

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE EDUCAÇÃO  
E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR - PROGRAMA DE POS-  
GRADUACAO EM ENSINO NÍVEL MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E  
CULTURA.**

**JUSSARA MARQUEZI**

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA  
(2007 - 2017)**

**FOZ DO IGUAÇU – PR  
2019**

**Jussara Marquezi**

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA  
(2007 - 2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino –  
Nível Mestrado, da Universidade Estadual  
do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Julia Malanchen.

**FOZ DO IGUAÇU – PR  
2019**

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

Marquezi, Jussara Marquezi

Análise das políticas curriculares da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu à luz da pedagogia histórico-crítica (2007 - 2017) / Jussara Marquezi Marquezi; orientador(a), Julia Malanhen, 2019.  
160 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2019.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Currículo. 3. Políticas curriculares. 4. Educação. I. Malanhen, Julia. II. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

**JUSSARA MARQUEZI**

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (**  
2007 - 2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em  
cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino,  
área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de  
pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca  
examinadora:

Orientador(a) - Julia Malanchen

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

Mariângela Garcia Lunardelli

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

Paulino José Orso

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

Foz do Iguaçu, 13 de março de 2019

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Jussara Marquezi, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (2007 - 2017)”, apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

**Foz do Iguaçu, 20 de maio de 2019.**

Dedico esse trabalho à memória de meu pai Jaime Marquezi, que sempre me incentivou a ler desde pequenina, abrindo para mim as portas do conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desse trabalho só foi possível graças ao apoio recebido de diversas pessoas em variados momentos de minha trajetória acadêmica e profissional. Para não correr o risco de deixar ninguém de fora, vou me restringir ao registro dos agradecimentos às pessoas que diretamente colaboraram durante o percurso dessa pesquisa.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora, Julia Malanchen, por acolher meu projeto no ano de 2017, por ter acreditado em mim e, generosamente, ter partilhado dos seus conhecimentos. Pela dedicação e paciência entre revisões e sugestões, pela crítica criteriosa que enriqueceu o processo de pesquisa e minha formação como pesquisadora e pedagoga. Muito obrigada! Tu és minha inspiração!

Agradeço também aos professores da banca de qualificação e de defesa: Paulino José Orso e Mariangela Lunardelli, por terem aceitado nosso convite e pelas contribuições fundamentais para o amadurecimento da pesquisa e das análises desenvolvidas. Também agradeço à Claudete, funcionária da Secretaria de Pós-Graduação em Ensino pela atenção. Muito obrigada!

Agradeço às colegas Lija Nara Morales, Jaqueline Mara Godoy, Marcia Mauricio e demais membros da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, que viabilizaram e deram apoio ao ingresso no mestrado e à realização da pesquisa. Muito obrigada!!!

Agradeço a todos meus familiares e amigos pela torcida, estímulo e companheirismo. Agradecimento especial ao meu sobrinho Mauricio Boaventura pela colaboração na construção do Abstract. Obrigada!

Carinhosamente agradeço, em especial, ao meu companheiro Eduardo, à minha filha Caroline, à minha enteada Maria Eduarda e à minha mãe, vocês estiveram presentes desde o início desta caminhada e souberam me compreender e motivar. Obrigada!

Em especial, agradeço à minha amiga e irmã do coração, Irani Batista de Araújo, por quem tenho grande admiração e afeto. Sempre atenciosa contribuiu com sugestões e revisões, além dos incentivos para o término desse trabalho. Impossível descrever o sentimento de admiração e gratidão. Obrigada, amiga!

Imenso carinho e gratidão à Cleonice da Luz dos Santos e à Maria Selma Bispo, colegas mestrandas, pelo incentivo para que participasse do programa de mestrado, quando ainda nem pensava nessa possibilidade. Sempre atenciosas e comprometidas, incentivaram o prosseguimento dos estudos no programa, estando presentes em todos os momentos, ajudaram a enxergar uma Jussara que eu tenho dificuldade em ver e sem a qual esse trabalho não teria chegado ao fim. Muito obrigada! Estamos juntas!

Por fim, agradeço a todas as pessoas que torceram por mim durante todo o mestrado, apoiando-me, compreendendo a minha ausência e vibrando com as minhas conquistas. As palavras são carregadas de muita emoção: Muito obrigada! Carrego as marcas das lições diárias de todos vocês e os levo comigo, aonde quer que eu vá.

MARQUEZI, Jussara. **ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (2007 - 2017)**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Orientadora Prof.<sup>a</sup>. Dra. Julia Malanchen. Foz do Iguaçu, Paraná, 2019.

## RESUMO

Realizar esse estudo à luz da pedagogia histórico-crítica significa compreender a educação em um movimento histórico que almeja a formação integral dos sujeitos, com o propósito de interferir na sociedade e contribuir para a sua transformação, como pressupõe a teoria materialista histórica e dialética, apresentada no currículo AMOP, que vigora no município de Foz do Iguaçu desde 2007. No entanto, no cenário da educação nacional, o currículo assumiu uma concepção idealista de educação após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e foram criadas novas normas orientadoras para todas as escolas e redes de ensino no país. Neste panorama de disputa teórica, diante de duas concepções antagônicas, esclarecer qual teoria se apresentava enquanto proposta educacional nas políticas curriculares desenvolvidas na rede pública municipal de educação se tornou primordial. Com esse intuito, o objetivo desta pesquisa foi analisar se a pedagogia histórico-crítica se materializa nas políticas curriculares, bem como no currículo implantado na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu no período de 2007 a 2017. Para cumprir com o proposto, diante de uma perspectiva dialética de análise de dados, o percurso do trabalho consistiu, inicialmente, em realizar uma breve contextualização histórica da educação da região oeste paranaense, destacando o desenvolvimento educacional no município de Foz do Iguaçu, desde sua colonização até os dias atuais, a fim de refletir as contradições sociais que se apresentaram na educação nesse período. Para embasar essa pesquisa se fez necessário realizar um estudo teórico no qual elencamos os fundamentos teórico/metodológicos da pedagogia histórico-crítica para subsidiar a análise dos documentos direcionadores do trabalho pedagógico da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu como o Currículo AMOP, o projeto político-pedagógico e o Relatório de formação continuada do Núcleo de Tecnologia Municipal, com a intenção de levantar os elementos norteadores do trabalho pedagógico na educação do município. Para complementar essa discussão, a realização de entrevistas semiestruturadas com a Secretária Executiva do Departamento Pedagógico da AMOP e com os Secretários Municipais de Educação que atuaram nessa década foi uma opção metodológica para produzir dados da investigação, a fim de relacionar as informações levantadas nas entrevistas com os dados apresentados nos documentos analisados e na fundamentação teórica. Espera-se, por meio da análise do disposto nesse estudo, demonstrar que a pedagogia histórico-crítica se materializa no currículo implantado, porém, devido a influência das correntes pedagógicas opostas à transmissão do saber sistematizadas, as políticas curriculares, desenvolvidas na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu nesse período, estão condicionadas às políticas neoliberais, dificultando assim sua efetivação.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Currículo; Políticas Curriculares; Educação.

MARQUEZI, Jussara. **CURRICULAR POLICIES ANALYSIS OF THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF EDUCATION OF FOZ DO IGUAÇU IN THE LIGHT OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY (2007 - 2017)**. Dissertation (Master in Teaching). Graduate program. Area of concentration: Sciences, Technology, Languages and Culture. Advisor Prof.<sup>a</sup>. Dr. Julia Malanchen. Foz do Iguaçu, Paraná, 2019.

## **ABSTRACT**

Creating this study at the dawn of historic-critical pedagogy means comprehending a historical movement which aims for the integral education of people, with the purpose of positively interfering on society and contribute to its transformation, as historical materialism theory proposes, presented in the Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) curriculum, which is in place at the city of Foz do Iguaçu since 2007. However, on the national spectrum, this curriculum has become an idealistic education concept after the implementation of the Laws and Guidelines for National Education (LDBEN 9394/96) and new norms were made for all education nationwide. Having this theoretical dispute as a background, given their antagonistic conceptions, elucidate on which of those two is being used as an educational guideline on a municipal level has become a major focal point. With this in mind, this work's main objective was to verify if historic-critical pedagogy is indeed present on curriculum policies, as well as in the curriculum in place at the municipal level in Foz do Iguaçu from 2007-2017. With that purpose, on a dialectic approach to data analysis, this work's journey consisted, initially, with a brief historical contextualization of the public school system of Paraná's westernmost region, focusing mainly on the development of the educational system in the city of Foz do Iguaçu, since it's colonization up to the present day, as a means to reflect on the social contradictions that presented themselves during this period. To substantiate this research, a theoretical study made itself needed, on which we evaluated historic-critical pedagogy's methodology, as well it's theoretical fundamentals, so we could further analyze Foz do Iguaçu's public school system curriculum guidelines, such as the AMOP Curriculum, the pedagogue-politic guideline and the Continued Education Report from the Municipal Technology Nucleus, with the intention of finding the main focal points of the pedagogy system implemented on the city. To further complement this discussion, structured interviews created jointly with AMOP's pedagogy executive office as well as municipal secretaries of education that operated during this period, were made. This approach produced investigative data which helped correlate information gathered from personnel with those from official documents and theoretical analysis. Through the analysis displayed on this research, we hope to demonstrate that historic-critical pedagogy is indeed implemented, however, due to the influence of opposing pedagogical fields, the curricular guidelines present on the public school system of Foz do Iguaçu during this period are constrained by neo-liberal policies, hindering their effectiveness.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Curriculum; Curricular Policies; Education.

MARQUEZI, Jussara. **ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES DE LA RED PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE FOZ DEL IGUAZU A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA (2007 - 2017)**. Disertación (Maestría en Enseñanza). Programa de post-grado. Área de concentración: Ciencias, Tecnología, Lenguajes y Cultura. Orientación Prof.<sup>a</sup>. Dra. Julia Malanchen. En el caso de las mujeres.

## RESUMEN

Realizar esta pesquisa teniendo como base la pedagogía histórico-crítica significa comprender la educación en un movimiento histórico que busca la formación integral de los sujetos, con el propósito de interferir en la sociedad y contribuir para la transformación de que necesita para un mundo mejor y justo, como presupone la teoría materialista histórica y dialéctica, presentada en el currículo AMOP, presente en el regimiento de la red de enseñanza de Foz do Iguaçu desde 2007. Sin embargo, en el escenario de la educación nacional, el currículo asumió una concepción idealista de educación tras la implantación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96) y se crearon nuevas directrices para todas las escuelas y redes de enseñanza en el país. En este panorama de disputa teórica, ante dos concepciones antagónicas, aclarar qué teoría se presentaba como propuesta educativa en las políticas curriculares desarrolladas en la red pública municipal de educación se tornó primordial. Con este propósito, el objetivo de esta investigación fue analizar si la pedagogía histórico-crítica se materializa en las políticas curriculares, así como en el currículo implantado en la red pública municipal de educación de Foz do Iguaçu en el período de 2007 a 2017. Para cumplir con lo propuesto, a través de una perspectiva dialéctica de análisis de datos, el recorrido del trabajo consistió, inicialmente, en realizar una breve contextualización histórica de la educación de la región oeste paranaense, destacando el desarrollo educativo en el municipio de Foz do Iguaçu, desde su colonización hasta los días actuales, a fin de reflejar las contradicciones sociales que se presentaron en la educación en ese período. Para basar esa investigación se hizo necesario realizar un estudio teórico en el cual apuntase los fundamentos teórico / metodológicos de la pedagogía histórico-crítica para subsidiar el análisis de los documentos orientadores del trabajo pedagógico de la red municipal de educación de Foz do Iguaçu como el Currículo AMOP, el proyecto político-pedagógico y el Informe de formación continuada del Núcleo de Tecnología Municipal, con la intención de levantar los elementos orientadores del trabajo pedagógico en la educación del municipio. Para complementar esta discusión, la realización de entrevistas semiestructuradas con la Secretaria Ejecutiva del Departamento Pedagógico de la AMOP y con los Secretarios Municipales de Educación que actuaron en esa década fue una opción metodológica para producir datos de la investigación, a fin de relacionar las informaciones levantadas en las entrevistas con los datos presentados en los documentos analizados y en la fundamentación teórica. Se espera, por medio del análisis de lo dispuesto en ese estudio, demostrar que la pedagogía histórico-crítica se materializa en el currículo implantado, pero debido a la influencia de las corrientes pedagógicas opuestas a la transmisión del saber sistematizadas, las políticas curriculares, desarrolladas en la red pública municipal de educación de Foz do Iguaçu en ese período, están condicionadas a las políticas neoliberales, dificultando así su efectividad.

Palabras clave: Pedagogía Histórico-Crítica; plan de estudios; Políticas Curriculares; Educación.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1. Súmula das principais ideias dos secretários de educação (2007/2017). | 85  |
| Quadro 2. Concepção de Homem – 2007/2010.....                                   | 92  |
| Quadro 3. Concepção de Homem – 2013.....                                        | 93  |
| Quadro 4. Concepção de Mundo – 2007/2010.....                                   | 94  |
| Quadro 5. Concepção de Mundo – 2013.....                                        | 95  |
| Quadro 6. Concepção de Mundo – 2017.....                                        | 95  |
| Quadro 7. Concepção de Conhecimento – 2007/2010.....                            | 96  |
| Quadro 8. Concepção de Conhecimento – 2013.....                                 | 97  |
| Quadro 9. Concepção de Conhecimento – 2017.....                                 | 98  |
| Quadro 10. Concepção de Educação – 2007/2010.....                               | 99  |
| Quadro 11. Concepção de Educação – 2013.....                                    | 100 |
| Quadro 12. Concepção de Educação – 2017.....                                    | 101 |
| Quadro 13. Concepção de Escola – 2007/2010.....                                 | 102 |
| Quadro 14. Concepção de Escola – 2013.....                                      | 103 |
| Quadro 15. Concepção de Escola – 2017.....                                      | 103 |
| Quadro 16. Concepção de Currículo – 2007/2010.....                              | 105 |
| Quadro 17. Concepção de Currículo – 2013.....                                   | 105 |
| Quadro 18. Concepção de Currículo – 2017.....                                   | 106 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                 |     |
|-------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1. Formação Continuada 2009.....        | 110 |
| Gráfico 2. Formação Continuada 2010.....        | 111 |
| Gráfico 3. Formação Pedagógica 2010.....        | 111 |
| Gráfico 4. Formação Continuada 2011.....        | 112 |
| Gráfico 5. Formação Pedagógica 2011.....        | 113 |
| Gráfico 6. Formação Continuada 2012.....        | 113 |
| Gráfico 7. Formação Pedagógica 2012.....        | 114 |
| Gráfico 8. Formação Continuada 2013.....        | 115 |
| Gráfico 9. Formação Pedagógica 2013 - I.....    | 116 |
| Gráfico 10. Formação Pedagógica 2013 - II.....  | 116 |
| Gráfico 11. Formação Continuada 2014.....       | 118 |
| Gráfico 12. Formação Pedagógica 2014 - I.....   | 118 |
| Gráfico 13. Formação Pedagógica 2014 - II.....  | 119 |
| Gráfico 14. Formação Continuada 2015.....       | 120 |
| Gráfico 15. Formação Pedagógica 2015 - I.....   | 121 |
| Gráfico 16. Formação Pedagógica 2015 - II.....  | 122 |
| Gráfico 17. Formação Pedagógica 2015 - III..... | 122 |
| Gráfico 18. Formação Continuada 2016.....       | 123 |
| Gráfico 19. Formação Pedagógica 2016 - I.....   | 124 |
| Gráfico 20. Formação Pedagógica 2016 - II.....  | 125 |
| Gráfico 21. Formação Pedagógica 2016 - III..... | 126 |
| Gráfico 22. Formação Continuada 2017.....       | 127 |
| Gráfico 23. Formação Pedagógica 2017 - I.....   | 127 |
| Gráfico 24. Formação Pedagógica 2017 - II.....  | 128 |
| Gráfico 25. Formação Pedagógica 2017 - III..... | 129 |
| Gráfico 26. Formação Pedagógica 2017 – IV.....  | 130 |
| Gráfico 27. Formação Pedagógica 2017 - V.....   | 130 |
| Gráfico 28. Formação Pedagógica 2017 - VI.....  | 131 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AMOP- Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

APM- Associação de Pais e Mestres.

ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná.

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil.

CEPECON-Centro de Pesquisas Econômicas e Aplicada.

CETEPAR – Centro de Treinamento de Professores.

DEB – Departamento de Educação Básica.

FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas.

FI – Foz do Iguaçu.

FIDENE – Fundação de Integração Desenvolvimento e Educação no Noroeste do Estado.

FGV – Fundação Getúlio Vargas.

FUNIOESTE – Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná.

FUNEFI – Fundação Educacional de Foz do Iguaçu.

HISTEDOPR – Grupo História, Sociedade e Educação no Paraná.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LDBEN- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

NEI – Núcleo de Estudos Interdisciplinares.

NRE – Núcleo Regional de Educação

NTM – Núcleo de tecnologia Municipal.

OEA – Organização dos Estados Americanos.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica.

PIET – Programa Integrado de Educação Turística.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PME – Plano Municipal de Educação.

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PR – Paraná.

PREDE – Programa Regional de Desenvolvimento Educativo.

PSD – Partido Social Democrata.

PSE - Partido Socialista Brasileiro.

PTI – Parque Tecnológico de Itaipu.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional a Educação Infantil.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SEED – Secretaria do Estado de Educação.

SMED – Secretaria Municipal de Educação.

SUDESUL – Plano de Desenvolvimento da Região Sul.

SUED – Superintendência de Educação.

TDIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNILA – Universidade Federal de Integração Latino Americana.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO .....                                                                                                                                 | 17  |
| 1 - CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU .....                                                         | 26  |
| 1.1 Contexto Histórico da Educação em Foz do Iguaçu: narrativa histórica da colonização até a década de 1970 .....                               | 26  |
| 1.2 Mudanças na educação do Oeste paranaense a partir da década de 1970 .....                                                                    | 35  |
| 1.3 O Papel do Departamento Pedagógico da AMOP na Construção do Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. .... | 43  |
| 1.4 Um currículo emancipador para a região Oeste paranaense .....                                                                                | 51  |
| 1.5 A educação na rede pública municipal de Foz do Iguaçu de 2007 a 2017 .....                                                                   | 54  |
| 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....                                                                      | 62  |
| 2.1 Pedagogia Histórico-Crítica: Concepção de Homem, Cultura e Mundo .....                                                                       | 63  |
| 2.2 Pedagogia Histórico-Crítica: Concepção de Educação .....                                                                                     | 65  |
| 2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: Os Conteúdos Escolares e o Currículo .....                                                                      | 69  |
| 3 POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....                   | 76  |
| 3.1 Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) .....                              | 76  |
| 3.2 O Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais da Rede Pública de Foz do Iguaçu .....                                                  | 90  |
| 3.3 Análise do relatório de Formação Continuada do Núcleo de Tecnologia Municipal - NTM .....                                                    | 108 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                                       | 134 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                                                | 138 |
| APÊNDICES .....                                                                                                                                  | 143 |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os estudos realizados nos últimos dois anos, no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Foz do Iguaçu. O interesse pelas questões aqui pesquisadas surgiu no retorno à Universidade, como aluna especial no Programa de Mestrado em Ensino, na disciplina de Práticas de Ensino e Qualificação Docente. Na ocasião foram oportunizadas leituras que aguçaram meu senso crítico suscitando o interesse em pesquisar as políticas curriculares desenvolvidas na rede pública municipal de Foz do Iguaçu.

Como professora da rede pública municipal há vinte e três anos e desde 2008 exercendo a função de supervisora escolar e, posteriormente, de coordenadora pedagógica da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SMED), participei de diversos estudos e encaminhamentos no espaço educativo, os quais me permitiram perceber a precariedade no domínio do conhecimento teórico proposto nos documentos curriculares pelos professores e demais envolvidos no processo educacional. Ademais, as atividades desenvolvidas, nesse período, possibilitaram-me vivenciar o processo de implantação do currículo básico para a rede pública municipal (educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais), organizada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), além de acompanhar a implantação das políticas públicas desenvolvidas para efetivação do mesmo, o que me possibilitou vislumbrar como transcorreu esse processo em sua gênese. O acesso ao conhecimento teórico crítico, enquanto mestrande era o que faltava para suprir minhas inquietações no que diz respeito às práticas vivenciadas ao longo da minha caminhada como docente na educação municipal.

Realizar um estudo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) significa compreender a questão curricular com base no desenvolvimento histórico que almeja a formação integral dos sujeitos, como pressupõe o método materialista histórico e dialético apresentada no currículo que vigora no município, buscando assim contribuir para o registro histórico das políticas curriculares desenvolvidas para a rede municipal de Foz do Iguaçu /PR, pois de acordo com informações preliminares existe uma escassez de registro neste contexto.

Objetivando contribuir para a produção de conhecimento no campo de ensino, pesquisar o currículo, numa concepção materialista histórica e dialética, permitirá

compreender a educação nesse movimento histórico, entender que a instrução escolar interfere na sociedade e contribui para a sua transformação. Nesse sentido, enfatizamos que a educação não é neutra e, para que essa mudança aconteça, o conhecimento escolar deve ser organizado com o intuito de produzir nos alunos um posicionamento consciente, diante das escolhas existentes em relação à sociedade em que vive.

Enquanto, em nossa realidade local, vigorava um currículo materialista em busca do desenvolvimento integral do sujeito, no cenário da educação nacional, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) deu origem a um debate sobre o currículo escolar que, após sua implantação, gerou diversas reformas nas políticas curriculares em toda a educação básica brasileira numa época de globalização<sup>1</sup> e pós-modernidade<sup>2</sup>. Pode-se dizer que o currículo assumiu uma perspectiva multicultural e as “pedagogias do aprender a aprender” adquiriram a concepção idealista de educação, com ênfase na diversidade, desviando a visão das questões relativas às classes sociais para as questões de gênero, raça, etnia e outras individualidades dos grupos culturais, valorizando a cultura de cada um.

Nesta perspectiva, para Malanchen (2016, p. 94) “a diversidade da maneira como tem sido entendida e posta em prática por meio das políticas públicas curriculares acaba por reafirmar outra universalidade: a do capital como sistema mundial universal”. Essa abordagem acaba por impossibilitar o enfrentamento à lógica do capital, já que as alianças culturais acabam se unindo na luta pelos interesses comuns ao grupo a que pertencem, o que colabora para a fragmentação das lutas da classe trabalhadora.

Por outro lado, uma teoria marxista do currículo procura a superação da alienação e defende a objetividade do conhecimento como instrumento de superação. Nesta concepção, a classe trabalhadora deve ter condições de lutar pela mudança da sociedade. Nesse sentido, Malanchen (2016) dispõe que a produção cultural do homem se dá em sua ação sobre a natureza, construindo nesta relação sua humanidade.

---

<sup>1</sup> De acordo com Libâneo (2004, p. 43), vem sendo denominado globalização, as novas formas de funcionamento e reestruturação do capitalismo no quadro de um conjunto de transformações econômicas.

<sup>2</sup> Nicolaci-da-Costa (2004, p.85) dispõe que, Fredric Jameson, marxista americano, define pós-modernismo como uma revolução cultural no âmbito do próprio modo de produção capitalista.

Em relação a este aspecto, Saviani (2003, p.13) define “o trabalho educativo como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Destarte, a PHC norteada pela concepção materialista histórica e dialética, defende o trabalho como atividade especificamente humana e se coloca na defesa da transmissão pela escola de conteúdos sistematizados, possibilitando que o ser humano tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade.

Nesse contexto compreender o processo de constituição da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e seu papel na elaboração do currículo que direciona as políticas curriculares dos municípios da região Oeste paranaense é de grande relevância para o estudo. Em meados da década de 1970, o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA, com o apoio da AMOP, representou um papel importante na educação da região Oeste do Paraná, pois impulsionou a formação de professores e a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE).

Com o encerramento das atividades da ASSOESTE, houve a necessidade da AMOP assumir os assuntos referentes à educação da região Oeste. Em 2003, diante da necessidade de reelaboração curricular para as escolas públicas paranaenses, a Secretaria de Estado de Educação (SEED) deu início aos trabalhos para a redefinição dos parâmetros curriculares para as escolas estaduais. Contudo, não foram definidas ações que atendessem a preparação de um currículo para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Diante do panorama de inúmeras mudanças sociais e políticas no Brasil, desde a década de 1980, como também no Oeste do Paraná, a preocupação pelo fortalecimento da escola pública se intensificou, o que levou, em 2005, o departamento pedagógico da AMOP a iniciar as discussões para a elaboração de um currículo para as escolas municipais do Oeste do Paraná, respeitando a especificidade local. Para tanto, pensar na construção do documento exigia, antes de tudo, definir os pressupostos teórico-filosóficos que fundamentariam o mesmo.

De acordo com o currículo da AMOP (2014), o coletivo de educadores que representavam os municípios se reuniu e decidiu que os pressupostos teóricos orientadores do documento seriam baseados nos pensadores da educação, particularmente, baseado na perspectiva do materialismo histórico e dialético e da

psicologia histórico cultural, propondo uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral, que de acordo com Manacorda (1996):

A omni ou onilateralidade é a [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1996, p.81).

Dessa forma, um currículo escolar, baseado numa perspectiva dialética, prevê a conquista do saber elaborado, pressupõe o desenvolvimento de políticas educacionais que possibilitam a implantação do currículo dentro de uma especificidade emancipadora, fundamentando o trabalho pedagógico numa perspectiva histórica, primando transmitir intencionalmente de forma singular, os diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade, buscando o desenvolvimento integral do homem.

Após a definição da concepção de homem, de sociedade e de educação que se ambicionava formar, em 2007, o currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná (séries iniciais, AMOP, 2007) passou a direcionar as políticas curriculares dos municípios dessa região. Então, a partir da implantação foi proposto o desenvolvimento de ações coletivas e intencionais para a sua efetivação. Para tanto, fez-se necessário um posicionamento dos sujeitos envolvidos no processo, quanto à finalidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, já que um currículo não se efetiva por si só, sendo necessária a compreensão da totalidade das relações nas quais está inserido.

Ressalta-se que o trabalho da escola, tanto pode servir para a manutenção da estrutura social vigente, como para superação da classe trabalhadora. Tudo dependerá dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem entenderem que a escolha de métodos e procedimentos de instrução nunca será neutra. Nesse sentido, para Malanchen (2016) a compreensão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, possibilita, situar-se quanto as contradições da sociedade de classes, sendo essenciais para a humanização de cada sujeito entendê-las além das aparências.

Pressupõe-se que as políticas praticadas na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu devam ser efetivadas com base nos pressupostos marxistas nomeados no currículo da AMOP, promovendo uma educação que

abonasse os interesses do capital, voltado para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, diferenciando-se das pedagogias hegemônicas presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que apresentam uma visão idealista, negando a perspectiva de totalidade, apresentada pelo documento vigente.

Assim, neste cenário de disputa teórica, diante de duas concepções antagônicas, nas quais a educação se constitui como fator importante de mobilização, levantou-se a hipótese de que, a partir do conhecimento inicial dos documentos curriculares – Currículo AMOP, Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas municipais de Foz do Iguaçu, Relatório do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) –, a teoria que direcionou as ações desenvolvidas, desde o ano de 2007, não foi exclusivamente a da pedagogia histórico-crítica.

Doravante, para a realização da pesquisa, algumas indagações se tornaram pertinentes: quais políticas curriculares foram desenvolvidas nesse período? As ações desenvolvidas refletiam a teoria curricular da pedagogia histórico-crítica ou das pedagogias hegemônicas? Essas reflexões definiram a problemática da pesquisa: qual teoria é apresentada enquanto proposta educacional nas políticas curriculares desenvolvidas na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu, após a implantação do currículo da AMOP, no período de 2007 a 2017?

A partir desta questão inicial, o objetivo é analisar se a pedagogia histórico-crítica se materializa nas políticas curriculares, bem como no currículo implantado na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu no período de 2007 a 2017.

Para responder à questão inicial e atingir o objetivo proposto será necessário:

- Contextualizar, historicamente, o processo de desenvolvimento educacional na região Oeste do Paraná destacando a educação no município pesquisado;
- Elencar os fundamentos teórico/metodológicos da pedagogia histórico-crítica;
- Verificar os elementos norteadores do trabalho pedagógico na rede municipal de educação (no período recortado) no currículo da AMOP, nos Projetos Político-Pedagógico<sup>3</sup> e no Relatório de formação continuada do Núcleo de Tecnologia Municipal.

Diante da problemática, a pesquisa está organizada da seguinte forma: o capítulo I apresentará a contextualização histórica da educação na região Oeste do

---

<sup>3</sup> Serão obtidos dados dos PPPs de cinco instituições da rede municipal em regiões diferentes da cidade.

Paraná, enfatizando o desenvolvimento educacional da rede pública municipal de Foz do Iguaçu, desde a fundação da Colônia Militar até o ano de 2017.

O capítulo II exibirá os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, defensora do saber objetivo produzido historicamente, sendo esses pressupostos primordiais para a análise dos documentos curriculares apresentados na pesquisa.

No capítulo III oferecerá as análises dos documentos que direcionam o trabalho pedagógico na rede municipal de educação, no período de 2007 a 2017, como: currículo básico AMOP (2007, 2014), o Projeto Político-Pedagógico (amostra de 10% das escolas municipais) e o Relatório de formação continuada do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) a fim de identificar se os elementos teóricos da pedagogia histórico-crítica se apresentam nesses documentos.

Nesse item também será apontado os dados pertinentes ao estudo, colhidos na entrevista semiestruturada, realizada com os Secretários de Educação de Foz do Iguaçu, (que atuaram no período do recorte temporal), sobre as políticas curriculares desenvolvidas na rede municipal, juntamente com as contribuições apresentadas pela Diretora do Departamento Pedagógico da AMOP sobre o currículo, a fim de relacionar as informações levantadas nas entrevistas com os dados expostos nos documentos analisados e na fundamentação teórica.

