, revisado e distribuído aos professores em 2016.

O marco conceitual da proposta, selecionado para nossa análise, é composto por três subitens: Base Filosófico-Pedagógica, Organização do Ensino e Encaminhamentos Metodológicos. No primeiro subitem estão presentes as concepções de ser humano, de desenvolvimento, de educação e de educação escolar. Por sua vez, o documento contendo as orientações para a Educação Infantil, explicita os pressupostos teóricos que a fundamentam. Divide-se em itens, a saber: Concepção de homem e sociedade, concepção de Educação, Concepção Pedagógica, Periodização do desenvolvimento, Orientações para o trabalho pedagógico<sup>46</sup> e Orientações Multiprofissionais: a) Serviço Social; b) Nutrição; c) Fonoaudiologia; d) Psicologia; e) Fisioterapia. Limitamo-nos à análise desse documento quanto às concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas.

Ambos os documentos concebem o homem como “um ser histórico e social, sendo produto e produtor de suas condições de vida” (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 5). O documento destinado à Educação Infantil compreende que o ser humano, “ao produzir suas condições de existência, em uma determinada sociedade, produz também sua forma própria de ser”. Logo, “sua forma de ser, pensar, agir, resultam das possibilidades concretas que o trabalho humano, socialmente realizado ao longo do tempo, disponibiliza para ele” (ITAIPULÂNDIA, 2016b, p. 1).

---

<sup>44</sup> Doutora em Educação, livre docente em pedagogia da educação – UNESP/BAURU.

<sup>45</sup> Documento elaborado em sua 1ª versão por: Iria Bruch Böhn (Responsável da Equipe de Ensino pela Educação Infantil), Tânia Mahl (Assistente Social), Soraya Knorst (Nutricionista), Bruna Rafaela Antonio Cosmo (Fonoaudióloga), Suelen Cristina Becker (Psicóloga) e Ilonei Mathes (Fisioterapeuta). A elaboração foi coordenada e orientada por Lígia Márcia Martins e, posteriormente, discutida e avaliada pelos professores de Educação Infantil da rede.

<sup>46</sup> Contém orientações: Do nascimento ao primeiro ano de vida; Do segundo ao terceiro ano de vida; Do quarto ao quinto ano de vida.

Nessa concepção, o ser humano produz e é produzido pelo meio, a partir das relações que estabelece com a natureza e com seus semelhantes. Ao estabelecer essas relações, desenvolve funções psíquicas, diferenciando-se dos demais animais (ITAIPULÂNDIA, 2016b, p. 2).

Os dois documentos concebem o trabalho como categoria basilar para a compreensão de ser humano, sociedade e educação, visto que:

[...] o trabalho é compreendido como sendo a atividade consciente e planejada pela qual o ser humano, ao mesmo tempo em que extrai da natureza os bens capazes de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, cria as bases de sua realidade sociocultural e produz-se a si mesmo, desenvolvendo as capacidades superiores, requeridas à vida em sociedade (ITAIPULÂNDIA, 2016b, p. 2).

A categoria trabalho é concebida nos documentos como a atividade que diferencia o ser humano dos outros animais, realizada de forma mediada, produtora de objetivações, sendo a apropriação destas, elemento essencial para que cada indivíduo em singular se humanize. Da mesma forma, a PPC se pauta na seguinte concepção acerca dessa categoria:

Na qualidade de atividade vital humana, o trabalho representa a forma histórica pela qual o homem transforma a natureza transformando-se concomitantemente. Sob tais condições, ele constrói e organiza as formas e meios de sua existência, sintetizados no que se denomina como sociedade (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 6).

A sociedade “representa o conjunto de objetivações do trabalho”, por sua vez, “marcada por intensas desigualdades”, e, conseqüentemente, confere aos indivíduos diferentes possibilidades de desenvolvimento (ITAIPULÂNDIA, 2016b, p. 2).

Por sua vez, a educação é concebida como “uma das práticas mais relevantes da sociedade”. Não é uma ação natural, mas intencional, planejada e transformadora. Representa “um processo de transformação da conformação e inclinações naturais do sujeito, face àquilo que cada sociedade já constituiu como propriamente humano, isto é, como cultura<sup>47</sup>” (ITAIPULÂNDIA, 2016b, p. 3). A educação escolar não representa a única forma de mediação, segundo os respectivos documentos, mas é um dos mais importantes.

---

<sup>47</sup> Compreende-se por cultura toda a produção social objetivada em produtos do trabalho, tanto produções materiais quanto imateriais. A cultura é composta pelo conjunto de objetos, técnicas e ideias que suprem necessidades humanas (SAVIANI, 2009).

Ao referenciar a educação escolar, adentra na concepção de Pedagogia pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, por entender que:

A principal diferença entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias que se tornaram moda nas últimas décadas, como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e o multiculturalismo, reside no posicionamento perante a questão da natureza dos conteúdos que devam ser veiculados pela escola. Esta teoria pedagógica advoga que cabe à educação escolar disponibilizar os conhecimentos historicamente sistematizados, os conhecimentos clássicos a todos os indivíduos e independentemente da idade que tenham (ITAIPULÂNDIA, 2016b, p. 4).

Dessa forma, a PPC municipal, ao definir a que vem à educação escolar, tem como base três princípios considerados fulcrais. Sendo eles: o primeiro compreende a realidade em constante movimento, por isso não a considera estática. O segundo princípio concebe que os indivíduos, ao estabelecerem relações com o meio, visando a atender necessidades, produzem instrumentos materiais e imateriais, isto é, produzem cultura. O terceiro confere à educação escolar a tarefa de transmissão do legado cultural produzido coletivamente e historicamente, considerando-a como uma necessidade produzida historicamente. Isso significa afirmar que a escola tem a função de “desenvolver capacidades nos indivíduos singulares e no próprio gênero humano” (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 7).

Com base nos pressupostos da PHC e a Teoria Histórico-Cultural, Martins (2013) afirma que “na organização do trabalho pedagógico (planejamento), deve-se levar em consideração a tríade: conteúdo-forma-destinatário<sup>48</sup>” (ITAIPULÂNDIA, 2016b, p. 5).

Ao conceber o ser humano como um ser que se produz social e historicamente por meio da dinâmica da objetivação e apropriação e a sociedade como “produto e produtora do próprio homem”, o ato educativo se converte em “condição imprescindível de humanização” (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 7).

Portanto, os documentos analisados conferem a defesa explícita na fundamentação teórica de uma escola como instituição organizada para transmitir a cultura histórica e coletivamente elaborada às novas gerações, com vistas à inserção

---

<sup>48</sup> O **conteúdo** representa os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos; a **forma** se expressa a partir do método adotado e, conseqüentemente, definem procedimentos de ensino necessários para cada conteúdo; o **destinatário** representa o aluno e o período de desenvolvimento em que se encontra. A periodização do desenvolvimento humano tem como base os estudos de Elkonin (1987).

das mesmas no decurso da história. Além de possibilitar a apropriação dos conhecimentos produzidos, trata-se, por meio da escola, de viabilizar condições superiores de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Da mesma forma, a PPC, pauta-se na concepção de desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-Cultural que fundamenta a PHC. Para tanto, compreende que

[...] o legado biológico, ainda que base primária da vida, não garante e não determina o processo de desenvolvimento das pessoas, uma vez que o referido desenvolvimento subjugam-se à produção e apropriação da cultura (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 6).

Isso ocorre pelo fato de que o desenvolvimento humano é resultado da apropriação das objetivações do trabalho coletivo e das condições materiais produzidas em cada época. Com base nos estudos de L. S. Vygotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, bem como, de L. M. Martins, a proposta concebe a natureza cultural do psiquismo humano. Assim,

[...] o psiquismo é unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva – o reflexo consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional [...], ambos os polos se formam numa relação de interpenetração e interdependência, [...] indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 7-8).

O desenvolvimento propriamente humano não ocorre “caso ele seja privado de condições sociais de vida e de educação”, isto é, resulta “da qualidade da inserção cultural do sujeito e dos processos educacionais que sustentam essa inserção” (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 8).

Fica evidente na PPC que o trabalho tem papel fulcral no desenvolvimento do psiquismo humano ao provocar profundas transformações em sua estrutura natural. Ou seja, o homem, ao produzir sua existência, modifica o funcionamento de seu psiquismo, requalificando “as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificam cada vez mais o trabalho” (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 9). Da mesma forma, a concepção de desenvolvimento está intimamente atrelada à concepção de ser humano e de educação escolar. Dessa forma,

Para a pedagogia histórico-crítica e para a psicologia histórico-cultural um ensino que desenvolve não é aquele que opera sobre o passado,



sobre o que já foi conquistado, mas sim, aquele que incide sobre as referidas pendências, sobre o que não está consolidado (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 14).

O papel da educação escolar defendido é o de promover o máximo de desenvolvimento nos indivíduos. Para isso lhe cabe “disponibilizar os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas da humanidade, convertidas em conteúdos escolares”. A PPC segue afirmando que a escola deve cumprir a função de “suplantar o imediato dado, a empiria heterogênea e pragmática da vida cotidiana”, possibilitando a compreensão para além da captação sensorial da realidade, “tendo em vista o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual [...]”. Para tanto, o ensino deve ser organizado com vistas ao alcance do máximo desenvolvimento humano possível. Isso acarreta na definição de quais são os conteúdos que possibilitam “à formação da imagem subjetiva do real” (ITAIPULÂNDIA, 2016, p. 15). De acordo com a PPC do município, “o pleno desenvolvimento do pensamento conceitual se mostra absolutamente dependente da qualidade do ensino” (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 17).

É preciso, por meio da escola, tornar a realidade inteligível ao indivíduo, ou seja, tornar possível a representação subjetiva da realidade objetiva. Parte do entendimento de que “os conhecimentos clássicos são aqueles que se colocam mais decisivamente a serviço desse ideal”, contrapondo-se às pedagogias liberais que privilegiam o conhecimento espontâneo, pragmático e utilitário (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 16-17).

Para tanto, a função da escola claramente definida na PPC é de “mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos”. A partir dessa defesa se estrutura a concepção de currículo. Esta por sua vez, fundamentada na PHC, o concebe como a “organização das atividades nucleares a serem realizadas na escola”. Diz respeito ao “conjunto de ações a partir das quais se realiza o percurso para a formação escolar do aluno ao longo do tempo representado pelo nível e/ou segmento de ensino no qual se encontra inserido” (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p.18).

Portanto, a PPC evidencia que currículo:

Trata-se do delineamento, da seleção dos conhecimentos a serem convertidos em conteúdos escolares a serem ensinados, sem perder

de vista: para quê, para quem e como fazê-lo, apontando na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização dos conhecimentos e, igualmente, à promoção do desenvolvimento, junto às novas gerações, de capacidades humanas dependentes desta socialização (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 18).

A organização curricular demanda, segundo Martins (2013), como mencionado anteriormente, levar em consideração a tríade: conteúdo – forma – destinatário, compreendendo-os como elementos fundamentais para a definição dos encaminhamentos metodológicos. A PPC, com base no método Materialista Histórico-Dialético, pressupõe três momentos quanto à construção do conhecimento, os quais estão em constante relação:

[...] o ponto de partida ocorre no âmbito do conhecimento acerca do real sensível, dos fenômenos, em sua aparência e manifestação imediata e aparente [...], a ser superado pela mediação de abstrações do pensamento (análises, ideias, teorias) tendo em vista alcançar o conhecimento de forma ampliada e mais fidedigna em relação ao que o fenômeno seja (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 20).

No que tange à transposição do método para o campo pedagógico, a PPC, tem como base o que se propõe a PHC. Consiste no que Saviani (2008) designa como *síncrise – análise – síntese*. Ambos os documentos estão pautados na contribuição de Leontiev (2001), sobre a atividade principal ou atividade-guia<sup>49</sup> e sobre a “periodização do desenvolvimento”<sup>50</sup>, com base nos estudos de Elkonin (1987).

Esses elementos, segundo as orientações oficiais do município, devem ser considerados no planejamento de ensino. Por isso,

---

<sup>49</sup> A atividade principal ou atividade-guia é definida como sendo aquela que desempenha a função central de relacionamento da criança com o meio circundante, em determinado período de seu desenvolvimento. O desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade (FACCI, 2004, p. 67).

<sup>50</sup> Elkonin (1987) aponta três fases/períodos do desenvolvimento humano, a saber: A primeira Infância, a Infância e a Adolescência. Com base nos estudos de Leontiev (2001) sobre “atividade-guia”, Elkonin (1987), classifica cada fase/período do desenvolvimento humano em dois grupos, sendo que um diz respeito ao “Sistema Criança-Adulto Social” e outro ao “Sistema Criança-Objeto social”. A **Primeira Infância** - 1º grupo (idade aproximada de 0 a 1 ano) tem como atividade-guia a “comunicação emocional direta do bebê com o adulto” e o 2º grupo (idade aproximada de 1 a 3 anos) a “Atividade objetual-manipulatória”. A **Infância** – 1º grupo (idade aproximada 3 a 5 anos) tem como a atividade-guia o “Jogo de Papéis” e o 2º grupo (idade aproximada 5 a 10 anos) a “Atividade de Estudos”. A **adolescência** – 1º grupo (idade aproximada 10 a 14 anos) tem como atividade-guia a “Comunicação Íntima Social” e o 2º grupo (idade aproximada 14 a 17 anos) a “Atividade Profissional de Estudo”.