No que concerne ao procedimento de análise dos dados obtidos na pesquisa, serão apresentados numa perspectiva dialética. Conforme André (2018), nesta perspectiva a educação não pode ser pensada desmembrada da sociedade e

tanto podem investigar a circulação e a distribuição do conhecimento na sociedade capitalista, quanto buscar estratégias didáticas que visem o ensino que objetive desenvolver no aluno a compreensão da realidade concreta (ANDRÉ, 2018, p.13).

Esse método de investigação induz a refletir, de maneira efetiva, sobre a realidade concreta, a fim de pensar sobre suas contradições procurando superá-las e transformá-las.

Seguindo esta linha de pensamento, Frigotto (2004) afirma que a luta de classes acontece no processo histórico das relações sociais. As categorias da totalidade, contradição, mediação e alienação se constroem no decorrer dessas relações almejando a transformação. Conforme o autor:

Isso faz com que as categorias totalidade, contradição, mediação sejam tomadas abstratamente e, enquanto tal, apenas especulativamente. Com isso, confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo o conhecimento histórico, e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, senão que busca as suas determinações e leis fundamentais (FRIGOTTO, 2004, p. 81).

Por conseguinte, o materialismo histórico e dialético parte da realidade histórica em sua totalidade, observando suas relações contraditórias, passando do abstrato para o teórico, num movimento de superação e transformação da realidade social, com a pretensão de romper com o modo de pensar dominante, possibilitando a construção do conhecimento científico e crítico.

Sem dúvida, o método dialético “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar, expor a estrutura, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2004, p.77). Sendo desenvolvido o conhecimento crítico, a transformação da realidade se dará, não só no plano da informação, como no plano histórico/social, levando a uma reflexão teórica da realidade em busca de transformação social.

A fim de compreender o proposto, realizou-se uma revisão bibliográfica, na qual foram selecionadas algumas obras que destacaremos adiante, começando por *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, na qual Demerval Saviani (2013) defende que a escola deve proporcionar às novas gerações o saber elaborado e científico, sendo o currículo escolar a sistematização desta sabedoria. Para o estudioso, “o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2013, p. 15), ou seja, atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver. Ressalta a importância de diferenciar o ensino do saber objetivo das demais atividades nucleares, como eventos festivos, datas comemorativas e passeios pedagógicos. Primordial esta diferenciação entre o que é principal e o que é secundário. Assim, para que escola não neutralize o seu papel no desenvolvimento humano, necessita-se, então, organizar processos e descobrir maneiras adequadas de atingir a finalidade a que se propõe.

Também foram utilizados os estudos apresentados no livro *Saber Escolar Currículo e Didática*, onde Nereide Saviani (2000) relata a importância de entender a história do currículo. Segundo a autora, pesquisas mostram que os currículos seguem

modelos de educação em massa, que são indicados por organismos internacionais, impondo as divisões de trabalho e padrões de cultura. Dessa forma, o currículo nada mais seria do que uma seleção de conhecimentos acessíveis a certos grupos, ou não, de acordo com os interesses dos grupos que estão no poder, concretizando assim seu papel de controle social no campo educacional.

Na obra *O Lunar de Sepé*, Demerval Saviani destaca que “a sociedade está dividida em classes cujos interesses são antagônicos e a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes sociais fundamentais” (SAVIANI, 2014, p. 44). Assim, a educação não se dissocia da sociedade da qual faz parte, sendo necessário entender a função política da escola em seu papel de manutenção ou transformação da sociedade.

No livro *Os Conteúdos Escolares e a Ressureição dos Mortos*, Newton Duarte (2016) expõe a importância de definir os conteúdos curriculares com clareza, assumindo uma posição entre as concepções de mundo transmitidas por esses conhecimentos. Deste modo, através do ensino dos conteúdos escolares, é possível formar as bases de uma concepção de mundo materialista histórica dialética. Entretanto, o autor lembra que no campo da política educacional brasileira, muitas vezes, ocorre o caminho oposto à formação de um sistema de ensino que garanta a apropriação do saber sistematizado.

Com a obra *Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*, Julia Malanchen (2016) pontua que o saber objetivo ou clássico deve ser transmitido na escola através dos currículos; a escolha do conhecimento deve ser intencional e planejada para transmissão dos mesmos como instrumento de superação para o desenvolvimento da classe trabalhadora. Para a pesquisadora, o currículo escolar deve ser composto por conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, opondo-se às teorias baseadas no senso comum e no pragmatismo. Para a autora “o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo considerando seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos” (MALANCHEN, 2016, p. 212). Contribuindo, desta forma, para a formação humana consciente, produzida historicamente, a fim de superar o capitalismo.

Utilizou-se, também, a obra *Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos*, organizada por Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011), dando ênfase ao segundo capítulo do livro: *Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica*, da autora Sandra Soares Della Fonte (2011). A mesma elabora uma retrospectiva teórica do processo de

desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, retomando questões necessárias à luta socialista, discutindo os conceitos de objetividade, neutralidade e totalidade na práxis social, além da questão do multiculturalismo.

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa*, Paulino José Orso (2017), no texto *Os Desafios de Uma Educação Revolucionária*, defende que através da prática pedagógica é possível superar o capitalismo e construir a sociedade socialista. O autor ainda questiona: a educação pode ou não ser revolucionária? Qual é o papel da escola nesse percurso? A partir dessas questões, entende-se que para a educação ser revolucionária, é necessário que se adote o método materialista histórico dialético, pois, somente através da transmissão de conhecimentos sistematizados, os alunos podem interpretar o mundo de maneira realista. Mas, para tanto, o papel do professor é fundamental para a transformação que só ocorre se o trabalho pedagógico for organizado numa prática docente consciente. Nesse sentido, a PHC se apresenta como uma pedagogia na luta pela revolução.

Conforme disposto até o momento, pensar um currículo escolar, baseado nessa teoria marxista, pressupõe que a característica da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos através dos clássicos. Para Malanchen (2016) a compreensão desses conhecimentos nos permite entender as contradições da sociedade de classes, sendo essencial para a humanização de cada sujeito, ou seja, para entendê-los além das aparências. Portanto, é possível à escola, tanto trabalhar para a conservação da estrutura social vigente, como para a autonomia e fortalecimento da classe trabalhadora.

Para concluir, espera-se por meio da análise do exposto no estudo, demonstrar que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica estão presentes no currículo implantado desde 2007, porém as políticas curriculares desenvolvidas na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu, nesse período, estão condicionadas à precariedade da compreensão dessa teoria por todos os envolvidos no processo de sua efetivação, além de que os encaminhamentos dessas ações sofrem influências das correntes pedagógicas opostas à transmissão do saber sistematizado, que preconizam uma educação voltada para a formação de atitudes e procedimentos, como proposto na políticas neoliberais implantadas pelo MEC, para a manutenção da estrutura social contemporânea.

## **1 - CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU**

Para compreender como aconteceu o processo de desenvolvimento educacional do município de Foz do Iguaçu, neste capítulo, será realizada uma contextualização histórica, trazendo as experiências no processo de escolarização, desde os primórdios da ocupação e colonização do Oeste paranaense até os dias atuais. Apresenta-se também o processo histórico da construção do currículo básico para a escola pública municipal (AMOP). Iniciando a retrospectiva histórica, serão descritas as políticas públicas desenvolvidas na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu no período do recorte temporal de 2007 a 2017.

A fim de fundamentar este capítulo, utilizou-se como aporte teórico, os seguintes autores: Colodel (1988); Emer (1991; 2012); Peris e Braga (2002); Baczinski (2007); Costa-Hubes (2008); Sbardelotto (2009); Mascarenhas e Castanha (2009); Martins (2011); Kuiava (2012); Machado e Fagnani (2014); Silva Junior (2016); e, Noffke (2017). Além destes pensadores, foram utilizados os documentos: “Currículo Básico para a Escola Pública Municipal” (2007; 2014); a pesquisa divulgada pelo Centro de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (CEPECOM, 2018); a Revista Paulo Freire (2012); e o Memorial de Gestão (2013; 2016) da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu.

### **1.1 Contexto Histórico da Educação em Foz do Iguaçu: narrativa histórica da colonização até a década de 1970**

Ao iniciar a contextualização histórica é importante lembrar que, nas primeiras décadas do século XX, o Brasil passava por modificações causadas pelo desenvolvimento capitalista mundial. Segundo Emer (1991, p. 100), estas transformações “geraram mudanças no Paraná e produziram as condições de ocupação e colonização da região Oeste”. Apesar do processo de industrialização que acontecia no país e da variação das relações de trabalho que aconteceram no Paraná, a Região Oeste foi a última província do Estado a se desenvolver, como será apresentado no decorrer do texto.

A ocupação da região Oeste do Paraná, pelo governo brasileiro, segundo Colodel (1988, p. 41) teve início em 1.888, quando

após assumir a pasta do Ministério da Guerra, Thomaz José Coelho de Almeida, político simpático à classe militar, resolveu criar um dos seus primeiros atos: uma comissão estratégica com atribuições e encargos como até, então, ainda não se tinha visto (COLODEL, 1988, p.41).

A comissão deveria construir estradas para a interação na região e descobrir a foz do Rio Iguaçu para iniciar a fundação de uma Colônia Militar, atitude que agradou aos militares que defendiam uma retomada de interesses na região de Foz do Iguaçu.

Além disso, segundo Emer (2012), Foz do Iguaçu foi o núcleo pioneiro da ocupação nacional regional, a criação da Colônia Militar, em 1889, que marcou o momento e até sua extinção, em 1912, nesse período não existiu Casa Escolar ou qualquer outro tipo de escola em Foz do Iguaçu. Neste aspecto, Colodel reforça que esta colônia militar “sobreviveu com muitas dificuldades após a sua fundação, obrigando a se utilizar o que existia na região do Prata, tornando-se, economicamente, dependente dos comerciantes da região” (COLODEL, 1988, p. 41).

Mas convém ressaltar que, apesar das dificuldades, a cidade foi se desenvolvendo, mesmo que precariamente, e a maioria dos trabalhadores eram paraguaios apelidados de *mensus*<sup>4</sup> ou peões. Pode-se afirmar que após a criação da Província do Paraná, em 1853, iniciou-se a história da educação estadual passando a ser de sua responsabilidade o desenvolvimento educacional, bem como a implantação de escolas, sendo o seu encargo alugar um espaço e formar a classe de alunos de “primeiras letras”, além da contratação e remuneração de professores.

As observações feitas por Peris e Braga (2002, p. 428) são de que “as escolas primitivas espelhavam as relações sociais impostas pela oligarquia campeira que detinha a hegemonia política, no período provincial”. Um ano mais tarde, em 1854, foi estabelecida, na Comarca, a obrigatoriedade da instrução às crianças, com idade entre 06 e 14 anos de idade, residentes a menos de uma légua<sup>5</sup> da casa escolar. Contudo, em muitas localidades, distantes da capital, a qualidade de ensino oferecida era de baixa condição, provocando a desistência dos alunos que, muitas vezes, eram

---

<sup>4</sup> Era o nome atribuído ao indivíduo que se propunha a trabalhar de maneira braçal numa *obrage*. *Mensu* palavra de origem espanhola quer dizer mensalista. Sugestão de leitura: WACHOWICZ, Ruy Christovam. *Obrageros, mensus e colonos: história do oeste paranaense*. 2. Ed., Curitiba: Ed. Vicentina, 1987. 218p.

<sup>5</sup>Medida itinerária antiga, de valor variável. Légua terrestre, ou légua comum, légua de 25 ao grau, isto é, de 4,445 km.

matriculados pelas famílias, somente para não serem multadas, ocasionando o fechamento de muitas escolas.

Ao final do império, cerca da metade das escolas estavam fechadas, ou seja, sem professores. O governo republicano apresentava um discurso de preocupação com a instrução pública, sendo que, a partir daquela época, passou a se preocupar com os educadores que deveriam frequentar a escola normal e a cobrar que os municípios assumissem as demandas da educação pública elementar.

Seguindo este raciocínio, Machado (2014) reforça que não existia muita inquietação com a educação dos residentes. O mesmo autor descreve que, em 1894, funcionou uma pequena escola, com 20 alunos e que, em 1898, foi aprimorado o espaço chamado de “barracão escolar”. Entretanto, no ano de 1901, não havia mais alunos e assim, mais uma escola foi extinta.

Em linhas gerais é possível dizer que Foz do Iguaçu, constituiu-se como primeiro ponto de ocupação e colonização da região Oeste do Paraná, como também, foi onde surgiram as primeiras experiências na área educacional. Neste contexto, Emer (2012) aponta que escolarização só calhava para as crianças oriundas das famílias brasileiras que tinham recursos financeiros, ou seja, somente os filhos dos funcionários públicos do fisco e militares tinham acesso à educação. Estes recebiam instrução, na modalidade de Escola Particular Domiciliar, pois as famílias acreditavam que, com a instrução escolar dos filhos, havia mais possibilidade de os mesmos terem condições de, no futuro, assumirem um cargo na administração pública, pois, ainda que precária, esta instrução escolar era aceita como conquista de espaço social, já que, a escolarização era – como ainda é – reprodutora social.

Após a extinção da colônia militar, em 1914, foi criada a comunidade de Vila Iguassú. Somente no ano de 1918, o município passou a ser denominado de Foz do Iguaçu pela Lei Estadual nº 1783, de 05 de abril do mesmo ano. Ainda destacando que de acordo com Colodel,

Após ter sido criada a Comarca de Foz do Iguaçu, em 1919, a cidade crescia lentamente, vivendo da extração da erva-mate e da madeira que eram exploradas por argentinos e paraguaios. A vida escolar e religiosa girava em torno de uma modesta escola e de uma pequena capela dedicada a São João Batista (COLODEL, 1988, p.242).

É preciso destacar que a partir da criação do município, a história de Foz do Iguaçu atravessou consideráveis transformações sociais, econômicas, políticas e na educação. Em linhas gerais, Emer (2012) comenta que o governo demonstrou interesse em combater o contrabando na fronteira que desencadeou o aumento do número de funcionários do fisco na região e, conseqüentemente, o número de crianças que precisavam de escolarização aumentou, impossibilitando o atendimento no exemplo de instrução Particular Domiciliar.

Complementando as informações anteriores, no ano de 1914, nos principais centros urbanos, foram instituídos os grupos escolares pelo poder público nos quais “o ensino era dividido em quatro séries, com conteúdo progressivo, com um professor para cada série e coordenados por um diretor” de acordo com Peris e Braga (2002, p.430). Segundo os autores, até o final do século XIX, a instabilidade política no Paraná, gerada pela troca de presidentes, prejudicava a escolarização devido à ausência de processo contínuo de instrução que era oferecido à população.