[...] a caracterização da periodização histórico-cultural do desenvolvimento e a verificação do nível de desenvolvimento real e da área de desenvolvimento eminente da criança desempenham importantes papéis na análise de quem seja o referido destinatário (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 21).

Assim, a seleção dos conteúdos, como afirma a PHC, pressupõe a definição das formas mais adequadas para que haja a apropriação, por cada indivíduo singular, do que foi objetivado pela humanidade. Isso também diz respeito ao destinatário, ou seja, ao período de desenvolvimento em que o aluno se encontra e qual é a atividade-guia que lhe dará maior possibilidade de desenvolvimento. A orientação para o trabalho pedagógico nessa perspectiva traz como exigência a necessidade de conhecer as características das atividades-guia.

Em síntese, verifica-se que, no que tange aos fundamentos teóricos que dão sustentação à PHC, a referida PPC, bem como o documento específico para a Educação Infantil expressam tais fundamentos e reafirmam a concepção de mundo, de ser humano, de desenvolvimento e de educação a partir do método Materialista Histórico-Dialético. Em consonância com tais pressupostos, evidenciam a função clássica da educação escolar defendida pela PHC e pela Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, a orientação oficial para a educação escolar da rede municipal de Itaipulândia supera as pedagogias hegemônicas, convencionalmente denominadas de “pedagogias do aprender a aprender”, quanto à defesa do ensino de conhecimentos clássicos.

Sobre o processo de construção dos referidos documentos, mais detalhadamente, trataremos no próximo capítulo, bem como sobre o processo de implementação e especificidade da PHC no município.

### **3 O MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA/PR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: HISTÓRIA, ESPECIFICIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

A Pedagogia Histórico-Crítica no município de Itaipulândia completa em 2016, 12 anos de implantação e tentativas de implementação que, historicamente, foram sendo produzidas e explicitam o grau de compreensão de seus agentes, bem como as condições em que ocorrem. Assim como o processo estadual de emergência e desenvolvimento, no pequeno e novo município da região Oeste do Paraná essa trajetória é marcada por avanços e retrocessos, possibilidades e limites em meio a inúmeras contradições.

A PHC em Itaipulândia tem sua implantação em meados de 2004 e seu percurso municipal explicita diferentes formas e níveis de compreensão, seja nas ações oriundas de uma equipe pedagógica, seja resultado de discussões do coletivo dos professores da rede municipal.

O retorno ao passado permitirá compreender o processo de construção, compreensão e implementação da PHC na rede municipal de Itaipulândia, visando a explicitar esse percurso histórico, as condições materiais em que se desenvolve, bem como os resultados provisórios do mesmo. Sobre a trajetória municipal dessa pedagogia, considerada um dos principais instrumentos de luta e resistência na atualidade é o que trataremos nesse capítulo. Como principal fonte de pesquisa destacamos a PPC Municipal, outros documentos oficiais da SMED e planos de governos utilizados em campanhas eleitorais municipais.

#### **3.1 Implantação da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de ensino de Itaipulândia: antecedentes históricos**

A gênese e desenvolvimento da escola pública na área do atual município carregam elementos da trajetória educacional da região Oeste do Paraná<sup>51</sup>. Elegemos o recorte temporal de 2004 a 2016 pela definição de nosso tema e objeto de pesquisa, por ser representativo da presença de elementos da PHC na Proposta Pedagógica Municipal e algumas ações implementadas, principalmente no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Vale ressaltar que a experiência municipal tem como base as experiências a nível nacional e a estadual, principalmente a partir do CBEP. Por isso,

---

<sup>51</sup> Sobre o assunto sugerimos a leitura de Emer (1991). Referente à trajetória educacional de Itaipulândia, especificamente, sugerimos a leitura de Scarpato & Böhm (2006) e Balzan (2014).

há elementos da PHC em documentos oficiais da SMED anteriores a 2004, principalmente nos primeiros anos após a emancipação político-administrativa, porém, não há ações representativas à luz dessa perspectiva na rede municipal.

De acordo com Balzan (2014):

A perspectiva teórica histórico-crítica foi assumida como referência norteadora dos trabalhos realizados na rede pública municipal já em 1993. No entanto, nos primeiros anos, não havia uma preocupação sobre os fundamentos teóricos dessa perspectiva por parte dos professores. O que importa era seguir os conteúdos propostos no currículo paranaense. Justamente por isso, com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, pelo Ministério da Educação, os conteúdos do Currículo Básico foram substituídos pelas sugestões desse documento (BALZAN, 2014, p.106).

Apesar de não se constituir como direção do trabalho pedagógico anterior a 2004, é fundamental a compreensão dos fatores que determinam, nesse período, a escolha do coletivo de professores que compõem a rede municipal de Itaipulândia pela PHC.

Dentre os elementos que culminam nessa definição está presente a extinção da ASSOESTE e com isso a falta de direcionamento para o trabalho pedagógico através da formação contínua. A partir do encerramento dos trabalhos dessa instituição, o município atravessa um período com orientações diversificadas, a saber: palestras motivacionais e outras do gênero realizadas através de empresas privadas. As direções e coordenações do município participam das formações em Faxinal do Céu organizadas no governo de Jaime Lerner. As orientações a nível federal e estadual são de acordo com os PCNs, logo, os materiais didáticos que chegam à escola estão pautados nessa perspectiva teórica.

Concomitante com a extinção da ASSOESTE e com isso a falta de uma proposta clara e diretiva, o município contrata a Base Editora<sup>52</sup> para assessoramento pedagógico, bem como, adquire materiais didáticos da 1ª a 4ª séries, produzidos pela mesma. Há formações pontuais realizadas pelos docentes vinculados à empresa com vistas ao trabalho com o presente material. O mesmo traz abordagem interdisciplinar das áreas do conhecimento, partindo de uma problematização e ensaios sobre a historicidade do conhecimento.

---

<sup>52</sup> Editora localizada em Curitiba, a qual trabalhou com formação, distribuição de material didático e formação de professores no município.

No entanto, conforme avaliação do corpo docente, ao tratar o conteúdo interdisciplinarmente, o material didático da Base Editora não deixa claro qual conceito tem como foco, além de ter uma abordagem superficial do conteúdo. Nesse período, o plano de ensino das escolas do município quanto à relação de conteúdos tem como base o sumário dos livros didáticos da Base Editora. Mesmo sendo a orientação didática da Secretaria Municipal de Educação, o material da Base Editora não adquire um caráter de obrigatoriedade, não sendo utilizado em sua totalidade. Assim, os professores o utilizam de forma fragmentada, selecionando textos ou procedimentos considerados pertinentes, complementando seus planos de aula com atividades oriundas de livros paradidáticos presentes nas escolas da rede, além do uso de livros didáticos encaminhados pelo MEC. A prática docente se expressa através de um ecletismo pedagógico.

No interior das escolas também cresce significativamente a presença de projetos referentes aos Temas Transversais e concursos, resultando na concorrência entre escolas e alunos. Devido aos recursos financeiros oriundos dos *royalties*, aos alunos são ofertados uniformes escolares, materiais escolares, corte de cabelo na escola, cursos vinculados aos departamentos de Cultura e Esportes da SMED, viagens de conhecimentos, dentre outros materiais e prestação de serviços. Aos professores são ofertados cursos de autoestima, Reiki e viagens de confraternização. A SMED organiza e possibilita a constituição de Coletâneas de Atividades<sup>53</sup> pelo coletivo, organizadas por série, contendo sugestões de procedimentos em relação a determinados conteúdos das áreas do conhecimento.

Quanto à organização do trabalho docente, entre 1998 e 2003, os professores com jornada de 40 horas semanais, além de conquistarem 20% de horas-atividade, têm a possibilidade de trabalhar com uma única turma. Cada professor tem como responsabilidade, o trabalho pedagógico no período regular, acompanhar as aulas ministradas pelos professores das disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso e Língua Estrangeira (Inglês)<sup>54</sup>. Além de acompanhar essas aulas sob a responsabilidade de outros professores, o professor regente tem a atribuição de trabalhar em contraturno com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

---

<sup>53</sup> Foram organizadas cinco coletâneas, uma por série do Ensino fundamental – Anos Iniciais.

<sup>54</sup> A língua inglesa é ofertada no município via contrato com a empresa privada.

É possível constatar o montante em recursos financeiros destinados ao setor educacional nesse período em relação à aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos, contratação de funcionários, oferta de cursos aos profissionais da educação e aos alunos da rede. Entretanto, os resultados desses investimentos, tanto em relação ao ensino quanto à aprendizagem não são satisfatórios.

De acordo com a PPC Municipal:

Este percurso histórico teve como consequência um grande número de alunos demonstrando pouca aprendizagem e o crescente desconforto entre os professores em relação ao direcionamento de suas ações pedagógicas. Essa constatação criou a necessidade de definição/adoção de uma linha teórica coesa, tendo em vista subsidiar a prática pedagógica nas escolas (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 2).

Esse processo tem como resultado, além do ecletismo pedagógico, dificuldade de aprendizagem e angústias do corpo docente e equipe pedagógica municipal. Em 2003, tendo como base os PCNs (1997) e visando a atender às reivindicações do corpo docente, a equipe pedagógica da SMED coordena a produção coletiva dos “Pré-Requisitos Mínimos” necessários para cada série. Porém, essa ação não surte os efeitos esperados.

Diante do quadro educacional, em meados de 2004, a SMED coordena vários momentos de estudos, análises e reflexões sobre a problemática educacional do município. Das indagações levantadas nesses momentos de discussões, com base na PPC, destacam-se as seguintes:

Que concepção de sociedade, de homem, de escola, de desenvolvimento e aprendizagem está presente no contexto escolar atual? Que escola queremos? O que estamos ensinando e para quê? Que alunos estamos formando? O ensino escolar, no atual contexto, contribui de forma significativa para a emancipação humana? Em concordância com a sociedade que queremos, qual proposta pedagógica contribui para a sua concretização? Qual é a função da escola pública? Entre outras (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 3-4).

Como resultado desses momentos de estudos e reflexões sobre as teorias pedagógicas, o coletivo de professores da rede municipal opta, dentre elas, pela PHC, principalmente pelo fato de a mesma defender o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados como um instrumento fundamental para a compreensão e transformação social. Com base nessa decisão, a equipe pedagógica municipal elabora um documento justificando o fim do contrato com a Base Editora e

o material didático distribuído no município. Diante do não resultado esperado, entre outros fatores, é extinta a jornada do professor de 40 horas com uma única turma, bem como a oferta de língua estrangeira.

Paralelo aos estudos e discussão, nesse mesmo ano, inicia-se a elaboração de uma Proposta Pedagógica para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia<sup>55</sup>. A referida proposta tem grande ênfase na abordagem didática fundamentada na obra de João Luiz Gasparin, intitulada “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”. No decorrer desse período, essa obra é lida e discutida com todos os professores, emergindo assim, a necessidade de compreender melhor os fundamentos teóricos da PHC.

Um elemento que influencia também na definição pela PHC é o fato de alguns professores serem alunos recentemente formados em nível de graduação e pós-graduação pela UNIOESTE, os quais, via universidade, têm os primeiros contatos com os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, ampliando, dessa forma, as possibilidades de discussão, argumentação e justificativa em defesa dessa linha teórico-metodológica como orientadora da educação pública da rede municipal.

A proposta pedagógica iniciada em 2004 não é concluída pelo fato de o município ser informado sobre os objetivos e intenções do Departamento de Educação da AMOP quanto à elaboração de um currículo regional por representantes do coletivo dos municípios da região Oeste. O fato de compactuar com os mesmos pressupostos teórico-metodológicos que dariam fundamentação ao currículo e pelo caráter coletivo de sua produção, a SMED de Itaipulândia define por participar junto à AMOP em 2005. A partir desse período, as ações da SMED têm como principal objetivo a efetivação da função da escola pública defendida pela PHC.

### **3.2 Processo de implantação, implementação e compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia**

A gênese da PHC na rede municipal de ensino de Itaipulândia ocorre em meio aos desafios postos pelo trabalho educativo na busca de alternativas para os problemas de ensino e aprendizagem desenvolvidos após mais de uma década de formação do município.

---

<sup>55</sup> Essa proposta não foi concluída devido à opção do município em participar da elaboração do Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais coordenada pelo Departamento de Ensino da AMOP.



Uma das primeiras tentativas de trabalho na perspectiva histórico-crítica é a elaboração de uma proposta pedagógica nela fundamentada, não concluída devido à opção em compor os trabalhos desenvolvidos na AMOP a partir de 2005, o que culmina com a elaboração e publicação, em 2007, do currículo regional. A participação do município nesse processo é representativa. Professores representantes de todas as áreas do conhecimento, indicados pela SMED, vão compor o coletivo que participa dos estudos e sistematizações iniciais acerca dos elementos curriculares.

Ao compor a equipe de trabalho da AMOP, cada participante do município, ao retornar, tem como responsabilidade fazer as leituras e discussões com os professores da rede municipal. Os demais professores, mediante inscrição em grupos de estudos de sua preferência, organizados por área do conhecimento ou nível/modalidade de ensino, têm a possibilidade de contribuir com análises, reflexões e sugestões. Como para a grande maioria o contato com os fundamentos do método do Materialismo Histórico-Dialético é inicial, o mais importante nesse processo é a possibilidade de participar de momentos de estudos coletivos.