Enquanto isso, na região Oeste paranaense, a educação se desenvolvia nos moldes das especificidades da população que se instalou nos núcleos de colonização pioneiros. Sendo possível dizer que:

A educação que aqui se desenvolveu teve seus fundamentos a partir de aspectos sociais, da presença ou ausência do Poder Público ou dos níveis de satisfação da população em relação à qualidade técnica da escola pública. Assim, sempre que a sociedade percebia que o nível de instrução estava aquém de suas expectativas, uma nova escola particular surgia (PERIS; BRAGA, 2002, p. 434).

Sob este prisma, entende-se que a iniciativa privada, na educação, amplia-se consideravelmente em relação à instrução pública e que já era perceptível a qualidade de ensino recebida por aqueles de maior poder aquisitivo. Para tanto, se faz necessária a compreensão de como se deu o processo histórico-educacional de ocupação do Oeste do Paraná, como também, nomear as modalidades de escolarização surgidas nos grupos sociais pioneiros muito bem descritas por Emer (2012, p. 35):

1ª) Escolarização Particular Domiciliar: uma instrução informal para crianças na faixa etária escolar, era exercida por alguma pessoa que tinha disponibilidade e condições mínimas de ensinar do grupo social estabelecido, sem nenhum ato oficial, sem nenhuma regulamentação, mas com um sentido de escolarização;

2ª) Casa Escolar Particular: construída e mantida pelo grupo social pioneiro para ser local da instrução e para ampliar a capacidade de atendimento. O professor precisaria ter condições de ensinar mais que na escolarização domiciliar;

3ª) Casa Escolar Pública dos Núcleos Urbanos: o poder público municipal, na maioria das vezes, assumia a casa escolar existente e/ou construía (onde não existisse), como também, remunerava o professor. Os alunos eram submetidos a exames públicos, elaborados pelos órgãos educacionais públicos, no intuito de obter a comprovação da escolaridade primária. Na ocasião, recebiam diploma comprobatório;

4ª) Grupo Escolar Público: este se distinguia dos demais, por ser construído em núcleos de povoamento mais desenvolvidos e pela forma de funcionamento, como esclarece Emer (2012):

Se nas modalidades anteriores era aprender a ler, escrever e calcular e, depois da oficialização da casa escolar, a comprovação da escolarização mediante exame, no grupo escolar passou a existir a preocupação em “passar” para a série seguinte, num processo gradual de comprovação de conhecimentos dos conteúdos definidos pelo “sistema” educacional como requisito de cada série. Mesmo que o Grupo Escolar funcionasse na anterior Casa Escolar, o trabalho do professor foi dividido em séries e o aluno comprovaria escolarização primária após aprovação nos exames da última série. Antes o professor tinha controle sobre todo o processo de aprendizagem de seus alunos; agora passa a ter o controle apenas dos alunos na série em que atua. Isto não deixa de ser uma divisão social do trabalho, dentro dos moldes da divisão do trabalho no modo capitalista de produção. A organização da escola passa a reproduzir a organização da sociedade (EMER, 2012, p.36).

No entanto, a divisão das modalidades dos modelos escolares se adaptava em diferentes períodos históricos de acordo com o desenvolvimento de cada núcleo de ocupação e colonização pioneiro. Não seguindo uma ordem cronológica, mas sim, as condições sociais de desenvolvimento de cada núcleo.

Com o aumento da população houve a necessidade de implantar o ensino primário que exigiu da administração municipal, nos anos de 1915 e 1916, a criação da Casa Escolar Pública em Foz do Iguaçu. A mesma foi construída e mantida pelo município, ofertando uma educação precária que, para Emer (2012), pode ter sido o motivo de a Casa Domiciliar Particular continuar funcionando até a instalação do Grupo Escolar em 1928. Sobre este aspecto é possível destacar o que relata Machado (2014):

Em 1915 a Professora Geolinda de Sottomaior lecionava numa pequena capela – que servia de sala de aula – para aproximadamente 40 alunos. O ensino, no período noturno, funcionou, com luz elétrica, pois quatro novas lâmpadas foram colocadas na sala de aula, para uma melhor iluminação. O Dr. Felizardo Toscano de Brito era o professor. Foi a “primeira” escola pública que se tem notícias (MACHADO, 2014, p. 125).

Percebe-se que além da preocupação com a escolarização das crianças, a questão da assistência religiosa também fazia parte das preocupações da população local e da Igreja. Dessa forma, o Padre Guilherme Maria Thiletzek passou a lecionar na Casa escolar antes mesmo da Construção do Grupo Escolar. De acordo com Machado (2014), no início dos anos 20, aproximadamente, 63 alunos frequentavam a sala de aula instalada em uma casa de madeira atrás da Capela São João Batista, no centro do município. Contudo, somente em 1928, entrou em funcionamento o primeiro Grupo Escolar designado de Grupo Escolar Caetano Munhoz da Rocha sob a direção do Monsenhor Guilherme. Em 1930, o grupo escolar passou para a administração estadual e recebeu a denominação Grupo Escolar Bartolomeu Mitre, administrado por professores nomeados e remunerados pelo Estado. As observações descritas por Machado (2014, p. 125) ressaltam que “o Grupo Escolar recebeu esse nome em razão do centenário de um acordo de paz selado entre o Brasil e a Província do Prata”.

Ainda destacando sobre a educação, pode-se dizer que a Revolução de 1930 foi responsável por várias mudanças em na região Oeste paranaense, pois conforme Colodel (1988), o interventor Mário Tourino iniciou uma série de medidas que esquadrihavam antecipar-se às retaliações impostas pelo Governo Federal. Foz do Iguaçu foi seu alvo imediato. Impôs-se a obrigatoriedade do uso da língua nacional em todas as repartições públicas e comerciais. Documentos deveriam ser escritos em língua portuguesa. A moeda nacional deveria reger todas as transações comerciais e, nesse período, Machado (2014), dispõe que o Município passou a criar escolas públicas em locais mais distantes.

A realidade educacional no período de ocupação da região Oeste do Paraná, até 1950, em Foz do Iguaçu e seus distritos, de maneira geral era bastante improvável, os núcleos populacionais pioneiros procuraram alternativas para o problema da escolarização, constituíram suas escolas a partir de seu próprio contexto social, podendo dizer que não era uma escola para todos; buscando uma ampliação do atendimento a esse segmento social é que deu origem à casa escolar que, a partir de uma maior presença do Poder Público, passou a ser pública. Em relação às escolas

primárias, a gestão municipal de Foz do Iguaçu continuou subvencionando e criando escolas tentando atender à crescente demanda existente no ensino público primário.

Com a intensificação do processo de migração sulista, nas décadas de 1940 e 1950, foi concretizada a ocupação da mesorregião Oeste paranaense e a demanda pelo ensino primário público se energizou aumentando a necessidade de professores habilitados. Pode-se afirmar, diante das leituras realizadas, que a escola só surgiu quando o processo histórico abriu espaço de trabalho às pessoas que exerciam seus papéis a partir da habilitação adquirida pela escolarização.

Neste mesmo período, o secretário de educação Erasmo Pilotto estabeleceu um plano de ação, juntamente ao Anteprojeto de 1949, prevendo a expansão do sistema educacional, nas áreas rurais e no interior. Neste sentido, Sbardelotto (2009) recorda que no Oeste do Paraná, designadamente, em Foz do Iguaçu foi instalado apenas um ginásio estadual, correspondente ao 1.º ciclo do ensino secundário. O educandário iniciou seu funcionamento, em 1952, nas dependências do grupo escolar Bartolomeu Mitre, denominado posteriormente de “Monsenhor Guilherme”<sup>6</sup>. O colégio era o único estabelecimento, no referido nível de ensino, para atender a toda a demanda do território da mesorregião Oeste do Paraná.

Ainda destacando sobre a educação, em 1951, em um contexto de grande carência de professores habilitados para atuarem com categoria no ensino primário, de acordo com a política educacional nacional, o Estado do Paraná criou o curso normal regional de Foz do Iguaçu adotando os moldes dos princípios do movimento pela Escola Nova para preencher o empenho na formação de professores (SBARDELOTTO, 2009). Baseando-se neste princípio, a autora destaca que:

esse curso, cujo modelo fora idealizado por Erasmo Pilotto para todo o estado, propunha capacitar o professor para enfrentar essas limitações econômicas e essa precariedade estruturada na rede de ensino primário rural e do interior, na medida em que o professor fosse estimulado a desenvolver, através da formação no Curso Normal Regional, suas “aptidões” e um “espírito idealista” e de superação (SBARDELOTTO, 2009, p.150).

Fundamentando-se nas observações da autora, é possível dizer que as condições de funcionamento do curso normal regional do município eram tão precárias quanto às condições das escolas isoladas (multisseriadas) rurais e o mesmo acontecia nos demais cursos do Oeste paranaense, e ainda que na mesma década,

---

<sup>6</sup> Através do Decreto n.º 26.950, de 10 de dezembro de 1959.

em 1953, foi instituído um colégio agrícola na comarca destinado à formação dos filhos<sup>7</sup> dos trabalhadores e/ou proprietários rurais da região. A partir de então, em 1957, o panorama da educação na cidade computava com:

um Ginásio Estadual, um Grupo Escolar (Grupo Escolar Bartolomeu Mitre), com capacidade para o atendimento de aproximadamente 400 alunos, uma Casa Escolar (mantida pelo Centro Espírita de Foz do Iguaçu), que atendia aproximadamente 80 alunos e contava com cinco ou seis salas de aula e cinco Escolas Isoladas rurais, as quais podiam atender aproximadamente 250 alunos. Ao todo, o ensino público institucionalizado de Foz do Iguaçu tinha uma capacidade de aproximadamente 730 vagas no ensino primário, para atender a demanda crescente dos habitantes do núcleo urbano de Foz do Iguaçu, das áreas rurais do município e dos núcleos urbanos que eram distritos e, portanto, ainda estavam sob sua incumbência administrativa – distritos de Santa Terezinha de Itaipu, de Itacoré (região que, posteriormente foi submersa por causa da construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu), de Alvorada, de São Miguel do Iguaçu, de Medianeira, dentre outros. Mesmo com a reorganização administrativa do estado do Paraná na década de 1950 e a criação de vários municípios no Oeste do Paraná (Cascavel, Toledo, Guaíra e Guaraniaçu, criados pela Lei n.º 790 de 14 de novembro de 1951), a área de abrangência do município de Foz do Iguaçu ainda era bastante grande e o atendimento educacional ficava bastante deficitário (SBARDELOTTO, 2009, p.149).

Faz-se necessário enfatizar que, em 1958, através do Decreto nº 10.336, de 28 de maio de 1957, foi criada a primeira escola normal secundária no município, denominada de Escola Normal Secundária Iguaçu. A mesma atendia à reivindicação da criação de nível secundário pela elite política e econômica local. Inicialmente, funcionava no período noturno ocupando as instalações do grupo escolar Bartolomeu Mitre. No período diurno era ofertado o ensino primário.

A concepção da escola normal secundária pública “representava uma demanda da elite de Foz do Iguaçu e região” Sbardelotto (2009, p. 155). A autora defende que os reais motivos para a criação da instituição eram atender à classe hegemônica para que seus descendentes continuassem os estudos em nível ginásial, a fim de que os mesmos pudessem assumir futuros postos públicos. Como também, o encargo da formação dos professores primários habilitados para receberem cargos de liderança na educação da região. A mesma autora ressalta que “a maioria das normalistas residia em Foz do Iguaçu, próximo ao Grupo Escolar Bartolomeu Mitre e pertencia às famílias pioneiras e tradicionais do município”.

---

<sup>7</sup> Somente do gênero masculino e a partir dos 10 anos de idade, pois podiam morar na instituição e só visitarem os familiares no período de férias (KUIAVA, 2012).

Embora a qualificação tenha vindo ao encontro dos interesses da categoria dominante, conseqüentemente, melhorou o sistema educacional da região Oeste, atendendo também à classe trabalhadora, pois, ao participar das equipes dirigentes da educação, os representantes locais passaram a reivindicar, acoplado ao governo do Paraná, melhores condições de trabalho para os professores e a construção de novas escolas para proporcionar instrução de qualidade aos que desejassem estudar.

Em relação à situação da educação, as observações descritas por Emer (2012, p. 12) apontam que os colonos elencaram alternativas e se mobilizaram na construção de escolas confessionais almejando uma educação de qualidade. O mesmo autor expõe que “no final da década de 1960, todas as sedes urbanas dos municípios do Oeste do Paraná tinham o nível ginasial de escolarização, inclusive alguns distritos mais populosos”. Assim, na região Oeste do Paraná, no período de 1955 a 1965, foram fundados diversos estabelecimentos com a mesma modalidade de ensino.

Ainda em Foz do Iguaçu, em 1957, o colégio das irmãs implantou a Escola Normal Colegial, primeiro estabelecimento do Oeste do Paraná a ofertar este nível de escolaridade, com a especificidade de instruir professores para o ensino primário. Em relação a este aspecto, Machado (2014, p.127) comenta que “a educação de Foz do Iguaçu e seus distritos era muito precária. Apenas grupos escolares e algumas escolas rurais e/ou escolas isoladas<sup>8</sup>”. A partir da década de 1960, no Oeste do Paraná, começou-se a definir uma estrutura educacional no nível primário, primeiro e segundo ciclos de responsabilidade municipal e estadual. Neste sentido, contava com a participação de alguns municípios com as escolas Técnica de Contabilidade, Normal Colegial e Curso Científico.

Considerando este contexto, pode-se dizer que nos centros urbanos a educação era mais expressiva e apresentava menos dificuldades do que as rurais, pois conforme Emer (2012), onde existiam escolas municipais rurais, estas funcionavam em condições precárias com turmas multisseriadas, em que os professores eram escolhidos entre os moradores das localidades. Situação que pode ter contribuído para o distanciamento entre a instrução ministrada pelos educandários da cidade e do campo. Desta maneira, Peris e Braga (2002) dispõem que o Estado necessitou ampliar a assistência técnico/pedagógica oferecida pela Secretaria de

---

<sup>8</sup>Denominação atribuída às escolas que tentavam alfabetizar e educar os filhos da terra. (Machado, 2014).

Estado da Educação (SEED) que definia o currículo, os conteúdos e o treinamento para os professores, como também, realizava visitas às escolas, onde desempenhavam papéis que fortaleciam o caráter tecnicista na educação do Oeste paranaense.

## **1.2 Mudanças na educação do Oeste paranaense a partir da década de 1970**

Faz-se necessário destacar que o contexto nacional, na década de 1970, foi uma etapa de mudanças no sistema educacional no qual a tendência tecnicista de educação prevalecia frente ao regime militar que se apresentava. Neste período, Kuiava (2012, p. 200) aponta que “a aprovação da Lei 5.692/71 foi apenas o início, o ato legal da reforma do ensino de 1º e 2º graus”, como também, que uma das medidas operacionais propostas pelos planos estaduais da implantação da norma eram os cursos de treinamento para professores e dirigentes educacionais, que deviam habilitar e capacitar educadores e especialistas para atuarem no modelo de educação tecnicista, implantado pelo governo brasileiro, uma catequização voltada para a qualificação do mercado de trabalho. O mesmo autor afirma que a reforma do ensino tinha a seguinte proposta:

Organizar e estruturar o ensino para atingir este objetivo era a ordem da reforma do ensino, com a implantação da modalidade de 1º e 2º graus. Nos cursos de treinamento e capacitação eram passadas as técnicas burocráticas formais para que as escolas adotassem essa nova estrutura curricular: 8 séries/anos de ensino de 1º grau e 3-4 séries/anos do ensino de 2º grau. Aí estava o desenho do novo perfil da escola: escola municipal de 1º grau para as séries iniciais (1ª a 4ª séries) e colégio estadual/particular para 5ª a 8ª séries e ensino de 2º grau (KUIAVA, 2012, p. 208).

Paralelamente ao pensamento burguês, surgiram os movimentos de intelectuais, nas décadas de 1970 e de 1980, que faziam críticas à nova Lei da educação nacional e ao regime autoritário vigente. Em meio aos movimentos, surge a pedagogia histórico-crítica, idealizada pelo estudioso Demerval Saviani, baseada em uma perspectiva revolucionária, “a escola passa a ser considerada um espaço de luta de classes, tendo como armas novos conteúdos e novas didáticas” (KUIAVA, 2012, p.207). Notadamente se apresenta com uma educação desafiadora e que direciona para uma constituição de sujeitos críticos e atuantes na sociedade vigente.

Na mesma época, na região Oeste paranaense, Emer (2012) relata que os centros urbanos mais desenvolvidos da província sentiam necessidade, a partir de sua própria ampliação histórica, de melhorar as condições e os níveis de escolaridade de sua população mais jovem. Diante deste fator, é possível dizer que, em decorrência da mobilização social, foram implantados os primeiros cursos de nível superior conforme a entrevista da professora Alexandrina Lopes, professora da rede municipal de Foz do Iguaçu, concedida à Revista Paulo Freire na qual descreve que:

em 1971 existiam 39 escolas municipais distribuídas próximas da sede, nos distritos de Alvorada do Iguaçu e Santa Terezinha e as demais na Zona Rural. Para termos a localização e a distância, saíamos do pátio da prefeitura com um carro “rural” e marcávamos a quilometragem até a escola. Anotávamos por onde íamos e depois marcávamos o local da escola com um círculo e um número representando assim onde estava localizada cada uma delas. E assim íamos atualizando ano a ano, novas escolas ou escolas desativadas, como foi o caso de várias delas após a exigência que famílias não podiam viver e nem explorar terras no Parque Nacional (REVISTA PAULO FREIRE, 2012, p.23).

Analisando as declarações da professora, é presumível constatar que existiam 39 escolas em Foz do Iguaçu até o início da década de 1970. Conforme o relatório estatístico, de abril de 1971, da Secretária Municipal de Educação (SMED) consta a existência de 46 professores, da rede municipal, lotados nas escolas estaduais na zona urbana do município que atendiam alunos de 1ª a 4ª séries. No mesmo documento, consta que Foz do Iguaçu apresentava um total de 106 professores sendo: 14 com formação normal colegial; 4 formação normal ginasial; e 88 professores não possuíam títulos, ou seja, não tinham gênese específica para lecionar.

Nesta conjuntura, Kuiava (2012) aponta que, em Foz do Iguaçu, no primeiro semestre de 1973, realizou-se um curso para professores do ginásio estadual Dom Manoel Konner, a fim de apresentar a implantação da reforma do ensino nos termos da Lei 5.692/71. A mesma já estava implantada em todo o Estado e a SEED juntamente com o Centro de Treinamento de Professores do Paraná (CETEPAR) estava realizando cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Os cursos intencionavam organizar a educação estadual em concordata com as políticas estabelecidas pelo golpe militar de 1964.

Ainda de acordo com Kuiava (2012), “a modernidade educacional estava chegando com muito alarde – e atraso – e entrando festiva e triunfante pelos portões das escolas a dentro” (KUIAVA, 2012, p. 207-208). O autor reforça que os

catedráticos, da nova Lei 5.692/71, destacavam a profundez das reformas que o sistema educacional estava tendo, de maneira que os princípios pedagógicos eram revolucionários. Apenas existia em sua essência a auto realização dos estudantes, qualificação para o mercado de trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Nada mais do que, novamente, uma nova mudança que incentivava o término do 2º grau para atuação nas empresas públicas e privadas, ou seja, a nova resolução era “educação para o trabalho”. O mesmo autor afirma que, a história de Foz do Iguaçu se divide em antes e depois da construção de Itaipu, passando de uma época de vagarosos progressos, para um período de grandes transformações em todos os aspectos.

Notadamente, o ano de 1975 marca uma grande modificação no município, tanto em seu espaço físico/social, como em toda a região Oeste. A construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu trouxe para a província um grande fluxo de trabalhadores que vieram trabalhar na construção da obra e, grande parte, estabeleceu moradia na cidade com suas famílias, atraídos pela esperança de uma emancipação econômica e pelo desejo de crescer na mesma proporção em que a cidade. Contudo, tinha um preço a ser pago: se modelarem e se reestruturarem para construírem, no habitual, a sua própria história pessoal<sup>9</sup>.

A partir do panorama educacional já existente, o município recebeu a visita de representantes da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do MEC que estavam apresentando ao Paraná, especificamente para a região da Itaipu, um grande projeto denominado de Projeto Especial MEC/OEA que tinha como mentor intelectual Armando Hildebrand<sup>10</sup>. Ideação criada e constituída por iniciativa da Secretaria Geral

---

<sup>9</sup>O megaprojeto deixou heranças para os menos favorecidos. Porém, a conjunção de fatores – o turismo, o comércio e a expansão agrícola da época – colaboraram para as mudanças na cidade. Entretanto, para os que trabalharam na construção da hidrelétrica, nada de continuidade após o término da obra. Para alguns, restou a volta para a cidade de origem, partir para outra cidade e construir uma nova barragem, ou arriscar a vida no município e reinventar um novo projeto de vida, mesmo sabendo que as oportunidades ocupacionais eram poucas, o desemprego era crônico, e que teria de recorrer a outras formas marginais de ganhar a vida ou tentar uma oportunidade na indústria do turismo como camareiras, lavadeiras, garçons, porteiros, telefonistas e guias turísticos, entre outros. Sugestão de leitura: SOUZA, Aparecida Darc. Formação econômica e social de Foz do Iguaçu: um estudo sobre as memórias constitutivas da cidade (1970-2008). São Paulo: USP/SP, 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas.

<sup>10</sup> “Educador de elevado capital social e de visão de mundo social, política, educacional e cultural muito singular. Era detentor de vasta experiência política e educacional, acumulada ao longo dos anos 50 e 60 na atuação em departamentos e órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, em organismos – que criou – e agências de formação profissional e de mão-de-obra para o trabalho técnico, no Brasil e em vários países das Américas quando exerceu o cargo de representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA” (KUIAVA, 2012, p. 284).

da OEA que conforme descrições de Kuiava (2012, p. 277), requereram entrosamentos entre os “Ministérios da Educação e Cultura do Brasil, Paraguai e Uruguai, motivada e inspirada nas aspirações e recomendações do Programa Regional de Desenvolvimento Educativo (PREDE/OEA)”.

Em meio às peculiaridades apontadas, percebe-se que o intuito dos representantes da educação local era elevar a situação educacional no município a partir da construção da Itaipu, pois tal fato fez surgir demandas antes não existentes na cidade, como cita Kuiava:

a professora Sebastiana Aires de Aguirre, Secretária Municipal de Educação, expôs a situação do sistema municipal, destacando as dificuldades de caráter recente pela falta de espaço físico, falta de vagas nas escolas municipais, de material didático – livros nas bibliotecas – e falta de professores habilitados para o magistério na rede municipal. Detalhou sobre a construção de um colégio de 12 salas e mais as instalações administrativas, no centro da cidade de Foz do Iguaçu, para atender a demanda incontrolada de alunos que não cessavam de chegar à Foz do Iguaçu. [...] As 12 novas salas da escola Parigot de Souza e as 12 do Colégio Polivalente não foram suficientes para atender todas as crianças. A Secretaria de Educação acabou instituindo três turnos diurnos em todas as escolas de 1ª a 4ª séries e mais o turno noturno para 5ª e 8ª séries (KUIAVA, 2012, p. 283).

Mesmo com as tentativas de melhorias, os problemas educacionais eram inúmeros, sendo o mais grave a ausência de professores habilitados e deslocados de outras regiões do país. Aspecto desencadeador da dificuldade de ambientação, além da diversidade social, pedagógica e cultural presentes nas salas de aula. Neste sentido, Kuiava (2012, p. 291) relata que, entre os membros das famílias, havia muitas crianças, adolescentes e jovens, em idade escolar que constituíam “em verdade, o núcleo das atenções do Projeto Especial”.

Assim, da mesma maneira que havia a necessidade de moradias para a população que chegava à cidade, também havia a precisão imediata de novas escolas e, principalmente, de qualificação para os professores. Fator considerado importante para a educação ser um elemento essencial para o sucesso do desenvolvimento econômico, pois “a falta de qualificação e titulação de professores se tornava um óbice ao progresso” de acordo com as ideias de Noffke (2017, p. 92).

Sobre a implantação do projeto (MEC/OEA) que atenderia as áreas fronteiriças dos países participantes e deveria intervir nas dificuldades surgidas em decorrência

dos empreendimentos de caráter sócio/econômico/cultural na região, neste caso específico, a construção da Usina de Itaipu, Kuiava publicou que:

não era intenção nem pretensão do Projeto Especial contribuir na construção e instalação da hidrelétrica. Ao contrário, a intenção do Projeto era amenizar os impactos múltiplos, de caráter inapelável e irreversível, que a usina viria provocar, verdadeiras metamorfoses demográficas e transformações espaço-geográficas e sociais na cidade de Foz do Iguaçu, na área específica do canteiro de obras, com a monumental barragem e o lago artificial, com grandes repercussões na cidade de Foz do Iguaçu e nas cidades mais próximas da barragem e do lago. Era preciso, de alguma forma, dar atenção aos problemas trazidos pelo “progresso” tecnológico de Itaipu (KUIAVA, 2012, p. 273).

Por conseguinte, a implantação do projeto trouxe um impacto significativo no campo educacional da região e as primeiras ações deliberadas foram subdivididas em três extensões distintas de acordo com as descrições de Kuiava (2012, p. 271):

- 1ª) Assistência às bibliotecas municipais e escolares;
- 2ª) Investimento em cursos de capacitação e aperfeiçoamento na área rural;
- 3ª) Cursos de capacitação profissional de 1º e 2º graus, da rede pública, municipal e estadual de ensino de Foz do Iguaçu e da 21ª Microrregião do Paraná.

É preciso destacar que o projeto desenvolveu ações na Educação Especial e na Educação Tecnológica, com ênfase em métodos de ensino na formação para o trabalho. Sobre este aspecto, Kuiava (2012, p. 281) ressalta que o plano (MEC/OEA) contava com o apoio e a participação da AMOP no sentido de que “o projeto inseria-se, como uma luva, ao programa de reforma do ensino, patrocinado pelo governo militar brasileiro: uma educação voltada à formação para o trabalho”. Porém, mesmo sem manifestar uma postura de confrontos com o sistema vigente, o mesmo tinha a intenção de gerar e oferecer sustentação a rupturas com o modo de pensar a instrução e a sociedade, naqueles anos, destacando-se na educação da região Oeste do Paraná.

A partir da metade da década de 1970, de acordo com os autores que comentam sobre este período, iniciou-se um crescimento da oposição ao regime militar, através dos estudos realizados no âmbito das universidades. As atividades desenvolvidas pelo Projeto Especial tiveram início no ano letivo de 1978 e foram encerradas ao fim do mesmo, em 1983, estimulando a comunidade regional e criando uma nova mentalidade política e cultural local, pois, de acordo com as ideias de Noffke (2017), pode-se reforçar que:

o Projeto Especial Multinacional (MEC/OEA) oportunizou na região Oeste do Paraná um salto significativo na educação, apesar da congruência entre seus objetivos e metodologias de ensino com o projeto de desenvolvimento orquestrado pelo governo militar, em conjunto com organismos internacionais, temerosos do avanço do comunismo na América Latina e desejosos por manter o Brasil em condição de país dependente (NOFFKE, 2017, p.127).

Destarte, Peris e Braga (2002) asseveram que, desde a segunda metade da década de 1970 até 1990, ocorreram profundas transformações na dinâmica social e econômica da região Oeste do Paraná o que ocasionaram mudanças no campo educacional. Diante dos acontecimentos, cada município passou a ser responsável por organizar a estrutura do ensino fundamental, segundo suas características e peculiaridades específicas.

Considerando o contexto de transformações, Kuiava (2012) enfatiza que uma das ações do projeto especial (MEC/OEA) juntamente com a participação da AMOP foi cunhar condições para a criação de uma organização regional que proporcionasse a continuidade às ações implantadas pelo plano em pauta no que se refere às questões educacionais na região. O professor e pesquisador relata que, “mediante convocação para todos os prefeitos da região e demais representantes, no dia 22 de agosto de 1980, ocorreu a Assembleia Geral de Constituição da Associação Educacional do Oeste do Paraná” (KUIAVA, 2012, p. 136). Nessa fase de grandes avanços na educação, a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) veio a exercer um papel importante de suporte pedagógico através da promoção do desenvolvimento educacional, atuando junto às escolas municipais da região Oeste, promovendo a formação dos educadores (AMOP, 2007).

Neste retrato historicista, serão apresentados dados da realidade educacional no município de Foz do Iguaçu. Em relação a este aspecto, Mascarenhas e Castanha (2009) enfatizam que, até os anos de 1960, existia apenas oito escolas municipais e que com o aumento significativo da população, devido à construção da Itaipu, entre as décadas de 1970 e 1980, foram instituídas mais 23 escolas municipais para acolher a demanda surgida. No relato da professora Alexandrina Lopes, fornecido à Revista Paulo Freire (2012), pode-se perceber como era a situação da educação municipal e da formação dos professores naquela época:

as escolas, em sua maioria eram de madeira, sala única, com uma pequena área na frente e um puxadinho nos fundos onde era preparada a merenda escolar. A professora tinha o dever de dar aula, limpar a escola e preparar a merenda escolar. Tempos difíceis, mas era a realidade da época. Para que os professores recebessem orientações e propostas para ensinar o que o currículo propunha para cada série, eles eram convidados a participar de cursos em Foz, ficavam alojados no Colégio Agrícola, onde recebiam pernoite, alimentação e durante o dia participavam de cursos, orientações e métodos de alfabetização. Recebiam orientações sobre os métodos de alfabetização, método misto, de abelhinha, Erasmo Piloto e outros. Na mudança da lei 4.024 para a 5.692/71, fizemos em Curitiba, curso com duração de 240 horas e fomos repassando aos professores. Com os estudos para construção de Itaipu e a criação da Associação dos Municípios do Oeste (ASSOESTE), hoje AMOP, havia um departamento voltado para trabalhar com a Educação dos Municípios, daí recebemos grande suporte pedagógico desde o currículo básico para séries iniciais e acompanhamento permanente (REVISTA PAULO FREIRE, 2012, p.24).