Concomitantes aos trabalhos coordenados pela AMOP e socializados no município ocorrem estudos de algumas obras de Saviani e outros autores que fundamentam a PHC. A SMED busca assessoria com o professor João Luiz Gasparin e implementa algumas ações visando a efetivar a PHC na rede municipal na busca da superação da dicotomia entre teoria e prática. Além disso, a partir desse período, a formação contínua tem como ênfase os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a PHC, bem como o currículo regional que está em construção.

Muitos professores que coordenam os trabalhos na AMOP e outros oriundos de universidades públicas estaduais, principalmente da UNIOESTE, são convidados a ministrar cursos no município. Uma prática da SMED, nesse momento, é a cobrança de uma atividade avaliativa em relação ao aproveitamento do curso pelo professor da rede. O professor palestrante é responsável por elaborar a atividade e, posteriormente, dar um retorno referente ao nível de aproveitamento individual e do grupo. É um procedimento que leva o professor ouvinte a estar mais atento e elaborar uma síntese, o que ajuda no processo de apropriação teórica. As atividades avaliativas variam desde questões de cunho mais teórico como solicitação de produção de um plano de aula.

Além da formação contínua e trabalho em grupos de estudos, tendo como base a proposta de Gasparin (2002)<sup>56</sup>, são elaborados os planos de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Em 2006, há tentativa de implantar o uso de um Diário de Classe a partir do modelo do plano de ensino. A estrutura do plano de ensino é utilizada por um longo período, sendo alterada somente em 2014. Quanto ao Diário de Classe, pelos resultados obtidos e inúmeras polêmicas acerca de seu uso, perdura por dois anos.

Segundo Balzan (2014):

O trabalho realizado através da assessoria do professor Gasparin foi o primeiro marco para que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica fossem compreendidos mais amplamente, principalmente em relação ao encaminhamento didático para a sala de aula, através da realização do planejamento e preparação de atividades para os alunos (BALZAN, 2014, p. 109).

Apesar de contribuir para ampliar o entendimento de alguns elementos da PHC, a compreensão sobre a mesma por parte do conjunto dos professores e equipe pedagógica nesse período, limita-se à busca de uma organização didático-pedagógica nessa perspectiva. Essa tentativa de implementação conduz à excessiva burocratização do trabalho docente, além de uma prática pedagógica padronizada. Outra consequência é a visão negativa ou até certa “rejeição” em relação à PHC por parte de alguns professores, compreendendo-a como mais uma metodologia e, principalmente, como possível somente no âmbito documental ou do discurso. Para Orso (2015):

A Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Mas ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade (ORSO, 2015, p. 106).

Mesmo não obtendo os resultados almejados, a experiência do trabalho na perspectiva da “Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, constitui-se como fundamental na difusão dessa perspectiva, bem como na identificação da necessidade de estudo sobre os fundamentos teóricos da mesma.

---

<sup>56</sup> A referida forma de organização didática está em prevista no anexo 4 do livro: Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de João Luiz Gasparin (2002).

Após esse período, que se estende até 2008, aproximadamente, muitas dúvidas surgem sobre a possibilidade de efetivação da PHC. Um dos argumentos mais utilizados pelo coletivo de professores da rede é a ausência de material didático nessa perspectiva. Os professores concordam com os fundamentos teórico-metodológicos, mas não visualizam possibilidades de traduzi-los em prática pedagógica. Com isso, passam a reivindicar junto à SMED demonstrações práticas fundamentadas nessa perspectiva. Além de outras necessidades criadas pela prática social, o corpo docente constata a necessidade de dominar os conteúdos das áreas de conhecimento que ministra, o que não é a realidade com o nível de formação inicial docente que permeia a maioria dos cursos de graduação.

Ao término da gestão 2005/2008, há troca da equipe administrativa e pedagógica em 2009, fato este, comum no setor público. Mesmo com a mudança da equipe da SMED, mantém-se a opção pela mesma linha teórica no município. É possível identificar no plano de governo dos candidatos que vencem o pleito eleitoral da coligação: “Unidos por Itaipulândia” – PDT, PMDB, PSB, PPS, PMN, PSC, PSDB e PT de 2008, a intenção em manter e possibilitar o desenvolvimento da PHC como norteadora da educação pública municipal. No plano de governo, entre os objetivos e promessas de campanha, alguns itens demonstram essa intencionalidade. Destacamos dentre eles:

Convênio com Universidades Federais e Estaduais para Programa de Formação continuada para os profissionais da educação, garantindo a formação na perspectiva histórico-crítica; Produção do livro didático municipal para ser distribuído gratuitamente aos alunos; oportunizar aos professores da rede pública municipal um regime de trabalho diferenciado, sendo 40 horas semanais, dentre estas 20 horas de regência; 10 horas de recuperação de aprendizagem e 10 horas de hora-atividade (COLIGAÇÃO: UNIDOS POR ITAIPULÂNDIA, 2008, p. 7).

É possível a identificação no plano de governo dos candidatos da referida coligação a intenção em dar continuidade e ampliar as ações com vistas à efetivação da PHC. No entanto, ao assumir a gestão municipal em 2009, as ações da secretaria até meados de 2010 não são coerentes com algumas das intenções e ações do plano de governo. Um dos maiores embates entre alguns membros da secretaria e os professores da rede, é quanto ao projeto do então secretário de educação de elaborar coletivamente um currículo municipal, assessorado pela professora Dra. Marta

Chaves da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Essa ideia não é consenso nem entre todos integrantes da equipe pedagógica, gerando inclusive conflitos internos.

No início de 2010, a secretaria implanta Educação em Tempo Integral em duas escolas do município, que, devido a inúmeras dificuldades estruturais, financeiras e pedagógicas apontadas em avaliação pelos professores da rede, perdura somente um ano. Em relação ao projeto de elaboração de um currículo municipal, as ações preliminares ocorrem em forma de grupos de estudos e sistematizações. Entretanto, ainda em fase inicial, o coletivo de professores apresenta em assembleia a discordância em relação ao projeto. O principal argumento para a não elaboração do referido currículo é o fato de o município ter participado do processo de produção, ainda recente, do currículo regional e assim, tê-lo assumido como referencial curricular da rede.

Para atender a uma das ações previstas no plano de governo, três professores são convidados a compor a Equipe de produção de material didático, sendo dois formados em Pedagogia e um em Letras. No entanto, a produção não tem início nesse período. Desses três integrantes, duas professoras têm a responsabilidade de trabalhar o programa de Formação do Pró-Letramento em Matemática e Língua Portuguesa e elaborar projetos a serem desenvolvidos nas escolas de Tempo Integral.

A equipe de produção, até meados de 2010, realiza estudos e sistematizações sobre educação escolar em geral e, especificamente, sobre a temática do livro didático, porém, não dá início ao processo de produção, não sendo esta a intenção da SMED no momento.

Entre 2009 e 2010, mesmo com os avanços na compreensão teórica e a utilização dos fundamentos da PHC na proposta pedagógica e nos Projetos Político-Pedagógicos – PPPs das escolas, há um aumento do desconforto, dúvidas e rejeição em relação aos direcionamentos da SMED. Conflitos políticos internos, além do descontentamento do coletivo em relação às medidas adotadas resultam em troca de secretário de Educação e equipe pedagógica. Um dos argumentos utilizados para isso é a não aplicação do plano de governo da coligação projetado para o setor da educação municipal. No entanto, a equipe de produção permanece com os mesmos integrantes.

A partir da troca de secretário e demais integrantes em meados de 2010, visando a atender às reivindicações dos professores da rede, bem como buscar alternativas para a continuidade e manutenção da opção teórica, membros da equipe

pedagógica municipal e a equipe de produção, deslocam-se a Campinas-SP, em busca de orientação com o professor Dermeval Saviani.

Com base em estudos de algumas obras sobre PHC e na conversa com Saviani, algumas ações passam a ser coordenadas e desenvolvidas pela SMED, buscando articulação entre os pressupostos presentes na proposta pedagógica curricular, as questões específicas de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho docente, visando, sobretudo, à efetivação da função da escola pública defendida pela PHC.

Dentre as medidas desenvolvidas entre meados de 2010 e 2012 destacamos: a) Reformulação do Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Quadro do Magistério Público Municipal, com apoio da APP Sindicato visando a assegurar todas demais ações; b) Implantação e realização do Programa de Desenvolvimento Educacional de Itaipulândia – PDE Municipal, com vistas à formação docente e valorização profissional; c) Jornada Ampliada para alunos do Ensino fundamental – anos Iniciais, ampliando de 800 horas para 960 horas anuais de permanência e estudo na escola, de forma a ampliar gradativamente a oferta de Educação Integral<sup>57</sup>; d) Dobra de Padrão, passando de 20 horas para 40 horas semanais para professores do 2º concurso público realizado em 1999; e) Alteração da jornada de trabalho dos professores do 1º ao 5º anos do Ensino fundamental – Anos Iniciais, possibilitando aos mesmos o trabalho com uma única turma e 30% de horas-atividade; f) Produção coletiva de material de apoio ao ensino, tendo em vista maior unidade no trabalho pedagógico no município.

Balzan (2014), em sua dissertação de Mestrado, intitulada “*Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia – Paraná*” dá ênfase, em sua pesquisa, à explicitação e análise das políticas públicas municipais e às ações desenvolvidas entre 2010 e 2012, portando, não se fazendo necessário nos debruçarmos na análise das mesmas. No entanto, consideramos todas as ações desse período como fundamentais para o desenvolvimento e continuidade da PHC e também possíveis de serem desenvolvidas devido à ampliação das políticas sociais e educacionais a nível nacional. Dedicar-nos-emos, portanto, na explicitação e análise de alguns elementos,

---

<sup>57</sup> Destacamos que a proposta de Jornada Ampliada pensada e implantada desde 2011, após inúmeras ações, conflitos, embates e discussões da Secretaria Municipal de Itaipulândia com o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu e SEED, é aprovada somente em outubro de 2016.

principalmente, em relação à produção coletiva de material de apoio ao ensino e à alteração da jornada de trabalho do professor<sup>58</sup>.

A proposta de produção de material didático que atendesse ao referencial teórico começa a ser uma necessidade do grupo de professores da rede municipal após a publicação e distribuição do currículo regional, o qual fundamenta a proposta pedagógica curricular da rede municipal de Itaipulândia desde 2008. Uma das maiores dificuldades do coletivo de professores do município e região é compreender as relações entre os conteúdos propostos no referencial curricular e os pressupostos teórico-metodológicos que o sustentam. Outra dificuldade levantada é que os materiais didáticos disponíveis nas escolas não atendem ao referencial e, muitas vezes, não abordam conteúdos específicos previstos no currículo, criando entraves no processo de efetivação do mesmo.

Além dos desafios impostos com a chegada do currículo regional nas escolas da rede municipal de Itaipulândia, permanecem as indagações acerca das possibilidades de efetivação ou não da PHC, o que demanda novas ações, inclusive para mantê-la como referência no município. Com vistas a atender a essas necessidades, a equipe de produção, constituída no início de 2010, inaugura, no segundo semestre desse ano, a partir da mudança de secretário e equipe pedagógica, a elaboração coletiva de material que perdura até o momento.

Assim como os integrantes da equipe de produção, a forma de produzir e a estrutura do material também vão sendo alterados em cada gestão posterior. Inicialmente, após estudos e discussões, o grupo decide por iniciar a produção destinada ao 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. De forma coletiva, a equipe produz o livro de Ciências da coleção *Educar e Saber*, elaborado em primeira versão e avaliado pelos professores regentes das turmas de 5º ano do município em 2010. A avaliação do material pelos professores ocorre por meio de leitura e contribuições em alguns capítulos, em grupos de estudos, aplicação em sala e discussões finais com sugestões de alteração.

Em 2011, a produção passa a ser mais individualizada, ou seja, cada integrante produz material para determinada área do conhecimento, logo, um fica responsável

---

<sup>58</sup> O professor regente passa a ter 30% de horas-atividade e a possibilidade de trabalhar 40 horas com uma única turma. Das 12 horas semanais de horas-atividade, 4 horas são destinadas à realização de estudos dirigidos, organizados por segmento de atuação. Esses momentos de estudos objetivam possibilitar aprofundamento teórico-metodológico, discussões sobre os problemas educacionais e trocas de experiências entre os professores (ITAIPULÂNDIA, 2016a, p. 4-5).

pela Matemática, outro pela Língua Portuguesa e o terceiro integrante por História e Geografia. Somente os professores regentes responsáveis pelos alunos de 5º ano participam de grupos de estudos para análise do material produzido e estudos de temáticas pertinentes. Após o processo de produção em versão inicial e impressão, em 2013, o material produzido é distribuído em formato de livro<sup>59</sup> e entregue aos professores e alunos.

A equipe de produção inicia os trabalhos sem as condições materiais necessárias, como computadores, impressora, livros e outros materiais de pesquisa, não tendo também assessoria por área de conhecimento. Cada integrante utiliza o computador particular, não havendo, inclusive, no local de trabalho da mesma um telefone para estabelecer contato com as escolas e SMED. Há somente um revisor, o qual realiza também algumas orientações em relação à escrita. Inicialmente, o material produzido é disponibilizado aos alunos e professores em forma de apostilas, impresso em preto e branco.