De acordo com o relato, observa-se que o contexto educacional na região era deficitário em vários aspectos, principalmente, no município. A partir de então, foi necessária, entre outras ações, a construção de novas salas de aula para suprir o déficit existente, ampliando, significativamente, a rede municipal educacional. Até o final da década de 1990, a municipalidade contava com 29 unidades.

No que diz respeito ao nível superior de ensino, Mascarenhas e Castanha (2009) pontuam que, atendendo a reivindicação da comunidade, ao final de 1978, foi criada a Fundação Educacional de Foz do Iguaçu (FUNEFI) e no ano seguinte a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA) com os cursos de: Administração e Ciências Contábeis. Somente em 1987, instituiu-se a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná (FUNIOESTE). Na ocasião foi nomeada uma comissão de implantação, contudo, sua autorização pelo Poder Executivo aconteceu em 30 de dezembro de 1987. Ainda preponderando que foi designada com a nomenclatura de Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - reconhecida somente em 1994.

No referido momento histórico, ao final dos anos 1970 e durante a década de 1980, iniciou-se um debate na extensão educacional contra a ditadura vigente em todo o país. Fato que, para Silva Junior (2016), foi um momento determinante para a construção de políticas educacionais que faziam oposição ao governo militar. No Paraná, os governos municipais e estaduais apresentaram um discurso progressista, graças à presença de muitos educadores que defendiam as mesmas ideias. Diante deste aspecto, assumiram funções nas Secretarias de Educação facilitando a divulgação do pensamento contra hegemônico no Estado.

As observações de Silva Junior (2016) reforçam que, na década de 1980, no Paraná, o período de dois mandatos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) culminou em uma fase de incentivo à participação da comunidade nos debates relacionados às políticas educacionais do Estado, bem como direcionou a inserção de múltiplas políticas educativas progressistas como, por exemplo, descentralização da SEED; a criação dos Núcleos Regionais de Educação (NRE); mudança nos regimentos escolares; implantação de eleição direta para diretores das unidades estaduais; incentivo do conhecimento da comunidade por meio das Associações de Pais e Mestres (APM); a origem do Ciclo Básico de Alfabetização com o objetivo de reduzir a evasão e a repetência nas séries iniciais; e, iniciou-se a construção do Currículo Básico na rede estadual de ensino do Paraná que serve como parâmetro até os dias atuais.

Em relação ao currículo, pode-se ressaltar que foi construído no formato coletivo e apresentava uma nova concepção pedagógica e de formação humana, tendo como eixo norteador a pedagogia histórico-crítica (PHC). Entretanto, Silva Junior (2016, p.37) enfatiza que, nesta fase, faltava a valorização do professor e melhores condições de trabalho, o que dificultava a implantação do Currículo Básico no Estado. Percebe-se que muitas mudanças seriam imprescindíveis para que o documento se concretizasse.

Ao assumir o terceiro mandato consecutivo, na década de 1990, o PMDB demonstrou interesse em dar continuidade às propostas das políticas educacionais iniciadas pelo governo anterior, assim como, a implantação e consolidação do currículo. Ao contrário do que foi constatado por Silva Junior:

esta nova concepção está centrada na autonomia, tanto pedagógica como financeira e administrativa da escola. No que diz respeito ao currículo, passa-se a dar maior importância às questões regionais e culturais, contrapondo a autonomia à concepção de escola unitária presente no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (SILVA JUNIOR, 2016, p. 40).

Fazendo referência a este item, pode-se dizer que foi uma década que se destacou pela abertura de políticas neoliberais para a educação. O processo se iniciou a partir da implantação do documento Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. As políticas desenvolvidas pelo governo, segundo as observações de Silva Junior (2016, p. 49), “tinham como objetivo a adaptação do indivíduo à sociedade atual, legitimando a ideologia neoliberal: formação para o mercado de trabalho, incentivo à

competição, à produtividade e foco nos resultados”. Observa-se, assim, a ambiguidade existente entre as políticas educacionais disseminadas pelo governo e o proposto pelo currículo básico fundamentado pela PHC que defende a mediação do conhecimento científico para a formação integral do sujeito.

No mesmo período, no cenário da educação nacional ocorre a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a qual originou diversas reformas nas políticas curriculares em toda a educação básica brasileira. Partindo desse princípio, foram criadas novas normas orientadoras para todas as escolas e redes de ensino no país.

Neste contexto, de acordo com o currículo AMOP (2007, p. 11), o MEC disseminava a todos os professores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental; o Referencial Curricular Nacional a Educação Infantil (RCNEI) e, as mudanças previstas na LDB para a implantação do ensino fundamental de nove anos. De acordo com o currículo AMOP (2007, p. 24), estes documentos se fundamentam “num neotecnicismo que tende a ocultar as questões políticas do currículo, ou a simplesmente transformá-las em questões técnicas, e resgatam os princípios do escolanovismo”. Assim fortalecendo o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos, objetivando alcançar a precisão da sociedade capitalista predominante.

Diante da realidade imposta pelo MEC aos estados e municípios, considerando o pressuposto de que a educação é a questão central na luta pela superação das relações de exploração do homem e da classe social na qual está inserido, tornou-se indispensável pensar a respeito da seguinte pergunta: quais pressupostos teóricos embasariam a educação dos municípios do Oeste paranaense? Neste sentido, dar-se-á continuidade à pesquisa proposta no intuito de compreender qual foi o papel da AMOP – cujo documento passou a direcionar as ações dos municípios da região a partir de 2007 – na construção dos referenciais curriculares para as escolas municipais da região Oeste paranaense, dentro da perspectiva marxista ao invés das ideologias neoliberais propostas pelo MEC. que o documento.

### **1.3 O Papel do Departamento Pedagógico da AMOP na Construção do Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná**

Um ponto importante para a referida pesquisa é compreender o processo de constituição da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e seu desempenho na elaboração do currículo que direciona as políticas curriculares dos municípios da região Oeste paranaense. A fim de atender ao proposto será feita uma retrospectiva historicizadora da AMOP procurando analisar a relação entre o Projeto Especial (MEC/OEA) e a ASSOESTE neste processo.

É necessário reforçar que na região Oeste do Paraná aconteceram distintas mudanças em sua divisão interna entre as décadas de 1940 e 1960. Ressaltando que a província era economicamente agrícola e que “as relações sociais nessa fase foram/são marcadas por conflitos pela posse da terra” (AMOP, 2007, p.14), o governo brasileiro, através do órgão responsável pela elaboração do Plano de Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), procurava promover a modernização dos setores da economia regional, contando com o apoio de instituições internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a OEA. Sobre esta constatação, Noffke dispõe que:

nesse contexto, o Decreto-Lei nº 301/67 é um importante documento para compreendermos a agremiação dos municípios da região Oeste do Paraná, pois a partir dele a SUDESUL empenhou-se em criar microrregiões com a junção de diferentes municípios que tinham características econômicas afins (NOFFKE, 2017. p.60).

Desta forma, em 1969, foi criada, oficialmente, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná que objetivava promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo das comunas em sua área de abrangência. Através da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios, com os governos federal e estadual. Importante ressaltar que a criação oficial da entidade ocorreu em um período de aguda repressão do regime militar como ressalta a mesma autora:

com um quadro de subordinação e submissão, a unificação das forças dos municípios, que se pretendia com a criação da AMOP, configurava-se muito mais como uma estratégia para atender aos interesses do governo militar, sendo, portanto, coo partícipe do processo de expulsão dos trabalhadores do campo na região Oeste do Estado (NOFFKE, 2017, p. 69).

A partir das ideias pontuadas, percebe-se que as transformações rurais e urbanas ocorridas, na região, com a chegada do megaprojeto Itaipu e com o desenvolvimento agrícola justificavam a importância de uma instituição que unisse os diversos municípios do Oeste paranaense. De acordo com Noffke (2017), uma das primeiras ações defendidas pela AMOP foi à pavimentação da BR 277 (no trecho entre Cascavel e Foz do Iguaçu), no entanto, não se pode atribuir a conquista à Associação, pois a obra era parte de um projeto maior, visando a modernização da agricultura e a construção da Usina.

Considerando as ideias elencadas, a AMOP, na década de 1970, envolveu-se com o sistema de cooperativismo e, conforme as ideias de Emer (1991), no mesmo momento em que o Estado “amparava as cooperativas, serviu-se delas como instrumentos de modernização do campo, subordinando a agricultura aos interesses do grande capital industrial e bancário” (p. 175). Segundo o estudioso (na visão da AMOP) eram tempos prósperos, em que se iniciava um novo ciclo da economia regional e era possível entender que a Associação condescendeu ao chamado da economia agroexportadora.

As mudanças que ocorriam, na região, decorrentes da modernização da agricultura e do acréscimo no número de habitantes na cidade causaram impactos na educação regional. Nesse mesmo período, o projeto especial (MEC/OEA), com o apoio e a participação da AMOP, desempenhou um papel relevante na educação da região Oeste do Paraná ao impulsionar a formação de professores e a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE). Sobre este aspecto Noffke, pontua que:

o Projeto Especial Multinacional MEC/OEA foi criado, também, como uma estratégia para que o Estado pudesse continuar canalizando os recursos públicos para setores da economia que possibilitassem essa acumulação. Nesse sentido, o financiamento da educação, via dólares enviados pela OEA, conteria, em certa medida, as tensões vividas pelos prefeitos da região Oeste, em decorrência das transformações produzidas pelos grandes empreendimentos econômicos atendidos pelo Estado (NOFFKE, 2017, p. 94).

Pode-se observar que o projeto do MEC/OEA se constituiu como apoio às ações da SUDESUL e foi designado para resolver as dificuldades que surgiram devido às mudanças sócio/econômicas que ocorriam na região. Desta maneira, de acordo com Kuiava (2012), o crescimento populacional, intensificado pela obra de Itaipu, fez

crescer a região, o comércio e a oferta de serviços urbanos. As ofertas de trabalho urbano, de maneira geral, necessitavam que os trabalhadores dominassem os códigos mais modernos, da leitura, da escrita e do cálculo. Contudo, a escola também tinha a tarefa de fortalecer o sentimento nacional apregoado pelo governo, ou seja, o educandário era visto como um espaço de construção de uniformidade de pensamentos.

Diante de tantas mudanças, Noffke (2017) ressalta que o ensino superior se tornou uma das preocupações da AMOP, além da necessidade da qualificação de recursos humanos. Ainda sobre o projeto especial a autora afirma que:

oportunizou na região Oeste do Paraná um salto significativo na educação, apesar da congruência entre seus objetivos e metodologias de ensino com o projeto de desenvolvimento orquestrado pelo governo militar, em conjunto com organismos internacionais, temerosos do avanço do comunismo na América Latina e desejosos por manter o Brasil em condição de país dependente (NOFFKE, 2017, p.127).

É necessário reconhecer que o projeto especial foi significativo para o desenvolvimento educacional da região Oeste. Elemento que, segundo Kuiava (2012), com a previsão de encerramento de suas atividades, os meios políticos e educacionais da comarca procuraram uma maneira de não interromper o plano de ampliação educacional que acontecia em todo o Oeste paranaense.

Constatou-se que a AMOP foi o cenário da circulação das ideias e propostas, entre os prefeitos, presidentes e diretores das cooperativas, secretários municipais de educação, inspetores de ensino, diretores das fundações, ITAIPU e, principalmente, coordenadores do projeto de Brasília. Assim, ao final de 1979, em uma reunião, o representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, Armando Hildebrand apresentou a ideia de uma fundação educacional de abrangência regional.

Diante da realidade apresentada, foi constituída a ASSOESTE que tinha como finalidade dar prosseguimento à política de ação educacional do projeto especial (MEC/OEA) no espaço do Estado do Paraná após seu encerramento. De acordo com Noffke (2017), o documento havia assumido o papel que é do Estado, quanto ao investimento de recursos na educação e após seu encerramento. Com a criação da ASSOESTE, este repasse de recursos, ficou sob a responsabilidade do Estado paranaense. Na ocasião, em pleno período de mudança, entre o regime militar e a

oposição democrática, a ASSOESTE iniciou seu trabalho, em meados de 1979, com objetivos baseados no Art. 4º do seu estatuto, que permaneciam assim definidos:

(i) a promoção do desenvolvimento da educação em todas as suas formas, níveis e graus; (ii) a promoção de estudos e pesquisas no domínio da educação, buscando inovações metodológicas que proporcionassem a melhoria do processo ensino-aprendizagem; (iii) o desenvolvimento de recursos humanos na educação, por meio de cursos, seminários, estudos e pesquisas, com vistas à elevação de nível dos profissionais dos quadros administrativos, professores e técnicos; (iv) a produção de material técnico, didático-pedagógico e instrucional para professores e alunos; (v) o desenvolvimento de recursos institucionais e materiais de incremento a programas e atividades de promoção e assistência ao educando; (vi) prestação de serviços educacionais; (vii) apoio e desenvolvimento de ações e programas de caráter cultural (NOFFKE, 2017, p.70 *apud* ASSOESTE, 1980, p. 01 e 02).

Seguindo este raciocínio, de acordo com Kuiava (2012), logo que iniciaram suas atividades, a ASSOESTE desenvolveu múltiplas ações na extensão da integração social, educação cooperativista e desenvolvimento regional. A agregação contava com recursos do projeto especial (MEC/OEA) para o incremento das ações e a Fundação de Integração Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), situada no Rio Grande do Sul, foi escolhida para a elaboração, o planejamento e o cumprimento dos projetos em andamento.

Pode-se dizer que a FIDENE havia ministrado curso na região, em 1973, durante o período mais severo do regime militar, deixando encravada uma semente do pensamento crítico nos professores. Como descreve Noffke:

Compreendemos que a formação realizada pelos professores da FIDENE, na medida do possível, dentro de um governo autoritário, apresentava uma concepção crítica de educação, o que podemos verificar pelos textos utilizados pelos professores da fundação já no ano de 1973, no curso de formação de professores em Foz do Iguaçu. No ano de 1982, período em que o autoritarismo perdeu força em decorrência da crise econômica que assolava o país, derrubando a máscara do “milagre” dos anos 1970, das denúncias de torturas cometidas pelos militares, e de um amplo movimento de democratização que tomou conta do país, essa concepção de educação foi se explicitando ainda mais, como vemos nos Seminários de Educação Cooperativa e sobre o Desenvolvimento Regional, organizados pela FIDENE em conjunto com a ASSOESTE (NOFFKE, 2017, p. 147).