O fato de a equipe iniciar pela produção do material do 5º ano gera muitas críticas por parte dos professores. No entanto, o material é utilizado pela maioria dos professores que trabalham com esse segmento, apesar das dificuldades em seu uso, consideram que o mesmo avança em relação à ênfase no ensino de conteúdos mais elaborados. Um dos limites indicados pelos professores é a falta de equipamentos tecnológicos nas escolas, dificultando o trabalho com o material, por este indicar sugestões de vídeos e análise de imagens. O predomínio de textos e a linguagem complexa são aspectos que dificultam o trabalho com o material. Esse material do 5º ano completa em 2016, mais de quatro anos de uso, não tendo sido sendo possível fazer sua revisão até o momento.

Um elemento fundamental nesse processo é a intensa participação dos professores regentes por meio da efetiva aplicação e participação nos grupos de estudos com sugestões de mudanças. No entanto, os demais professores da rede, apesar de possuírem 30% de horas-atividade a partir de 2011, não são orientados e nem participam intensamente das discussões acerca da produção de material.

---

<sup>59</sup> O material de Ciências impresso em formato de livro é distribuído somente em 2012, devido a inúmeros problemas e atrasos no processo de diagramação e impressão. Os livros de Língua Portuguesa, História e Geografia são distribuídos em 2013 para uso dos alunos e professores. O material de Matemática não é concluído na ocasião em virtude do afastamento da professora responsável para usufruir de Licença-prêmio no final de 2011.

Ocorrem somente alguns encontros pontuais nas escolas, coordenados pela SMED e equipe de produção, com objetivo de apresentar e discutir sobre as ações planejadas.

Concomitante, e articulado aos encaminhamentos da SMED sob a coordenação da APP Sindicato, ocorre o processo de reformulação do Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Quadro do Magistério Público Municipal, visando a garantir a continuidade e a regulamentação de algumas melhorias nas condições de ensino e aprendizagem.

No final de 2011, um dos integrantes é substituído por motivo de afastamento para estudo em nível de mestrado. No último trimestre do mesmo ano há interrupção da gestão em virtude da cassação do mandato do então prefeito e assim, há mudança do quadro de funcionários da prefeitura. Conseqüentemente, com a mudança de secretário da SMED, ocorrem algumas alterações na composição da equipe pedagógica municipal e de produção. Porém, mesmo com as mudanças dos integrantes das equipes, há continuidade do PDE – Municipal, ainda não concluído na ocasião. A equipe de produção, especificamente, passa a atuar somente com dois profissionais em 2012, permanecendo somente um integrante da formatação anterior.

Esses dois integrantes, no decorrer de 2012, têm como atribuições revisar o material produzido até o momento e auxiliar os professores, juntamente com mais três profissionais da rede, no trabalho de conclusão do curso do PDE Municipal<sup>60</sup>.

A produção coletiva de material para o 3º ano<sup>61</sup>, exigência de conclusão de curso, difere-se quanto à estrutura seguida em cada área do conhecimento, tendo diferentes orientações dos professores universitários que compunham o projeto. Isso acontece também pelo fato de a maioria desses profissionais não trabalharem a partir dos pressupostos da PHC.

A proposta de produção do PDE Municipal também não atende, na ocasião, à totalidade dos conteúdos previstos no currículo para o 3º ano. Apesar de estar em forma de livro para os alunos desde 2014, nem todos os professores utilizam esse material em sua totalidade. Um dos principais argumentos para o não uso é a complexidade da linguagem, considerada por alguns professores como inadequada à

---

<sup>60</sup> A coordenação local do programa é composta por cinco profissionais da rede municipal, responsáveis pelas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Cada coordenador local, responsável por uma área tem como atribuição auxiliar os professores na produção de material para o 3º ano, quesito exigido como trabalho de conclusão de curso.

<sup>61</sup> A opção pela produção para o 3º ano é devido à expectativa em relação à produção pela equipe do material para o 5º e 4º anos. No entanto, não se tinha a experiência em relação ao processo e este não se desenvolve da forma e no tempo previsto.



faixa etária dos alunos. Entretanto, esse material é produzido com auxílio e orientação de profissionais capacitados, alguns, inclusive, autores de livros didáticos.

O PDE Municipal que ocorre entre 2011 e 2012 é um programa organizado a partir de inúmeras atividades em formato de seminários temáticos articulados com a formação contínua<sup>62</sup>, seminários específicos<sup>63</sup> destinados somente aos professores inscritos no programa, seminários específicos por área do conhecimento<sup>64</sup> com base nos pressupostos da PHC e seminário: Filosofia e História da Educação: Fundamentos do Marxismo via videoconferências organizadas pelo HISTEDBR e disponibilizadas pela UNICAMP de Campinas – SP (ITAIPULÂNDIA, 2012).

Esse projeto deixa evidente a necessidade de articular a formação que se pretende com os pressupostos da PHC. Entretanto, apesar de representarem momentos fundamentais do processo, há limites no trabalho específico em cada área do conhecimento articulados aos fundamentos teórico-metodológicos que compõem a PPC Municipal.

Ainda que não tenha atingido os objetivos propostos no projeto inicial, o PDE Municipal contribui significativamente no processo de análises, reflexões, estudos e nas relações entre os integrantes do corpo docente, além de demonstrar a possibilidade de articulação entre o ensino e pesquisa no âmbito da universidade e a educação básica. Além disso, muitos professores da rede afirmam que esse tem sido o período de maior exigência em relação ao estudo durante toda a trajetória pessoal e profissional. O avanço na carreira é um dos principais elementos estimuladores do grupo. As conquistas obtidas no curto período compreendido entre 2010 e 2012 dão condições para as próximas ações que perduram até o momento.

Em 2013, o quadro de professores da rede municipal, historicamente instável pela falta de contratação via concurso público, é alterado novamente, prática comum na mudança de gestão. Além disso, tendo o quadro formado, em grande parte, via terceirização, torna-se entrave para a participação integral do grupo nos embates

---

<sup>62</sup> Os seminários ofertados a todos os professores da rede e exigência de participação na atividade a ser cumprida são: Seminário – Políticas Educacionais Públicas e formação de professores; Seminário – Cotidiano Escolar; Fórum – A função social da escola pública, formação e valorização do professor; Seminário – Educação da pessoa com deficiência na atual conjuntura econômica, social e Educacional; Seminário – A infância e as políticas para a Educação Infantil e Seminário Final – Relato de experiência sobre a produção docente (ITAIPULÂNDIA, 2012).

<sup>63</sup> Os seminários específicos seguem a seguinte organização: Metodologia e produção científica; Fundamentos da educação (históricos, filosóficos e sociológicos); Fundamentos psicológicos e Fundamentos da didática (ITAIPULÂNDIA, 2012).

<sup>64</sup> Estudos realizados nas áreas de: Matemática; Língua Portuguesa; História; Geografia; Ciências; Arte e Educação Física (ITAIPULÂNDIA, 2012).

diante de tomadas de decisão no setor educacional. Essa situação é superada no município somente com os concursos públicos a partir de meados desse ano.

A Educação Infantil, após os concursos de 2013 e 2015, pela primeira vez na história do município, é formada por professores efetivos. As mudanças do quadro docente em cada nova configuração política, têm sido um dos aspectos limitadores até o momento em relação ao avanço da PHC no município, pois demonstra a necessidade de um constante recomeçar em relação à própria compreensão teórica.

A rede municipal de Itaipulândia não está isenta ao percurso histórico da educação pública no Brasil, marcado pela descontinuidade das políticas públicas em cada mudança de gestores. No entanto, em relação à opção pela PHC e à luta por sua efetivação é possível observar a continuidade do projeto, tendo apenas algumas alterações em relação aos direcionamentos e ações. Essa teoria tem servido, inclusive, para o coletivo de professores como instrumento de resistência às tentativas da administração municipal, em 2014, em implantar projeto de formação e distribuição de material didático, via Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAI, com base nas pedagogias do *aprender a aprender*, especificamente vinculadas ao Empreendedorismo.

Quanto às ações para desenvolver a pedagogia empreendedora, a administração municipal, na ocasião, não discute com a rede municipal antes da execução do projeto e conta somente com o apoio de algumas direções das escolas. Isso gera intensa discussão e posicionamentos contrários quanto ao conteúdo da formação, a forma de implantação e os materiais didáticos a serem trabalhados. Logo, a maioria dos professores posiciona-se contrária ao projeto, sob a alegação de não estar de acordo com a pedagogia que sustenta a PPC Municipal e por não ocorrer mediante uma decisão coletiva.

Além disso, a participação de um grupo de professores na elaboração dos planos de governo para o setor educacional relacionados às eleições para prefeito e vice-prefeito em 2012 demonstra também a intensão, por parte dos mesmos, na manutenção e busca de alternativas educacionais em consonância com a proposta adotada no município. O plano de governo dos candidatos que vencem o pleito eleitoral em 2012 da coligação “Itaipulândia pode mais”<sup>65</sup>, apresenta como proposta a

---

<sup>65</sup> A coligação é formada pelos partidos: PR, PV, PSL, PTC, PTN, PP, PTB, PHS, PRP, PC do B e DEM.

“continuidade ao programa de elaboração de material escolar aos estudantes da rede municipal de ensino” (COLIGAÇÃO: ITAIPULÂNDIA PODE MAIS, 2012, p.11).

Da mesma forma, no plano de governo dos candidatos da coligação “Renovar é preciso”<sup>66</sup>, os candidatos comprometem-se em proporcionar formação contínua através de convênio com universidade pública, possibilitando a efetivação da pedagogia histórico-crítica, bem como continuidade na produção de material pedagógico de apoio ao ensino (COLIGAÇÃO: RENOVAR É PRECISO, 2012, p. 17).

No início de 2013, após o pleito eleitoral, é (re) constituída a equipe de produção, a qual passa a ser denominada “Equipe de Ensino”. Essa equipe é formada por oito integrantes<sup>67</sup>, sendo seis em período integral e um em período parcial. O “Projeto de Formação Continuada e Produção de Material Didático de Apoio ao Professor da Rede Pública Municipal de Itaipulândia” estabelece os objetivos, justificativas e atribuições tanto dos integrantes da Equipe de Ensino, da Equipe Pedagógica das escolas municipais, da Universidade<sup>68</sup> e da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Nesse momento, são organizados grupos de estudos de quatro horas semanais<sup>69</sup> para os professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, divididos por segmento de atuação.

O trabalho da Equipe de Ensino é definido e discutido com os professores da rede, tendo como ênfase a produção de material e a coordenação dos estudos coletivos. O projeto de formação contínua para professores da rede, denominada “horas de estudos”, enfatiza a opção pela PHC por compreendê-la como a perspectiva que “atende aos objetivos e necessidades sociais e históricas presentes na sociedade atual” a partir dos interesses da classe trabalhadora (ITAIPULÂNDIA, 2013a, p.1). Assim, o projeto menciona que a principal finalidade do trabalho pedagógico dos trabalhadores da educação do município é atender à função da escola pública de:

Ensinar os conteúdos/conhecimentos elaborados/produzidos ao longo da história da humanidade de forma a promover a compreensão da realidade

<sup>66</sup> A coligação é formada pelos partidos: PDT, PSB, PMDB, PPS, PRB, PT, PMN, PSDB, PSC.

<sup>67</sup> Dos integrantes, há um representante da Alfabetização e responsável pelo trabalho de formação do MEC - o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; um responsável pela Língua Portuguesa para elaborar o material de 3º, 4º anos e revisar o material do 5º ano, além de todo o material produzido pela Equipe; um responsável pela área de História; um representante da área de Geografia; um para a área de Ciências; um responsável pela Matemática e coordenação da Equipe de Ensino; um para a Educação Especial em tempo parcial e um diagramador.

<sup>68</sup> O convênio com a UFPR encerra-se com o término do PDE Municipal. A SMED tem intenção em dar continuidade renovando-o. No entanto isso não é possível.

<sup>69</sup> Os estudos são organizados quinzenalmente em grupos reunidos no espaço de trabalho da Equipe de Ensino e ocorrem também no espaço escolar de forma mais individualizada.

natural e social, concomitantemente ao desenvolvimento das capacidades humanas superiores e contribuir para a formação de um indivíduo consciente, crítico e atuante na sociedade (ITAIPULÂNDIA, 2013a, p. 1).

Como justificativa para a criação da Equipe de Ensino, bem como o direcionamento do trabalho a ser desenvolvido por ela, o projeto de formação é planejado a partir da constatação referente ao distanciamento existente entre o que está previsto nos documentos oficiais, tanto da SMED, quanto nos Projetos Político-Pedagógicos - PPPs das escolas municipais e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Dentre os elementos identificados como responsáveis por esse distanciamento, o projeto destaca a formação inicial deficitária de professores e a não existência de materiais didáticos numa perspectiva histórico-crítica, ou seja, que abordassem os conceitos científicos em uma perspectiva de totalidade, explicitando o aspecto histórico e dialético da realidade.

Como forma de execução do projeto, a SMED busca renovar o convênio com a UFPR, este previsto até a conclusão do PDE Municipal em 2012, no entanto, isso não se torna mais possível, devido às inúmeras questões burocráticas inerentes ao processo. Além da disponibilização de assessoria para a produção de material e formação, fica a cargo da SMED viabilizar os recursos humanos e financeiros; disponibilizar equipamentos e materiais necessários; garantir e proporcionar cursos de formação contínua de acordo com a orientação teórica assumida no município e viabilizar a impressão e distribuição do material produzido aos alunos e professores (ITAIPULÂNDIA, 2013a, p. 6). No entanto, as atribuições que competem à SMED são atendidas parcialmente durante esse período.

O referido projeto apresenta os seguintes objetivos gerais: a) Contribuir com a efetivação de práticas pedagógicas que expressam a ênfase na apropriação dos conhecimentos mais elaborados e o desenvolvimento das capacidades humanas, visando à construção de uma sociedade centrada na valorização da vida e do trabalho; b) Buscar alternativas para a efetivação da PHC; c) Identificar e compreender o objeto de estudo de cada área do conhecimento e seus fundamentos/categorias estruturantes; d) Articular as áreas do conhecimento que compõem o currículo, tendo como eixo integrador o trabalho humano como princípio educativo; e) Elaborar material didático de apoio ao professor, buscando superar os limites da abordagem dos conteúdos presentes nos manuais didáticos disponíveis nas instituições escolares (ITAIPULÂNDIA, 2013a, p. 2-3).

Com vistas a atender a esses objetivos, o trabalho da Equipe de Ensino é conduzido primeiramente com apresentação do projeto de formação para todos os professores, além de estudos e sistematizações sobre a função da escola pública de acordo com a PHC e sobre desenvolvimento humano, a partir das sugestões e orientações da professora Dra. Lígia Márcia Martins. No decorrer do ano, são atendidos 53 professores, divididos em grupos de estudos, totalizando 150 horas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 25 horas de formação para a Educação Infantil, aproximadamente.

A Equipe de Ensino inicia os trabalhos relacionados à produção, com base na assessoria da professora Dra. Lígia Regina Klein. Os cursos de formação geral, ou seja, das semanas pedagógicas, em 2013, têm como ênfase o método do Materialismo Histórico-Dialético e o desenvolvimento do psiquismo humano.

A partir dos estudos e orientações, a equipe faz as primeiras tentativas de produção em 2013 para o 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, apesar de muitas dificuldades em definir a forma “mais adequada” de trabalho com os conteúdos para essa etapa do processo de alfabetização. Durante esse ano, a equipe tem algumas orientações de profissionais formados nas áreas de conhecimento, mas não com experiência no trabalho didático com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos dirigidos têm como ênfase a leitura de obras sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Ocorrem estudos sobre a história da sociedade humana e alguns específicos dos conteúdos que compõem o currículo, por área de conhecimento.

As atividades desenvolvidas pela Equipe de Ensino durante o ano de 2013 de que se têm registros são: estudos dos pressupostos teóricos da PPC; estudo da história geral para compreender a sociedade humana em diferentes épocas; estudo sobre desenvolvimento humano; estudos sobre os descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática; elaboração, aplicação de simulados; coordenação das atividades da Conferência Nacional da Educação – CONAE na etapa municipal; participação nas atividades desenvolvidas pela AMOP; dentre outras atividades (ITAIPULÂNDIA, 2013b. p. 1-2).

Em relação às áreas de conhecimento, a equipe desenvolve, durante esse ano, as seguintes atividades de estudos: Língua Portuguesa – História e desenvolvimento da escrita; Análise linguística, Ortografia, Produção e reescrita de textos, Gramática, Tipologia e gêneros textuais. Na área de Ciências os temas trabalhados são: Matéria

e suas propriedades; Diferença entre conceito científico e senso comum; Classificação e nutrição dos seres vivos; Fotossíntese; Respiração e transpiração dos seres vivos. Quanto à área de História, há destaque para as temáticas relacionadas ao conceito de trabalho; Teleologia; Meios de produção; Forças produtivas; Relações sociais e de poder; Produto; Modos de produção; História do município; Organização político-administrativa do Brasil e Atividades econômicas produtivas. Na área de Geografia são trabalhadas as seguintes temáticas: Conceito de espaço e tempo; Atividades econômicas produtivas; Economia e seus setores; Geografia do município; Divisas e fronteiras; Hidrografia; Conceito de localização e Cartografia. Em Matemática os temas estudados são: Formação do conceito de número; Mensuração e grandeza; Frações; Geometria; Medidas e Ideias das operações (ITAIPULÂNDIA, 2013b, p. 1).

Quanto à forma de produção, o projeto da Equipe de Ensino propõe um formato coletivo com a participação do professor regente no estudo do conteúdo, nas sugestões de encaminhamentos metodológicos, bem como, no processo de aplicação e avaliação do material produzido (ITAIPULÂNDIA, 2013a, p. 3). No entanto, a produção nesse ano não tem os resultados esperados pelos professores. Algumas críticas surgem em relação aos momentos de estudos por não estarem, em sua maioria, diretamente vinculados aos conteúdos das áreas e respectivos encaminhamentos metodológicos.

De acordo com as orientações, a equipe busca, por meio de estudos, identificar e compreender os fundamentos e/ou categorias de cada área de conhecimento, bem como o objeto de estudo de cada área do conhecimento. Vale salientar que os profissionais que constituem a Equipe de Ensino, em sua grande maioria, são formados em Pedagogia, o que exige muito mais estudos sobre a área de conhecimento de sua responsabilidade. Somente a disciplina de Língua Portuguesa é pensada e sistematizada por um profissional da área, tendo assim, maior rapidez na produção e possibilidade de auxiliar mais rapidamente aos professores.

De acordo com a avaliação realizada no final do ano de 2013 pela SMED referente ao trabalho coordenado pela Equipe de Ensino, é possível identificar os pontos principais levantados e sugestões do grupo de professores participantes para a equipe em 2014. O coletivo destaca a importância desses estudos por considerar que é a possibilidade de momentos de leitura, reflexões, aprofundamento teórico e metodológico, trocas de experiências, além de considerar a equipe como um suporte pedagógico e um espaço onde são acolhidas ideias do grupo (ITAIPULÂNDIA, 2013c).

Os professores também mencionam sobre as condições inadequadas de climatização do ambiente em que ocorrem os estudos, não participação e resistência de alguns professores nas discussões devido à falta de hábito de estudo; predomínio de momentos de leitura e poucos encaminhamentos metodológicos referentes às áreas do conhecimento; falta de participação das equipes pedagógicas das escolas nas horas de estudos e no acompanhamento em sala de aula; linguagem muito complexa do material produzido pela equipe, dificultando a compreensão do aluno. Uma das questões apontadas é a necessidade de o professor ter domínio dos conteúdos desenvolvidos no material para poder utilizá-los em sala de aula (ITAIPULÂNDIA, 2013c).

Das sugestões levantadas pelos professores da rede em relação ao trabalho da equipe para 2014, mencionam como necessidades: dar continuidade com os grupos de estudos, mas somente no local de trabalho da equipe, manter e intensificar a produção de material, retomar os estudos sobre os pressupostos da PHC devido à mudança do quadro de professores em 2013 e aprofundamento teórico, criar um grupo de estudos específico para a equipe pedagógica e administrativa das escolas, criar mecanismos para acompanhar o trabalho pedagógico nas escolas, dentre outras (ITAIPULÂNDIA, 2013c).

Em 2014, uma das dificuldades enfrentadas pela Equipe de Ensino é o afastamento da professora Lígia Regina Klein devido a sérios problemas de saúde. Além disso, durante o primeiro semestre desse ano, dois integrantes assumem turma em virtude da falta de professores regentes, retornando somente no final do mês de agosto para o trabalho na equipe. Há também a saída do integrante responsável pela Alfabetização e acúmulo de função daqueles que permanecem.

Mesmo com todas as dificuldades, nesse ano, algumas unidades pedagógicas são produzidas, utilizadas em sala de aula e avaliadas pelos professores que trabalham com o segmento do 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

No decorrer de 2014, a Equipe de Ensino assume outras atribuições, auxiliando em outras tarefas da SMED. Há também a produção e aplicação de simulados para as turmas que utilizam o material produzido. Esse trabalho da equipe com os simulados tem como finalidade avaliar o nível de apropriação do conteúdo desenvolvido no material, obtendo um resultado satisfatório. No segundo semestre desse ano, uma pessoa passa a integrar a equipe como responsável pelo trabalho

com professores da Educação Infantil - 0 a 3 anos, representando a Educação Infantil dos CMEIs.

Vale ressaltar que, historicamente, não há um intenso trabalho em relação à Educação Infantil, bem como nas áreas de Arte e Educação Física. Os professores que atuam nas áreas de Arte e Educação Física passam a ter horas com estudos específicos em sua área, de forma coletiva, somente em 2016.

Diante das críticas e polêmicas em torno do trabalho da Equipe de Ensino, no término do ano de 2014, a SMED define por fazer uma reunião e pôr em votação a manutenção ou não desse trabalho, tendo como resultado a grande maioria favorável à continuidade, mediante algumas alterações. O grupo de professores da rede aponta ser necessário que a equipe mantenha o foco na produção e não em outras funções que acaba desempenhando. No decorrer de 2014, o trabalho em horas de estudo totaliza 34 horas destinadas a professores da Educação Especial; 42 horas para a Educação Infantil 4 e 5 anos; 86 horas para a Educação Infantil dos CMEIs e 92 horas para os professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Em meio às difíceis condições de trabalho existentes, a Equipe de Ensino, entre 2013, 2014 e 2015 realiza, além das horas de estudo, a produção de unidades pedagógicas para o 1º ano, parte do material do 2º ano e algumas unidades para o 4º ano. Em 2015, a professora responsável pela área de Matemática e pela coordenação da equipe assume como secretária da Educação, tendo que ser substituída por outro integrante. Há também afastamento de integrantes para estudo em nível de mestrado e usufruto de licença-prêmio, dificultando o trabalho de produção e gerando muitas polêmicas entre os professores. Com a mudança de secretário, a equipe recebe algumas melhorias para desenvolver o trabalho, dentre elas, computadores e um espaço mais amplo para o atendimento dos professores.

As unidades pedagógicas produzidas são, em sua maioria, discutidas com os professores e disponibilizadas para a aplicação em sala de aula. No entanto, há muitas reclamações a respeito da demora e qualidade das impressões para uso do aluno. Isso ocorre devido às dificuldades históricas em relação à aquisição de equipamentos necessários. A equipe também enfrenta o descontentamento daqueles que não recebem material produzido e, mesmo assim, precisam participar dos momentos de estudos.

O descontentamento de um grupo de professores ocorre em função das expectativas geradas pela Equipe de Ensino a partir de 2013 em relação à produção



de material. No entanto, não sendo possível atender às necessidades de todos os segmentos, gera indagações e conflitos.

Concomitante aos trabalhos em relação à produção, há continuidade dos estudos dirigidos com temas relacionados aos fundamentos da PHC, totalizando 83 horas para Educação Infantil – 0 a 3 anos; 56 horas para professores da Educação Infantil 4 e 5 anos e 120 horas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aproximadamente. Da mesma forma, as temáticas trabalhadas estão relacionadas aos conteúdos escolares por segmento, ao Materialismo Histórico-Dialético, à PHC, à Psicologia Histórico-Cultural, entre outras.

Nesse período, a SMED possibilita também a participação dos professores na formação sobre Astronomia no Polo Astronômico Casimiro Montenegro, totalizando 40 horas de formação. Outro importante trabalho é a elaboração do Plano Municipal de Educação e a reformulação do Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Quadro do Magistério Público Municipal, contando com a participação de todos os professores.

Em relação às condições e materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho da Equipe de Ensino, apesar das melhorias nos últimos dois anos, esse trabalho ainda é realizado com muitas carências, sendo uma das principais, a falta de assessoria por área do conhecimento.

Após seis anos de trabalho, visando a criar maiores condições de desenvolvimento e compreensão da realidade, a Equipe de Ensino torna-se um espaço de encontro, estudos, leituras, discussões, embates teóricos, cooperação e polêmicas. Mesmo com todos os embates ocorridos, o grupo de professores, em sua maioria, não discorda em relação à opção pela PHC.

No início de 2016, há mudanças dos integrantes responsáveis pelas disciplinas de Matemática e Ciências. A equipe passa a atuar, no segundo semestre, com mais um integrante, o qual atende a professores da Educação Especial, realiza os estudos dirigidos com os grupos do Ensino Fundamental e desenvolve um trabalho com os profissionais que atuam nas bibliotecas.

Ainda que haja muitas polêmicas referentes a esse trabalho realizado no município, o mesmo proporciona aos professores momentos de estudo dos conteúdos escolares e as formas mais adequadas de trabalhá-los com vistas à apropriação por parte dos alunos. Além disso, evidencia a necessidade de compreender mais

profundamente o Materialismo Histórico-Dialético, a PHC, bem como a própria sociedade humana.

Quanto à escolha pela PHC, não há grandes indagações, sendo um pequeno grupo que explicita até uma “certa rejeição” referente à proposta. Há, porém, questões significativas e necessárias quanto à natureza do material, a linguagem utilizada e as atividades nele presentes. Alguns professores que atendem ao 1º e 2º anos apontam a necessidade de trabalhar prioritariamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento as demais áreas do conhecimento, demonstrando os limites em relação à própria compreensão da natureza do conteúdo numa perspectiva de totalidade.