A pesquisadora acredita que várias ações desenvolvidas pela ASSOESTE impactaram, de forma significativa, a educação na região Oeste. Entre elas é possível citar: o projeto memória, os seminários organizados pela FIDENE, os cursos de

especialização em língua portuguesa, planejamento e administração em educação, que propunham a participação de docentes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Fundação Getúlio Vargas – FGV. A articulação da ASSOESTE com a FIDENE e outras Universidades (como a UNICAMP) definiu, segundo Noffke (2017), a perspectiva teórica que passou a pautar a concepção dos trabalhos desenvolvidos, baseando-se no materialismo histórico e dialético, diferente da perspectiva tecnicista presente nos objetivos do projeto especial.

Na década de 1990, a ASSOESTE realizou intensas ações no espaço educacional que segundo Costa-Hübes:

no período de implantação do Currículo Básico do Paraná, a ASSOESTE foi atuante, procurando inteirar-se da proposta, questionando sobre o seu encaminhamento, refletindo sobre sua base teórica, participando e promovendo discussões com a SEED e com os secretários municipais de educação, “orientando e organizando cursos de alfabetização dentro do viés teórico da corrente histórico-crítica já abraçada por esta instituição” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 74).

Com base nas ideias de Noffke (2017), é possível dizer que um informativo distribuído aos associados pela ASSOESTE, em 1994, apontava que a entidade apresentava relativa autonomia administrativa e financeira, no entender da autora, além da autonomia pedagógica. Salienta-se que o conjunto de professores que instruíam a equipe pedagógica, trabalhava sob a perspectiva materialista histórica e dialética oferecendo uma proposta pedagógica que buscava:

ir além da realidade imediata ou da repetição de conceitos para a formação de consensos. Era uma proposta que tratava de levar os sujeitos a estabelecerem relações entre o dito e o realizado, entre os diversos elementos sociais, indo para além do aparente, captando a essência da realidade. Desse modo, o trabalho desenvolvido pelos assessores foi gerando reação contrária à ASSOESTE, o que para nós não pode ser desconsiderado quando trata-se da extinção da Associação (NOFFKE, 2017, p. 172).

Pode-se observar que este posicionamento começou a desagradar alguns membros da ASSOESTE, pois defendiam que o trabalho da Associação deveria se pautar na neutralidade. É possível dizer que, de acordo com o histórico de trabalho da equipe da Associação, esta pautava seu trabalho em uma concepção dialética de educação, comprometida com os interesses das classes populares. A mesma autora defende que:

o viés pelo qual se constituiria essa consciência e esse conhecimento, a depreender dos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pela associação, não coadunava com os propósitos pelos quais foram constituídas a AMOP e tampouco o sistema cooperativo atuante na região (NOFFKE, 2017, p.161).

Nesta perspectiva, salienta-se que a linha de trabalho assumida pela equipe pedagógica da Associação incomodava os defensores do capital. Além disso, a situação financeira da entidade era um problema que se arrastava ao longo da década de 1990, chegando ao seu ápice em 2001. Diante desta realidade, a AMOP realizou uma assembleia geral extraordinária para deliberar sobre a demissão de funcionários da ASSOESTE. Assim “a Secretária Executiva da ASSOESTE expôs que dos 38 municípios associados naquele momento, treze eram inadimplentes e não recebiam mais atendimento pedagógico” de acordo com Noffke (2017, p. 172). Ressalta-se que todos os municípios participantes da AMOP assumiram o compromisso de pagar os serviços da Associação quando a mesma foi criada, porém, muitos não cumpriram o acordo firmado.

Neste momento, destacar-se-á a situação de Foz do Iguaçu em relação ao pagamento da dívida da Associação, pois se considera pertinente, já que o município faz parte do objeto dessa pesquisa. Segundo Noffke (2017), o município, com uma das maiores arrecadações orçamentárias, era o maior devedor. De acordo com a autora, conforme informações obtidas em ata da reunião da 3ª assembleia geral ordinária da ASSOESTE, em 1994, a municipalidade devia o equivalente a R\$ 232.149,91 (duzentos e trinta e dois mil, cento e quarenta e nove reais e noventa e um centavos). Desta forma, caso a cidade regularizasse sua situação perante a entidade, poderia saldar toda a dívida existente com o INSS até aquele momento. Incoerentemente, ao mesmo tempo em que não cumpria com suas obrigações financeiras com a entidade, o secretário de educação municipal (da época), defendia a importância da entidade como se pode observar no relato:

Conforme registro em ata, o secretário solicitou que prefeitos fizessem uma comparação entre os custos e as contribuições da ASSOESTE e o que isso lhes representava economicamente. Argumentou ainda que a Associação representava “um elo de unidade da educação regional”. Ele asseverou, ainda, que se a ASSOESTE deixasse de existir, “os municípios teriam que, seguramente, reforçar suas equipes pedagógicas”. Afirmou que “para a maioria dos municípios a contribuição da entidade não representava o custo de um professor. Expôs que estes eram parâmetros para avaliar se é caro ou não contribuir com o órgão. O secretário alertou para o fato de que a contribuição com a entidade estava incluída nos 25% do orçamento municipal

que, obrigatoriamente, deveria ser aplicado na educação (NOFFKE, 2017, p.189).

Baseando-se na exposição supracitada, pode-se confirmar a incoerência entre o discurso e a prática, pois ao mesmo tempo em que, se afirmava ser um investimento necessário, não se cumpria com a proposta assentada de repasse financeiro para a ASSOESTE. Assim, após o encerramento das atividades da Associação, Noffke (2017) relata que, em 2003, foi criado oficialmente o departamento pedagógico da AMOP com o intuito de dar continuidade ao atendimento aos municípios da região Oeste. A diretora indicada pelos secretários municipais de educação para coordenar o departamento foi à ex-secretária executiva da ASSOESTE: a professora Emma Gnoatto. Todos estes elementos são valiosos para ressaltar que a AMOP se tornou “uma referência no Estado do Paraná, já que, era a única Associação de municípios que contempla um departamento pedagógico” segundo descreve Noffke (2017, p. 201).

A estudiosa ressalva que o departamento pedagógico se pautava pela mesma concepção da extinta ASSOESTE, mas que não tinha a mesma autonomia, pois apresentava uma estrutura menor e contava com recursos escassos. Além de que a “divisão pedagógica estava subordinada à Secretaria Executiva da AMOP, entidade de caráter diverso ao da antiga Associação” de acordo com a mesma autora (Idem. p. 206). Lembrando que da equipe pedagógica da ASSOESTE, permaneceu apenas a professora Emma Gnoatto.

Nesse sentido, Noffke (2017) afirma que o departamento pedagógico da AMOP e da ASSOESTE eram elementos distintos e não devem ser confundidos. O currículo básico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) foi publicado pela AMOP (em 2007) por intermédio do seu departamento pedagógico. Porém, a autora destaca que a influência teórica presente no currículo não foi uma escolha da AMOP e sim uma consequência do trabalho com a concepção materialista histórico e dialética, realizado na região, de maneira implícita, na mesma época do projeto especial (MEC/OEA). Os cursos de formação eram coordenados pelos professores da FIDENE e, de forma mais expressiva, nas ações desenvolvidas pela ASSOESTE em toda a região Oeste.

Com a intenção de dar sequência ao estudo, destacar-se-á o processo de construção do currículo para as escolas públicas municipais, voltado para as séries iniciais do ensino fundamental, cuja linha teórica está assentada no materialismo

histórico e dialético, porém o documento não possui uma concepção unitária e homogênea centrada no método apresentado.

#### **1.4 Um currículo emancipador para a região Oeste paranaense**

No processo historicista é necessário apresentar como ocorreu a construção do Currículo Básico para a escola pública (séries iniciais do ensino fundamental) que atende aos municípios da região Oeste paranaense. A fim de atingir o objetivo proposto, prevaleceu o documento teórico “Currículo Básico para a Escola Pública Municipal” (2007-2014).

Devido aos desafios apresentados para o desenvolvimento educacional na região, segundo a AMOP (2007), a necessidade de construção de uma proposta curricular para as escolas municipais se iniciou após a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado do Paraná. Nesta mesma época, principiou-se a reestruturação curricular para o ensino fundamental do pré-escolar à 8ª série. A mesma se baseou nos princípios da PHC na sua versão definitiva que chegou às escolas em 1991.

Enquanto isso, na mesma época, no cenário mundial, em 1990, ocorreu a “Conferência Mundial de Educação Para Todos” direcionada pelo Banco Mundial e pela UNESCO e, a partir de então, o MEC publicou o Plano Decenal de Educação para Todos, sendo que uma das metas era a construção dos PCNs que deveriam direcionar os currículos para a educação básica em todo o país. Apesar de se anunciar o caráter da não obrigatoriedade do uso dos mesmos, observou-se que a exigência era para orientar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Afinal, percebeu-se adequação dos livros didáticos às propostas contidas nos documentos, trazendo, desta forma, a concretização de uma proposta hegemônica do governo vigente em relação ao currículo.

Segundo Mazzeu (2011), nesse período, em relação as propostas educacionais, observou-se demandas para a qualificação do trabalhador a fim de atender as necessidades do mercado. Afirma que:

A década de 1990 constitui-se como um período de reformas na educação brasileira marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (MAZZEU, p.149, 2011)

De acordo com as observações da AMOP (2007), os Parâmetros Curriculares se fundamentavam no neotecnicismo, que desejava resgatar os princípios do escolanovismo dentro de uma abordagem cognitivista, atendendo às exigências do capitalismo, ou seja, uma reforma educacional priorizando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades voltados às exigências do mercado de trabalho.

Diante dessa constatação, ocorreu o debate para ampliação do ensino fundamental para 9 anos conforme a Lei nº11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que normatizou o atendimento para a criança a partir de seis anos nesta etapa de ensino. Assim, em 2010, pela resolução nº. 07/2010, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (de 9 anos), como também, definidas as normas para elaboração do currículo e dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Dessa maneira, diante de documentos orientadores que não atendiam as séries iniciais do ensino fundamental, fato que se tornou necessário após o início do processo de municipalização desencadeado na década de 80, a partir de então, em 2005, a AMOP, juntamente com os secretários de educação do Oeste do Paraná, iniciou um estudo para a construção de um currículo para as escolas municipais da região. De acordo com as leituras efetuadas e algumas discussões sobre as metodologias e concepções de cada disciplina, o grupo decidiu se embasar nos princípios apresentados no Currículo Básico do Paraná para construir uma proposta que atendesse os anos iniciais, incluindo a educação infantil. Neste sentido, observando-se as especificidades da educação especial do/no campo. Igualmente, era necessário pensar os pressupostos teóricos e filosóficos que definiriam a concepção de: homem, de sociedade e de educação que se desejava.

Este processo desencadeou discussões e análises pelo conjunto de educadores e se concretizou na elaboração dos pressupostos curriculares para as escolas da região Oeste, publicado em 2006/2007. Com base nas pressuposições do currículo, foram elaborados os demais documentos de Língua Estrangeira, Ensino Religioso e de Informática Educacional. Após a publicação, em 2007, o mesmo passou por avaliação e reorganização, sendo a primeira em 2009 e a outra em 2014, como proposto. Em 2015, foi difundida a 3ª edição da obra utilizada, atualmente, pela maioria dos municípios da região Oeste. Os pressupostos filosóficos apresentam a

concepção de homem, de sociedade e de educação que fundamentam as ações propostas, baseia-se nos princípios do materialismo histórico e dialético.

Nesta perspectiva, o trabalho é condição existencial do homem, é por meio dele que os indivíduos se humanizam. Malanchen (2016) argumenta que, um currículo fundamentado nos pressupostos marxistas, tem “como eixo norteador aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social” (MALANCHEN, 2016, p. 8).

Seguindo este princípio, Duarte (2016, p. 97) argumenta que a concepção de mundo materialista se assenta contra as concepções tradicionais, influenciadas por princípios idealistas e crenças populares, para o autor, “trata-se de uma concepção de mundo na qual se articulam o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva da sociedade”. O autor defende que a concepção de mundo materialista pode ser formada através do ensino dos conteúdos escolares e considera que o trabalho educativo é importante para a reelaboração da consciência da concepção de mundo de cada sujeito social.

O currículo ao apresentar os pressupostos filosóficos supracitados pressupõe a interação do sujeito com o objeto e deste com o sujeito, ocorre no contexto social e depende de relações de mediação (AMOP, 2014). Neste sentido, Martins (2011) dispõe que Vigotsky, assim como Leontiev, afirmava em seus estudos que a natureza social do psiquismo humano é “o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, é o atributo fundante da *psique* dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre o mundo, dentre os quais se destacam as capacidades para torná-lo inteligível (MARTINS, 2011, p. 44).

Conforme a mesma autora, o trabalho social é uma atividade humana, na qual os homens se relacionam com a natureza para satisfazer suas necessidades, inclusive as que são criadas no processo de interação. O pensamento se desenvolve a partir da atividade teórica que tem o papel de mediador central na prática social, ou seja, a relação entre homem e meio é sempre mediada por lembranças culturais, pois “apenas pelo pensamento teórico o homem pode captar a realidade em seu movimento e transformação, isto é, em sua historicidade” (MARTINS, 2011, p. 50).

Para a AMOP (2014), é necessária uma metodologia adequada ao teor escolar para a efetivação de um currículo que seja comprometido com a transformação da prática social, pois a maneira como se planeja as substâncias é decisiva para o

desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Dessa forma, os sujeitos envolvidos nesse processo necessitam desenvolver ações coletivas intencionais para a efetivação do mesmo.

É preciso destacar que, em 2007, a maioria dos municípios da região Oeste paranaense, entre eles Foz do Iguaçu, passou a ter como eixo direcionador de suas políticas curriculares o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (AMOP). Documento baseado na perspectiva de uma educação regressada para o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Desta maneira, os representantes municipais deveriam realizar ações necessárias para a efetivação deste desenvolvimento em suas redes de ensino, a fim de que o mesmo não se limitasse somente ao discurso, mas que fosse colocado em prática para o fortalecimento da escola pública na região.

### **1.5 A educação na rede pública municipal de Foz do Iguaçu de 2007 a 2017**

Dando continuidade à contextualização histórica que está sendo apresentada, buscar-se-á caracterizar, especificamente, as ações desenvolvidas na educação a partir de 2007<sup>11</sup> do município. No mesmo período, o prefeito de Foz do Iguaçu era Paulo Mac Donald Ghisi<sup>12</sup>. No ano seguinte, em 2008, a professora Joane Vilela assumiu a Secretária Municipal de Educação (SMED) por um período de 6 anos. Uma das primeiras ações realizadas foram reuniões em todas as escolas municipais (com diretores, coordenadores e docentes) para categorização das necessidades emergenciais da rede municipal de educação e definição das metas e estratégias para a educação do município em sua gestão. Em relação a este elemento, a secretária, em entrevista à Revista Paulo Freire, declarou que:

Esse levantamento foi imprescindível, porque permitiu que pudéssemos conceber e implementar projetos e programas alinhados com as políticas educacionais do nosso país, de acordo com a legislação educacional, em consonância com as necessidades das escolas. (REVISTA PAULO FREIRE, 2012, p. 28)

---

<sup>11</sup>Considerações após a implantação do Currículo AMOP na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu. Objeto do presente estudo.