Entre 2015 e 2016, diante da solicitação dos professores e exigência legal, a SMED também organiza o processo de reformulação da proposta pedagógica municipal. Para isso, realiza um questionário a fim de diagnosticar as concepções acerca do papel da escola, a relação entre escola e sociedade, entre escola e família, sobre a natureza do conhecimento a ser transmitido pela escola, além de elementos relativos à relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano e à periodização do desenvolvimento. A avaliação aponta a necessidade de estudar e discutir todas essas temáticas em grupos de estudos, antes da reformulação da PPC Municipal, buscando clareza teórica sobre as mesmas, tendo em vista a composição recente do quadro de professores (ITAIPULÂNDIA, 2015).

A partir das orientações de Lígia Marcia Martins, alguns trabalhos são realizados visando à reformulação da PPC Municipal e, posteriormente, dos PPPs das escolas. A Equipe de Ensino auxilia nesse processo, coordenando estudos, discussões e sistematizações de textos fundamentados na PHC e a Psicologia Histórico-Cultural, os quais discutem as temáticas identificadas como necessárias à compreensão dos professores da rede. Posteriormente, tendo como base o currículo regional, o conjunto de professores, coordenados pelos representantes de cada área do conhecimento que compõe a equipe, definem pelos conteúdos a serem trabalhados em cada segmento que está sob responsabilidade da rede municipal de ensino.

Outro trabalho realizado é a produção coletiva das “*Orientações Gerais e Introdutórias para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*”. Em 2015 e início de

2016, representante da Equipe de Ensino e Equipe Multidisciplinar<sup>70</sup>, coordenados pela professora Lígia Márcia Martins, elaboram coletivamente esse documento que representa o início e um marco fundamental para a Educação Infantil do município. Nesse processo, o integrante da equipe responsável pela Educação Infantil – 0 a 3 anos sistematiza e trabalha sobre os fundamentos teórico-metodológicos com o grupo de professores e cada membro da equipe multidisciplinar elabora e realiza as orientações referentes à sua área de atuação. Todo esse trabalho fica sistematizado nesse documento, sendo discutido em grupos de estudos coordenados pelos profissionais que participaram da elaboração e disponibilizado aos professores que atuam na Educação Infantil.

O coletivo de professores da rede, após os estudos coordenados pela Equipe de Ensino, mantém a opção pelos pressupostos teórico-metodológicos da PHC como fundamentação da PPC Municipal e pelos conteúdos previstos no currículo regional, com pequenas alterações. Outra reivindicação, referente à (re) elaboração do Plano de Ensino, emerge em 2016. A equipe realiza, inicialmente, estudos de texto sobre planejamento<sup>71</sup> com os professores. Em seguida, coordena a elaboração de planos de ensino por segmento. Vale ressaltar que esse trabalho teve limites por não ser possível reunir todos os professores para a elaboração efetivamente coletiva, limitando-se a grupos por segmento ou modalidade de atuação.

No decorrer do ano de 2016, a partir das questões apontadas pelos professores quanto ao material produzido, principalmente para o 1º e 2º anos, a SMED busca assessoria da professora Dra. Marta Sforini da Universidade Estadual de Maringá - UEM, com vistas a analisar o material produzido. Com base nos elementos apontados, a equipe inicia o trabalho de reformulação do material produzido, gerando diversos posicionamentos acerca dos novos encaminhamentos. Ou seja, alguns professores alegam ser necessária e primordial a reformulação do material e outros defendem a ideia de dar sequência na produção para os demais anos, considerados “negligenciados” pela equipe. Em meio a esse impasse, a equipe opta em reformular o material produzido, buscando atender a algumas das reivindicações dos professores, bem como as orientações.

---

<sup>70</sup> Essa equipe compõe o Centro de Avaliação e Atendimento Especializado – CEAP, formada por Nutricionista, Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Pedagogo e Psicólogo Educacional.

<sup>71</sup> Planejamento escolar em tempos de precarização da educação de Paulino José Orso (2015).

É possível perceber a impossibilidade da equipe em atender a todos de forma satisfatória. Segundo as avaliações realizadas pelos professores, bem como, pelos integrantes, um elemento limitador nesse processo tem sido o não envolvimento das direções e coordenações pedagógicas das escolas quanto ao processo e produto do trabalho relativo à produção e horas de estudos, além do não acompanhamento efetivo por parte da maioria dos coordenadores em sala de aula.

A equipe finaliza o ano de 2016, apesar de todas as dificuldades, limites e os impasses no meio do processo, com algumas unidades pedagógicas para a Educação Infantil, material para o 1º e 2º anos produzido para uso e avaliação das áreas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática<sup>72</sup>; material do 3º ano (produção realizada como trabalho de conclusão do PDE Municipal, com somente algumas unidades revisadas); material para o 4º ano das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências e o material do 5º ano com poucas unidades revisadas. A Educação Infantil dos CMEIs tem como síntese dos trabalhos realizados, as orientações gerais e introdutórias previstas no documento anteriormente mencionado e os Planos de Ensino por segmento que estão em processo de elaboração.

Dentre as necessidades apontadas pela equipe e professores está a (re) elaboração do material produzido como conclusão de curso do PDE Municipal destinado ao 3º ano e o material elaborado em 2010 e 2011 para 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. O material para o 1º e 2º anos, organizado para o primeiro semestre é discutido com os professores, avaliado e reformulado para o ano de 2017. Ao longo desse tempo, algumas unidades pedagógicas também são elaboradas tendo em vista os conteúdos para a Educação Infantil – 4 e 5 anos.

É fundamental mencionar que durante todo esse período o município de Itaipulândia continua participando das formações proporcionadas pelo Departamento de Ensino da AMOP, por compreender a importância do trabalho coletivo e o vínculo com demais municípios, buscando alternativas para a superação dos problemas educacionais por meio de tentativas de efetivação do currículo regional. Além de manter a participação nas formações viabilizadas pela AMOP, os documentos demonstram que as temáticas trabalhadas na formação contínua ofertada pela SMED, atendem à proposta pedagógica do município, sendo ministradas por profissionais

---

<sup>72</sup> Nesse período há trocas de integrantes da equipe responsável por essa área, não sendo possível assim, concluir toda a produção para o 1º ano.

vinculados, em sua maioria, a universidades públicas e, principalmente, partícipes da luta pelo desenvolvimento da PHC.

Encerra-se mais uma etapa ou ciclo de trabalho em 2016, mas muitas são as especulações sobre a continuidade ou não dessa forma de encaminhamento. A equipe finaliza os trabalhos com significativo material produzido, no entanto, com demanda de produção e reformulação do material para os segmentos do 3º e 5º anos principalmente.

Quanto à formação docente por meio de grupos de estudos, definidos por segmento de atuação, no decorrer do ano de 2016, totalizaram 258 horas para a Educação Infantil – 0 a 3 anos; 114 horas para a Educação Infantil – 4 e 5 anos; 478 horas para o Ensino fundamental – Anos Iniciais; 96 horas para a modalidade da Educação Especial; 97 horas para direções e coordenações das escolas e 32 horas para atendentes de bibliotecas e uma carga horária significativa das áreas de Arte e Educação Física. Em caráter opcional, a SMED também oferta, no final de 2016, formação específica sobre os fundamentos da PHC e sobre o Método Materialista-Dialético, ministrada pelo professor da UNIOESTE e coordenador do HISTEDOPR, Dr. Paulino José Orso, totalizando 32 horas (ITAIPULÂNDIA, 2016c).

Considerando o processo de implantação, implementação e compreensão da PHC na rede municipal explicitado através das decisões e ações coletivas em cada período, abordaremos no próximo subitem as especificidades, desafios e perspectivas da PHC em Itaipulândia.

### **3.3 Especificidades, desafios e perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia**

O processo histórico de elaboração da PHC a partir do final da década de 1970, bem como as pesquisas sobre tentativas de efetivação da mesma indica que, por ela ser contra-hegemônica não terá as condições necessárias para o seu desenvolvimento na sociedade capitalista. Justamente por isso é pensada e sistematizada como instrumento de crítica e, sobretudo, de luta pela transformação social. Tendo em vista esse pressuposto fundamental, é preciso ter clareza de que as condições para a sua efetivação são produzidas no processo e de forma contraditória. Logo, não adianta ficar esperando pela iniciativa estatal, pelas condições ideais, pois elas não serão dadas.

A trajetória municipal de Itaipulândia explicita o nível de compreensão sobre a PHC pela rede em cada período, ora compreendendo-a como mais uma metodologia, uma forma didática de abordar o conteúdo escolar, ora visando a ampliar essa compreensão através de estudos que possibilitam entender os vários elementos que compõem a realidade e a própria perspectiva teórica defendida a nível oficial.

De acordo com Orso (2015):

[...] trabalhar na perspectiva da PHC pressupõe: o domínio dos conteúdos, o conhecimento da própria PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade, o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade e assumir uma perspectiva crítica e revolucionária (ORSO, 2015, p. 109).

Diante dessas necessidades postas para efetivar a PHC, as melhorias nas condições de trabalho no referido município, criadas, principalmente, via aprofundamento teórico e ação coletiva, embora sejam ações muito introdutórias ainda, forçam historicamente a SMED a direcionar as políticas educacionais com vistas a atender, em vários momentos, às reivindicações da rede.

Dentre essas melhorias, uma das mais importantes é a conquista de um tempo semanal de leituras, discussões, reflexões para o professor, anteriormente realizadas fora do horário de trabalho e maior tempo de estudo para os alunos, considerando-o como atividade humana fundamental para o processo de desenvolvimento humano e conhecimento da própria realidade. Essas melhorias são pensadas devido à precarização da formação inicial e do próprio trabalho docente.

Outro aspecto importante é a participação na produção de material pedagógico, bem como, das possibilidades de desenvolvimento que essa atividade produz no próprio professor, superando a simples reprodução do que está nos livros didáticos e paradidáticos. Além de ter que analisar sua própria prática, mediante participação no processo de produção do material pedagógico, a formação contínua é outra atividade mobilizadora da necessidade de estudo. A definição das temáticas e dos professores palestrantes que as desenvolvem nas semanas pedagógicas, organizadas semestralmente, recebem no município atenção prioritária a partir de 2005 quanto à coerência em relação aos fundamentos da PHC, com poucas exceções nesse percurso histórico.

No entanto, muitos problemas ainda permanecem, demonstrando a necessidade de ampliar as ações de forma gradativa, intencional, planejada,

consciente, e, sobretudo, unitária e coerente. Para tanto, há de se ter clareza de que o ato de planejar deve considerar a própria realidade, ou seja, as condições que se tem.

Apesar do trabalho da Equipe de Ensino, ou como anteriormente é nominada de Equipe de Produção, ter como uma das principais atribuições o direcionamento da elaboração de material pedagógico, este não se limita à produção de material, pela compreensão de que isso não será garantia de uma efetivação da PHC. Esse entendimento é possível constatar nas ações vinculadas à formação que buscam compreender o funcionamento da natureza, da sociedade, tendo em vista, como explícito no projeto de formação contínua, a transformação social.

Ao proporcionar mais momentos de estudos, reflexões, decisões, a rede municipal vai criando mecanismos de fortalecimento do coletivo, para que sejam explicitadas as contradições sociais e, assim, ampliem-se as possibilidades de tomar o rumo da história, independente de quem vier a assumir o poder político. Para isso, não basta compreender e trabalhar bem os conteúdos escolares, ou seja, realizar o nosso trabalho “bem feito”, tendo a sala de aula como limite de atuação (ORSO, 2011, p. 227).

Segundo Orso (2015):

[...] a questão é trabalhar de tal modo com os conteúdos, com as metodologias e com o método, que os conhecimentos permitam compreender o mundo, a história e a si mesmos, e agir de tal maneira que a educação permita se revolucionar, revolucionar e transformar a si própria, os indivíduos e o mundo (ORSO, 2015, p. 110).

Assim, possibilitar o acesso aos conhecimentos mais elaborados pela humanidade, permitirá ao professor o entendimento de que a escola compõe a totalidade. Portanto, é um espaço determinado e determinante nas relações sociais, local com possibilidade de ação coletiva, intencional e conscientemente planejada, “com estratégias objetivamente fundamentadas, em direção a uma reestruturação radical que promova a socialização da propriedade dos meios de produção” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 1-2).

O acúmulo histórico do município bem como as demais tentativas de efetivação da PHC em outros locais indica que é preciso ter clareza das leis de funcionamento da sociedade para não criar ilusões, compreendendo que o local sofre interferência e expressa o universal e vice-versa, pois as partes se articulam e formam o todo e, sobretudo, não se explicam e se fazem por si mesmas.

Para Orso (2015, p. 111):

O momento em que estamos vivendo, tanto no contexto nacional quanto internacional, está nos revelando que o monstro do capital, com todos os seus tentáculos, o qual precisamos enfrentar, é grande, artiloso e poderoso. E se ele está forte, é porque estamos desunidos, desorganizados e fragilizados. Então, se realmente quisermos superá-lo, é necessário somar e unir forças, nos organizarmos, nos fortalecermos teórica e praticamente. Nesse sentido, a preocupação central, ao invés de ser “caçar” adversários, é centrar e aperfeiçoar nossa teoria para lutarmos melhor, para termos uma prática mais eficiente.

Por isso o processo de desenvolvimento da PHC na “quase ilha” Itaipulândia ocorre em meio às relações capitalistas de produção, com a presença de direcionamentos curriculares nacionais permeados pelas pedagogias do *aprender a aprender*, cujo objetivo central é a manutenção do *status quo*. Os municípios são entes federados que atuam em consonância com a legislação e as políticas nacionais, logo, muitos elementos se fazem presentes nas formações vinculadas ao MEC, que as secretarias de educação municipais precisam realizar, geralmente, atreladas à distribuição de recursos financeiros, dificultando a unidade do trabalho pedagógico.

Cabem assim as seguintes indagações: Será que os professores da rede municipal de ensino estarão organizados para enfrentar, resistir e agir com vistas ao que propõe a PHC a partir das reformas orçamentárias, curriculares e trabalhistas que se apresentam para os próximos anos? Quais serão as ações da SMED diante das demandas nacional e local? O nível de compreensão e organização será suficiente para o enfrentamento das questões educacionais? O que é preciso fazer para pensar e fazer educação para além da rede municipal de Itaipulândia e para além da escola? Mediante o quadro docente recentemente formado, que ações deverão ser ampliadas com vistas a avançar prática e teoricamente a PHC no município?

Os registros indicam a existência de elementos da PHC em documentos oficiais da SMED, nos PPPs das escolas e CMEIs, bem como nos planos de governos dos candidatos. Porém, isso não é garantia de que as ações serão na direção que se propõe formalmente, pois a história da trajetória municipal já evidencia isso. Muitos são os elementos que se relacionam e determinam a efetivação ou não de um projeto de educação e, sobretudo, um projeto de sociedade.

No entanto, o processo municipal de desenvolvimento da PHC, mesmo com limites, indica que é possível agir nas brechas do sistema, pois faz parte dessa



totalidade contraditoriamente constituída. No momento em que o professor compreende seu papel enquanto classe, o funcionamento do mundo, e assim, a si mesmo, ampliam-se as possibilidades do embate, de enfrentamento coletivo, única arma efetiva dos trabalhadores contra o capital. Por isso existe a constante campanha e articulação rumo ao individualismo, a culpabilização, a fragmentação da luta. Logo, ao compreender a escola concretamente, também é preciso criar mecanismos de fortalecimento do coletivo e ampliação dos espaços de atuação. O conhecimento sobre o papel da educação e sua ação mediadora nesse processo é elemento indispensável.

Segundo Saviani & Duarte (2012):

Com efeito, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 15).

Por isso a PHC não é apenas mais uma pedagogia e sim um instrumento de autoconhecimento, de compreensão da realidade e luta revolucionária, ou seja, de transformação, que entende a escola como um espaço contraditório, histórico, dialético e, portanto, local de luta e disputas. Em Itaipulândia, assim como em outros espaços, é preciso criar mecanismos para desenvolver e possibilitar a compreensão do mundo à luz do Materialismo Histórico-Dialético e, com isso, o senso de coletividade, a consciência de classe, identificando claramente que é necessário lutar, forçando o Estado e suas instituições sociais a agirem contraditoriamente.

Muito se tem feito no município, mas ainda não se pode afirmar que o grupo de professores da rede age em prol de um projeto unitário de educação e de sociedade devido aos múltiplos fatores locais e universais que determinam a escola pública e, sobretudo, a prática docente. Como afirma Orso (2015, p. 106):

O fato é que muitos pretendem reduzir a PHC a uma metodologia de trabalho pedagógico ou a uma didática. Daí derivam numa espécie de pragmatismo pedagógico e têm dificuldade de entender e ensinar determinados conteúdos de acordo com a PHC. Todavia, não existe didática ou metodologia que dê conta de ensinar de acordo com a PHC se o professor não dominar os conteúdos, se não tiver uma concepção clara de mundo e o compromisso com a transformação social.

Fica evidente com isso que não é uma tarefa fácil, porém, é algo possível. A trajetória do município explicita que ter recursos financeiros não é garantia de que a

educação pública será direcionada de forma a atender ao que propõe a PHC. Um elemento importante a ser destacado é que o grupo de professores, que defende historicamente essa perspectiva de educação escolar no município, não espera pelas condições ideais, pelos professores ideais, por materiais ideais, a equipe ideal, ao contrário, ainda que muito inicial, atua conforme a realidade existente, ou seja, com as condições materiais e imateriais com que se depara, dando continuidade a um projeto de educação.

Ainda que em nosso objeto de pesquisa não nos atemos a analisar especificamente o material pedagógico produzido no município, ressaltamos a necessidade de pesquisas específicas nesse aspecto, que consideramos, é claro, as condições em que se produz, para quem se produz, como se produz, para que produz.

Por mais que o material produzido tenha como objetivo a garantia de um trabalho com conceitos o mais fidedignos à realidade, é preciso uma análise criteriosa de especialistas de cada área do conhecimento quanto aos conceitos e à metodologia utilizada. Mas evidenciamos a importância da iniciativa e o formato coletivo de produção emergente não de uma iniciativa político-partidária, mas de um projeto originário do corpo docente. No entanto, a falta de concurso público e com isso a rotatividade de professores até 2013 e 2014, torna o grupo atual composto por níveis de compreensão da PHC muito diferentes.

É possível identificar a importância que o município atribui à universidade pública nesse processo. Nesse aspecto, é fundamental, via pesquisa e projetos de extensão, a ampliação do trabalho das universidades junto às escolas de educação básica, não simplesmente para apontar os limites, as incoerências, mas, principalmente, para fomentar e fortalecer iniciativas como a de Itaipulândia.

A experiência no referido município explicita um passo inicial em direção ao que propõe a PHC, possível em meio às pequenas melhorias possibilitadas com a ampliação das políticas sociais a partir de 2003 em âmbito nacional, as quais criam condições favoráveis para a estruturação de algumas mudanças em nível local. Entretanto, a realidade política mundial, nacional e estadual que se apresenta a partir de 2016, expressam tendências nada animadoras para a classe trabalhadora, seja do setor privado ou público. As reformas do governo nacional terão como resultado o aumento da precarização do trabalho, grandes cortes para educação e saúde, aumento da terceirização dos serviços públicos e, conseqüentemente, da privatização.

Em nível local, novamente em 2016, ocorrem as eleições municipais e, conseqüentemente, mudanças na equipe administrativa e pedagógica das secretarias de educação para o ano subseqüente. Novamente, nas promessas de campanha eleitoral de ambos os candidatos encontramos a defesa da manutenção da PHC, bem como a continuidade da produção de material.

O plano de governo dos candidatos eleitos, apesar de não deixar claro como será desenvolvido, traz como ações a continuidade da produção de material pedagógico de apoio ao ensino municipal, “com a participação dos professores da rede, com suporte das Universidades Públicas avaliando a viabilidade do mesmo junto aos professores”. Dentre os programas a serem desenvolvidos no setor educacional presentes no plano, destacamos a referência à realização de convênio com universidades públicas “para a formação continuada e formação opcional dos profissionais da educação, garantindo a efetivação da pedagogia histórico-crítica” (COLIGAÇÃO: RESPEITO POR ITAIPULÂNDIA, 2016, p. 4).

Assim, como a própria história mostra, o registo e as promessas de campanha não são garantias de que as ações estarão na mesma direção, resta saber: como a nova equipe da SMED direcionará a educação pública municipal? Como o coletivo vai reagir mediante as novas alterações e as tendências a nível nacional que terão repercussão e influência nas políticas educacionais dos municípios? Até que ponto a rede dará a direção para as ações da SMED?

Portanto, muito se tem feito, mas não é o suficiente. A classe trabalhadora não está organizada e instrumentalizada o suficiente. Ainda constitui uma unidade muito frágil e não conhece essencialmente quem é o verdadeiro inimigo, o capital. Por isso, limita-se à luta por direitos, por reformas e iniciativas oficiais de mudança. É preciso que, semelhante à experiência de Itaipulândia, ainda com muitos limites, a PHC seja uma necessidade da rede e force a SMED a agir contraditoriamente. Além disso, é preciso ampliar os espaços de organização, reflexão e embate, com vistas à formação de um trabalho coletivo e assim, de uma nova sociedade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desde a sua gênese aos tempos atuais, a PHC representa um instrumento fundamental no processo de resistência e luta pela universalização da escola pública com vistas aos interesses da classe trabalhadora. Com o desenvolvimento e avanço do capital, a educação básica tem sido marcada por um “necessário” e crescente esvaziamento de conteúdos e, com isso, caracteriza-se pela perda de sua função clássica, ou seja, de seu papel de transmissora do conhecimento coletivamente elaborado pela humanidade.

A negação do papel específico da escola pública é uma ação intencional e imperativa para a manutenção da própria organização social de base capitalista. Isso impossibilita a apropriação dos conhecimentos clássicos pela classe trabalhadora, impedindo-a de compreender a realidade e, assim, a própria condição de exploração a que está submetida. Tornar essa realidade inteligível, tendo em vista à transformação das relações sociais de produção, através da apropriação do saber erudito, tem sido um dos principais objetivos da PHC.

Essa perspectiva contra-hegemônica tem sua origem em um contexto mundial marcado pela Guerra Fria, período de crescente desnacionalização da economia brasileira, endividamento do país, repressão por meio do regime militar e um grande índice de analfabetismo nos países da América Latina. Logo, sua emergência ocorre devido aos inúmeros problemas sociais, políticos e educacionais, visando a superar tanto as pedagogias não críticas que têm como elemento comum a atribuição de um poder ilusório, ingênuo e uma ação autônoma da escola, quanto às teorias crítico-reprodutivistas, que entendem a escola somente como reprodutora das relações capitalistas de produção. Por sua vez, a PHC concebe a escola a partir do

Materialismo Histórico-Dialético, logo, entende-a como uma instituição que possui um caráter contraditório, histórico e dialético.

Além dos fatores educacionais, sociais e históricos que contribuem para a gênese e o desenvolvimento da PHC, há destaque para as experiências de Dermeval Saviani como docente e pesquisador. A pós-graduação e a criação de entidades de cunho acadêmico-científico também exercem indispensável contribuição no processo de produção coletiva, publicação e divulgação teórica nessa perspectiva.

As tentativas de implantação e implementação da PHC de que encontramos registros ocorrem a nível oficial e encontram muitos obstáculos em sua efetivação, sendo estes, inerentes ao sistema estatal e à própria organização da sociedade capitalista como um todo. Além disso, indicam o estágio de desenvolvimento da própria PHC. Especificamente no estado do Paraná, bem como na região Oeste, algumas propostas curriculares municipais pautam-se “hipoteticamente” nessa perspectiva e enfrentam muitos limites em sua efetivação por conta do descompasso entre o que se propunham realizar e a realidade das condições de formação e de trabalho próprias do modo de produção vigente. Igualmente, a experiência de Itaipulândia ocorre em meio às contradições da prática social, que exigem de seus agentes, medidas de enfrentamento e resistência com vistas à superação das problemáticas educacionais e sociais.

Da mesma forma que o contexto mundial e nacional de surgimento da PHC expressa um período caracterizado por muitos conflitos, a nível estadual e regional também há intensas mobilizações populares em muitos setores da sociedade. Com as eleições diretas para governadores, em 1982, alguns representantes de partidos opositores ao regime militar, contando com o apoio dos movimentos populares, vencem o pleito eleitoral, a exemplo do estado do Paraná.

A gestão de José Richa do PMDB (1983-1986) representa o marco inicial da PHC na educação escolar a nível estadual. Isso ocorre devido à formação da equipe da SEED por alguns educadores e intelectuais marxistas, influenciados pela pós-graduação. A PHC no Paraná tem sua materialização com a elaboração do CBEP na gestão de Álvaro Dias (1987-1990), governo também marcado pela intensa repressão e violência contra os professores. Apesar de ter um caráter eclético como apontam as pesquisas, o CBEP é pressuposto fundamental para o desenvolvimento e difusão dos fundamentos da PHC no Paraná e em alguns de seus municípios.

Dessa forma, visando a apreender a especificidade do processo de implantação, implementação e nível de compreensão da PHC na rede municipal de ensino de Itaipulândia no recorte temporal de 2004 a 2016, nossa pesquisa aponta que a implantação da PHC no estado do Paraná, por meio do CBEP, é um dos elementos fulcrais para a adoção dessa pedagogia pelo município. Além disso, a análise de outras experiências de implantação como a dos municípios de Cascavel/PR, Sarandi/PR, Bauru/SP e Limeira/SP, permite-nos entender que há limites inerentes à própria organização social de base capitalista, bem como elementos específicos de cada local, que dão condições ou não para realização de ações contra-hegemônicas. Além disso, essas experiências ressaltam a necessidade de dominarmos teoricamente os pressupostos da PHC para não reduzi-la a mais uma metodologia. Outro fator fundamental que essas tentativas explicitam é que essa proposta precisa ser assumida pelo corpo docente consciente de sua condição de classe.

Além da produção e difusão do CBEP, instituições como a ASSOESTE, a AMOP e a UNIOESTE, por meio da formação em serviço e em nível de graduação e pós-graduação, exercem influência significativa no processo de implantação e implementação da PHC na rede municipal de ensino de Itaipulândia. Portanto, vários são os elementos que culminam nessa decisão coletiva como direcionamento do ensino na rede municipal itaipulandiense em 2004.

A partir desse período, a formação contínua no município passa a ser criteriosamente planejada e definida, estando em consonância com a opção pedagógica adotada. Os documentos oficiais da SMED também estão em conformidade com a concepção marxista de mundo, de ser humano, de conhecimento, de cultura e de desenvolvimento defendidas pelo Materialismo Histórico-Dialético, que fundamentam a PHC. Tais documentos expressam a relevância do papel da educação escolar, de um currículo e de um trabalho educativo que conduza para o desenvolvimento humano e para a compreensão das leis de funcionamento da realidade, por meio da apropriação do saber objetivo, convertido em saber escolar. É possível identificar nas orientações oficiais, a importância atribuída à escola de educação básica como espaço de transmissão dos conhecimentos elaborados ao longo da história, para que, cada ser da espécie humana possa apropriar-se da humanidade produzida social e coletivamente. Ainda

que seus fundamentos estejam nas diretrizes educacionais municipais, há um longo caminho a ser percorrido para que a prática pedagógica seja expressão da PHC.

Entretanto, a não efetivação decorre de muitos aspectos, pois a função clássica da escola pública numa perspectiva histórico-crítica fica muito mais difícil de ser assegurada tanto em Itaipulândia quanto em qualquer outro local, principalmente, a partir das reformas educacionais da década de 1990 sob orientação dos Organismos Internacionais, os quais direcionam as políticas educacionais e as diretrizes curriculares para os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Com essas reformas, os documentos oficiais do MEC, em destaque os PCNs (1997) e as DCNs, a partir de 1998, passam a ter como fundamentação teórico-metodológica as pedagogias do *aprender a aprender*, intensificando ainda mais o esvaziamento de conteúdo, do próprio papel do professor e, assim, da própria escola.

A condução do trabalho pedagógico com base nas pedagogias hegemônicas tem como finalidade principal a manutenção das relações capitalistas de produção e a formação do trabalhador e consumidor com capacidade de adaptar-se às demandas do sistema produtivo. Há para isso um constante incentivo e ações que conduzem à privatização de empresas estatais e terceirização dos serviços públicos.

Com vistas à manutenção do *status quo*, a escola pública tem como principal função possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho. Há também um discurso ideológico em prol da formação para a cidadania, solidariedade, tolerância e respeito às diferenças, bem como, a preparação de um trabalhador polivalente, competitivo, flexível e criativo e que “vista a camisa da empresa”. A serviço da manutenção das relações sociais vigentes há todo o aparato repressivo e burocrático que determina como as instituições irão funcionar.

Nessa perspectiva, a escola é um local onde o aluno aprende sozinho, por meio da convivência e entende-se como cidadão dotado de direitos e deveres, defensor do meio ambiente e consumidor consciente. Ao primar pelo saber tácito, utilitarista e cotidiano, a escola tem contribuído muito para reproduzir as relações capitalistas de produção. O acesso ao conhecimento sobre a realidade, ou seja, o entendimento para além das aparências, revela as relações de domínio e exploração da classe trabalhadora, e, por isso, precisam ser camufladas e/ou naturalizadas.

Ao contrário, os pressupostos teóricos da PHC, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, contrapondo-se às orientações oficiais, primam pela compreensão e

transformação da sociedade, bem como, pelo desenvolvimento pleno do ser humano. Logo, a educação escolar é compreendida como instrumento fundamental nesse processo.

Nos documentos oficiais da SMED de Itaipulândia identificamos elementos fulcrais da perspectiva histórico-crítica. Nesse aspecto superam as orientações curriculares oficiais a nível nacional que têm como base as pedagogias do *aprender a aprender*. Portanto, a fundamentação teórica da Proposta Pedagógica Curricular Municipal está em consonância com os pressupostos, com a função clássica da escola e a concepção de currículo defendida pela PHC.

Da mesma forma, ao nos debruçarmos no processo histórico de implantação e implementação na rede municipal, constatamos que é a experiência que mais avança nessa direção, apesar de ser ainda muito introdutória e não ser uma expressão unitária e coerente como almejada. Além de ser uma decisão coletiva, um fator que também contribui significativamente no processo de definição e implementação é a ocupação de cargos estratégicos da SMED por profissionais que compactuam com essa perspectiva e viabilizam, assim, ações com vistas a sua efetivação e manutenção enquanto direcionamento pedagógico da rede. No entanto, mesmo com muitos recursos financeiros provenientes dos *royalties*, historicamente, o setor educacional no município, assim como outros setores, enfrenta muitos entraves devido à forma predominante de gestão do dinheiro público, longo período sem concursos para efetivar professores, terceirização do trabalho e problemas relacionados à própria clareza da rede referente à qual educação e qual sociedade se quer.

Apesar dos limites das ações realizadas no município, as condições de trabalho docente, criadas a partir de 2011, dentre elas a possibilidade de trabalhar com uma única turma, 30% de horas-atividade, horas de estudo durante o horário de trabalho, produção coletiva de material pedagógico, avançam em relação à realidade de outras redes municipais e estaduais. No entanto, se faz necessário ampliar mecanismos de formação e de trabalho coletivo, tendo em vista uma nova educação e uma nova sociedade.

No momento histórico atual a nível nacional e mundial, com a crescente degradação do trabalho, cortes dos investimentos nas políticas sociais, e, conseqüentemente, da educação escolar, é fundamental que os professores se reconheçam enquanto pertencentes à classe trabalhadora e contribuam para tornarem explícitas as condições a que a maioria da população está submetida e,



assim, possam unir forças na luta pela superação das relações de exploração. É preciso investir prioritariamente na formação humana, no desenvolvimento da consciência, em prol da transformação das relações sociais e construção de uma humanidade plena de sentido. Logo, concordando com Orso (2013), “Ou nos organizamos e lutamos pela transformação da sociedade ou então não teremos uma educação de nova modalidade nem construímos um homem novo” (2013, p. 62).

Com base na análise do percurso histórico municipal concluímos que a trajetória educacional da PHC em Itaipulândia evidencia que as ações com finalidade de efetivá-la atendem às necessidades de cada momento histórico e são realizadas de acordo com as condições materiais em que se deparam. Ainda que insuficientes para provocarem mudanças substantivas, representa um importante acúmulo histórico a ser analisado e confirmam a luta pela efetivação de uma proposta educacional contra-hegemônica.

A experiência itaipulandiense demonstra ainda que a história não é linear, pois é marcada pela luta de classes, ou seja, produzida em meio à relações antagônicas também presentes no interior da escola pública. Além disso, revela que uma ação coletiva, unitária e coerente ainda é um ideal a ser perseguido e se constitui em uma arma fundamental da classe trabalhadora, senão a única, para enfrentar a força do capital em todas as esferas da sociedade.

Portanto, nossa pesquisa espera contribuir na análise do passado para projetar ações com vistas à manutenção e avanço dessa proposta pedagógica no município, bem como para a difusão da própria PHC.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES. R.L.C. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho)

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais**. Cascavel/PR: ASSOESTE, 2007.

BACZINSKI, A. V. **A Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná continuidades e rupturas**. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e Eraldo Leme Batista (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para a educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

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, C. & ORSO, P. J. **Os desafios da institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia-PR**. Organização ORSO, P. J. [et al.]. *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Curitiba, PR: CVR, 2014.

BALZAN, C. S. **Os desafios da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia-Paraná**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. (Dissertação de Mestrado)

BRASIL, MEC, SEF. **Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC:SEF, 1997.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 20 de abril de 2016.

CANDAU, V. M. **Reformas educacionais hoje na América Latina**. Antonio Flavio Barbosa Moreira (org.) Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLIGAÇÃO: ITAIPULÂNDIA PODE MAIS. **Plano de governo**. Itaipulândia, 2012.

COLIGAÇÃO: RENOVAR É PRECISO. **Plano de governo**. Itaipulândia, 2012.

COLIGAÇÃO: RESPEITO POR ITAIPULÂNDIA. **Plano de governo**. Itaipulândia, 2016.

COLIGAÇÃO: UNIDOS POR ITAIPULÂNDIA. **Plano de governo**. Itaipulândia, 2008.

CORRÊA, M. de C. A. **A trajetória de elaboração da proposta pedagógica para a educação infantil no sistema de ensino de Bauru na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e teoria Histórico-Cultural**. Organização ORSO, P. J. [et al.]. *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Curitiba, PR: CVR, 2014.

COUTINHO, L. C. S. **Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do sistema de educação público municipal de Limeira-SP**. Organização ORSO, P. J. [et al.]. *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Curitiba, PR: CVR, 2014.

DERISSO, J. L. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica**. In.: MARTINS, L. M., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books.

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

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

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. (Dissertação de Mestrado)

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista; as funções da previdência e assistências sociais**. São Paulo: Cortez editora, 1980.

FATTORELLI, M. L. **Auditoria da Dívida Pública: Experiências e Métodos**. Brasília: Inove Editora, 2013.

FERNANDES, F. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. (Coleção Brasil: Os anos do autoritarismo)

GALUCH, M. T. B. & SFORNI, M. S. F. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, n.1, jan.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>. Acesso: 15/07/2016.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015. (Tese de Doutorado)

GASPARIN, J. L. **Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática?** Organização ORSO, P. J. [et al.]. Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Curitiba, PR: CVR, 2014.

GENTILI, P. **Adeus à escola pública: A desordem Neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola. Pablo Gentili (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

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

HARVEY, D. **A condição Pós Moderna**. 18<sup>o</sup> edição, São Paulo: Edições Loyola, 2009.

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

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, C. H. F. **Limites e desafios para a objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar**. São Carlos, 2009. (Tese de Doutorado)

MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. Campinas, 1995 (Dissertação de Mestrado).

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2014. (Tese de Doutorado)

MALANCHEN, J., DUARTE DE MATOS, N. da S., PAGNONCELLI, C. **A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR.** In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e Eraldo Leme Batista (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para a educação transformadora.* Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural.** In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.* 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Para a crítica da economia política. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção Os pensadores)

MASCARO, A. L. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI, socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo 2003.

NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Estado do Paraná na década de 1980 e a pedagogia histórico-crítica.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

ORSO, P. & TONIDANDEL. S. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade.** Organização ORSO, P. J. [et al.]. *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização.* Curitiba, PR: CVR, 2014.

ORSO, P. J. **A educação na sociedade de classes possibilidades e limites.** Organização ORSO, P. J. [et al.]. *Educação e lutas de classes.* 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ORSO, P. J. **As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes.** IX Seminário Nacional de estudos e pesquisa “História, sociedade e educação no Brasil. João Pessoa- 31/07 a 03/08/2012b (Anais Eletrônicos)

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

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

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

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

PELETTI, A. B. **O currículo do município de Cascavel e da região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990.** Cascavel, PR: 2012 (Dissertação de Mestrado).

**Plano decenal de educação para todos-** Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Esta publicação foi realizada dentro do Acordo MEC/UNESCO. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso dia 08/07/2016.

RIPLINGER, H. M. G, [et. al.]. **Contextualização histórica da organização curricular.** Disponível em: Anais em CD-ROM do 2º Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo-EBEM, 2006.

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

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

SAVIANI, D. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.** In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.* 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(b).

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

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

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008(a) (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011(a). (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994 (Cole educação contemporânea)

SAVIANI, D. **Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica**. *Geminal: marxismo e educação em Debate*, Londrina, v. 1, n.1, p. 110-116, jun. 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL. **Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel: Volume II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais**. Cascavel/PR, Ed. Progressiva, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Avaliação dos trabalhos da Equipe de Ensino**. SMED, Itaipulândia, 2013c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Listagem das atividades desenvolvidas pela Equipe de Ensino em 2014**. SEMED, Itaipulândia, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Listagem das atividades desenvolvidas pela Equipe de Ensino em 2015**. SEMED, Itaipulândia, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Listagem das atividades desenvolvidas pela Equipe de Ensino em 2016**. SEMED, Itaipulândia, 2016c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Orientações Gerais e Introdutórias para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. SEMED, Itaipulândia, 2016b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Projeto de formação continuada e produção de material didático de apoio ao professor da rede pública municipal de Itaipulândia**. SMED, Itaipulândia, 2013a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Projeto de formação contínua para os profissionais da educação**. SEMED, Itaipulândia, 2016d.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Proposta Pedagógica Curricular para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia**. SEMED, Itaipulândia, 2016a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Relatório das atividades desenvolvidas pela Equipe de Ensino em 2013**. SEMED, Itaipulândia, 2013b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Universidade Federal do Paraná: Relatório de Final de Curso**. SMED, Itaipulândia, 2012.

SILVA JUNIOR, S. B. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos de 2011/2012 (governo Beto Richa).** Foz do Iguaçu, 2016. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, I. L. F. **Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90.** In: Hidalgo, A. M.; SILVA, I. L. F. (orgs.) Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

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

VIEIRA, E. **Estado e políticas sociais no Brasil:** conferência do seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa-Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BIRD e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Organização de Francis Mary Guimarães Nogueira. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.