<sup>12</sup> Integrante do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Permaneceu por dois mandatos na gestão do município: de 2005 a 2012.

Após as reuniões, distintas ações foram implementadas baseadas em três eixos de trabalho: melhoria da infraestrutura; fortalecimento da gestão escolar e da ação pedagógica; e, definição das metas para a rede pública municipal de Foz do Iguaçu, no período de 2008 a 2012, foram estabelecidas, gradativamente, e “a rede criou uma política pública de educação, procurando garantir, apesar da realidade sócio/econômica, o direito de aprender de crianças e adolescentes” (REVISTA PAULO FREIRE, 2012, p. 27). Na mesma época, a rede municipal contava com 51 escolas, 32 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) com, aproximadamente, 26.000 alunos e mais de 2.000 professores e 500 funcionários do quadro administrativo.

Em linhas gerais, em 2008, em todo o Paraná, iniciou-se o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos. Destaca-se na Revista Paulo Freire (2012) que, em Foz do Iguaçu, a implantação aconteceu de maneira gradativa no mesmo ano no qual funcionaram, na rede, dois regimes de ensino: de 8 e de 9 anos. O processo gerou a necessidade de um maior número de professores e, conseqüentemente, o aumento das despesas para o município. Em relação à melhoria da infraestrutura, para atendimento da instrução, foram reformadas 23 escolas e 5 novas foram construídas. Para atender a educação infantil houve a ampliação, entre 2005 e 2012, de 15 CMEIs e a construção de 4 novas unidades. A demanda que era de 2.870, passou para mais de 10.000 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos.

No que se refere à formação continuada, em junho de 2009, considerando a parceria entre a Prefeitura Municipal de Educação, Fundação Parque Tecnológico de Itaipu (PTI) e o MEC, implantou-se o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Foz do Iguaçu (NTM). O objetivo primordial era a promoção da inclusão digital de toda a comunidade escolar através do uso das tecnologias da informação e comunicação (TDIC) no trabalho pedagógico, além de ter um local para formação dos professores. Além disso, como parte da formação continuada dos professores, a partir de 2010, a prefeitura realizou o Seminário Municipal da Educação por três anos consecutivos, trazendo educadores renomados para o evento.

Além das atividades supracitadas, existiam nas escolas as disciplinas oferecidas (denominadas de “aulas específicas”): oficina de dicionário, jogos matemáticos, literatura, espanhol e educação-física. Todas tinham uma carga horária total de 4 horas semanais. Quanto à alfabetização, a SMED adotou, para atender o 1º

ano, o Método Fônico<sup>13</sup> e, posteriormente, confeccionou e distribuiu material (apostilado) para todos os alunos do ensino fundamental e pré-escolar com o intuito de oferecer mais suporte pedagógico aos docentes. Outra ação desenvolvida foi a implantação do programa de estudos individualizados para o acompanhamento individual dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Outra ação da SMED neste período foi a criação da equipe multiprofissional que contava com os seguintes profissionais: fonoaudióloga, psicóloga e assistente social para atender os alunos através do Programa “Construindo a Cidadania”, o que contribuiu, consideravelmente, para amenizar o número de evasão e reprovação na rede. Conforme a pesquisa realizada pelo Centro de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (CEPECON):

Durante a gestão de 2005-2012, o intuito da Secretaria visava implantar no município uma “cultura avaliativa de IDEB”, portanto, foram desenvolvidas várias ações, tais como: uma aproximação direta com o professor em sala de aula e com os alunos; equipes que visitavam as escolas e implantação de 14º salário. (CEPECON, 2018, p. 02)

Ainda destacando que, além das ações que já aconteciam no município, foi criada uma equipe específica para atender os professores (de 4ª série/5º ano) no que diz respeito às ações pertinentes ao IDEB: foram implantadas aulas de reforço, no contraturno e aos sábados, especificamente, para as turmas que seriam avaliadas no exame, além da criação de um sistema de avaliação e monitoramento interno (da SMED) nos moldes da Prova Brasil. Instituiu-se a Lei Ordinária nº 3755/2010 para pagamento do prêmio por resultado em decorrência do IDEB e reajuste do salário dos professores através do aumento de referência por avaliação. Todos os atos contribuíram para a elevação do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) do município, o qual passou de 4,8, em 2007, para 7,0 (em 2011).

Todos estes elementos são valiosos para considerar que, em 2011, a rede pública municipal de educação computava 83 estabelecimentos de ensino, 851 salas de aula e 1.620 professores. Como também, atendia a 6.200 estudantes de educação infantil, 418 alunos da educação especial e 20.191 no ensino fundamental, totalizando 26.809 estudantes. Com o propósito de fortalecer a gestão escolar no município e atender às determinações da LDB 9394/96, foi implantado o conselho municipal de

---

<sup>13</sup> Método Fônico, de Fernando Capovilla, é um método de alfabetização. Haja vista que a apreensão da leitura e da escrita é fundamental, para que o aluno aprenda a codificar, decodificar, estabelecer relação entre grafema e fonema (som e letra) e usar textos produzidos especificamente para a alfabetização.

educação. Na mesma época principiaram as discussões para a formação dos conselhos escolares, em 2012, e o plano municipal de educação que foi aprovado pela Lei nº 4035, de 30 de outubro de 2012, para o decênio 2012 a 2021, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214, da Constituição Federal. O Artigo 2º da Lei apresenta as diretrizes do PME<sup>14</sup> (2012/2021) para o município:

- I - ênfase na alfabetização;
- II - universalização do atendimento de pré-escola e ampliação do atendimento na creche;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VI - promoção humanística;
- VII - valorização dos profissionais da educação; e,
- VIII - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (FOZ DO IGUAÇU, 2012).

A Lei nº 4035/2012 foi revogada pela Lei nº 4341/2015, na gestão do Prefeito Reni Pereira, do Partido Socialista Brasileiro (PSB). No período de 2013/2016, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. nº 214 da Constituição Federal e na Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, são diretrizes do plano municipal de educação de Foz do Iguaçu (PME/FI)<sup>15</sup> para o período de 2015/2025:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB -, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios dos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade sócio/ambiental. (FOZ DO IGUAÇU, 2015)

É importante ressaltar que na gestão do Prefeito Reni Pereira, entre 2013 a 2014, a professora Shirley Ormenese assumiu a secretaria de educação. Sendo

<sup>14</sup>Disponível em: [www.leismunicipais.com.br](http://www.leismunicipais.com.br).

<sup>15</sup>Disponível em: [www.diariooficialdomunicipio](http://www.diariooficialdomunicipio), nº 2546, 2015.

substituída, em 2015, pela professora Lisiane Veck Sosa que gestou a pasta até 2016. Segundo a pesquisa da CEPECON:

a gestão do ex-prefeito Reni Pereira priorizou uma estratégia voltada para capacitações com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas. Dentre os fatores determinantes do salto no desempenho dos alunos nos resultados do IDEB, foram mencionadas as ações em parceria da gestão da secretaria e da gestão das escolas, assim como, a gestão dos recursos internos para valorizar o professor. Outro aspecto destacado nas entrevistas foi a importância do plano de carreira e salários implantado no município em 2015, pois valorizou o professor e incentivou a realização de capacitações, que são exigências para a progressão na carreira. (CEPECON, 2018, p. 02)

Diante dos dados apresentados, pode-se dizer que nesta gestão houve a continuidade de ações para manter o índice de desenvolvimento de aprendizagem alcançado pela rede municipal da cidade. Além deste fator, o Memorial de Gestão (SMED, 2016) destaca que o currículo utilizado pela rede pública local era o currículo AMOP e as disciplinas curriculares oferecidas eram assim divididas: português, matemática, história, geografia e ciências. As áreas específicas proporcionadas eram educação física, artes e projetos educacionais que contemplavam: Projeto Cooperjovem, diversidade cultural e ética, respeito à diversidade, projeto Agrinho, projeto de educação fiscal, projeto dengue, meio ambiente, TIM faz ciência, entre outros.

Na mesma gestão, foi obtida a autorização de abertura de demanda para suprimimento de salas de apoio à aprendizagem (SAA) por meio da orientação de nº 003/2016 do departamento de educação básica (DEB) para o acolhimento aos alunos matriculados do 2º ao 5º ano e se manteve o atendimento da equipe multiprofissional, o que possibilitou manter baixo o número de evasão e reprovação.

Em específico ao 4º e 5º ano, existia uma equipe particular para orientar os professores destas turmas no que diz respeito ao planejamento, atividades e sugestões didáticas como a confecção de material apostilado, acompanhamento do progresso das turmas através de estimativas internas da SMED (nos moldes da Prova Brasil). A formação continuada oferecida para os educadores acontecia em parcerias com o Programa Integrado de Educação Turística (PIET), no destino Iguaçu, e o Centro Universitário UniAmérica. Além de manter o pagamento do prêmio, por resultado, em decorrência do índice do IDEB no ano de 2013, já que, em 2015, a recompensa não foi oferecida pela administração municipal.

Quanto à alfabetização, no ano de 2013, iniciou-se uma parceria com o Governo Federal, transversalmente com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) proporcionando formação continuada para os professores que atendiam as turmas de alfabetização, abrangendo todas as disciplinas do conhecimento até 2015.

Ressaltando ainda que a secretaria da educação de Foz do Iguaçu executou diversas ideias educacionais no transcorrer da gestão e na mesma fase foi realizada uma capacitação para orientar a reelaboração dos Projetos Políticos-pedagógicos e Regimento Escolar das 85 instituições da rede pública municipal de ensino da cidade.

De acordo com o currículo da AMOP (2015, p. 09) a equipe pedagógica da instituição, juntamente com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI em 2014) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), organizou com municípios associados um trabalho de análise do documento vigente nas municipalidades do Oeste paranaense e foi decidido haver a manutenção de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Após a decisão, foi implantada, em 2015, a versão atualizada do currículo em todos os municípios da região.

É necessário destacar que na mesma gestão ocorreu a instituição do Plano de Cargos e Salários do Magistério (através da Lei 4245/2014) que contempla: 33% de hora atividade, forma de ingresso e o avanço vertical e horizontal por formação. Apesar da aprovação da lei na gestão, ainda não foi possível a implantação dos 33% de hora atividade devido à carência de educadores, sendo oferecido, nesta fase, 20% até a contratação de novos professores através de concurso público efetuado ao final de 2015. Destaca-se que, no mesmo ano, segundo CEPECON (2018), a totalidade dos diretores das escolas municipais possuía ensino superior, sendo a maioria deles licenciados em pedagogia, e 33,71% eram habilitados em matemática.

Precisamente, no ano de 2017, assumiu a prefeitura do município Chico Brasileiro (PSD), nomeando como secretário da educação o professor Fernando Ferreira Souza Lima o qual estreou sua gestão arrimando uma parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). A partir de então, algumas ações foram acertadas como: implantação dos 33 % de hora atividade; manteve a sala de apoio à aprendizagem, no contraturno, aos alunos do 2º ao 5º ano conforme orientação nº 003/2016, do Departamento de Educação Básica (DEB), de acordo com a possibilidade da escola em relação ao número de professores, já que, naquele ano,

a maioria das escolas sofreu com a falta de docentes; além de reforço escolar preparatório para a prova Brasil – que foi facultativo, ou seja, as escolas tinham a opção de adotar ou não esta atividade de acordo com suas condições e disponibilidade de professor para atuar neste segmento – para as turmas de 5º ano aos sábados. A equipe pedagógica da SMED, preparava material apostilado, acompanhava o trabalho nas escolas através de avaliações diagnósticas internas. As aulas foram das seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, ciências humanas (história e geografia), além de arte e educação física e informática.

Uma pesquisa desenvolvida pelo Centro de Pesquisas Econômicas Aplicadas, (CEPECON, 2018) através do projeto de extensão da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) em relação à qualidade do ensino nas escolas municipais da cidade, procurou compreender as políticas desenvolvidas pela rede municipal que auxiliaram o desempenho elevado dos estudantes das escolas locais na prova Brasil, já que, desde 2007, as escolas da rede de Foz do Iguaçu apresentaram índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) acima da média nacional. Reforçando que, em 2007, a média do município era 4,8, passou a crescer gradativamente e chegou, em 2017, ao patamar de 7,2. Enquanto que o índice brasileiro foi de 5,8 nesse ano. A pesquisa efetuada pela CEPECON (2018) aponta que:

as estatísticas descritivas mostradas até aqui revelam que Foz do Iguaçu galgou seu destaque no panorama nacional nos últimos anos por meio de políticas direcionadas à educação básica. Entretanto, é necessário técnicas estatísticas mais avançadas e que mensurem com maior precisão os efeitos de qualquer política sobre os resultados educacionais. (CEPECON, 2018, p. 09)

Os resultados apresentados pelo CEPECON demonstram que as políticas adotadas no município, possivelmente, foram as responsáveis pela grande melhoria no desempenho da prova Brasil. Aspecto que instiga a refletir, pois as políticas implantadas na rede municipal deveriam procurar a efetivação dos pressupostos marxistas propostos no currículo, como também a proposta curricular indica a direção da sociedade que se quer construir. Neste sentido, entende-se que as políticas desenvolvidas devam requerer uma educação que excedesse aos interesses do capital.

Sintetizando o capítulo, dispõe-se que Foz do Iguaçu se constituiu como primeiro ponto de ocupação e colonização da região Oeste do Paraná. Neste processo histórico de colonização e de transformação social. No que se refere à questão educacional, apresentou-se as condições de reprodução social. Sobre este item, Emer (1991, p. 216) pontua que “desde essa época, um certificado de escolarização contribuía para a conquista de espaço social, no contexto da já ampla divisão do trabalho”.

Neste contexto, a educação do Oeste do Paraná se desenvolveu a passos lentos, até que, em 1970, com a intenção de diminuir os impactos sociais gerados pela construção da Itaipu na região, foi implantado o projeto especial de educação (MEC/OEA) que, conforme Emer (1991), exigiu uma organização dos órgãos educacionais, em todas as esferas, a respeito da realidade educacional da região a fim de superar as práticas educacionais existentes de maneira deficitárias. Contudo, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), instalou-se um debate na extensão educacional e as políticas curriculares nacionais passaram a apresentar características da ideologia neoliberal.

Dentro desse panorama, no Oeste do Paraná, em 2005, iniciaram-se discussões para a elaboração de um currículo que atendesse às escolas municipais respeitando a especificidade local. O coletivo de educadores, que representavam as localidades, se reuniu e decidiu que os pressupostos teóricos orientadores do documento seriam baseados nos teóricos da educação que partiam da perspectiva do materialismo histórico dialético e da psicologia histórico-cultural.

Após a definição da concepção de homem, de sociedade e de educação que se desejava constituir, em 2007, o currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná (educação infantil, ensino fundamental: séries iniciais – AMOP) passou a direcionar as políticas curriculares dos municípios da região. Neste aspecto, as políticas implementadas na rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu deveriam procurar a efetivação dos pressupostos marxistas, propostos no currículo vigente.

A atual pesquisa foi realizada à luz da PHC que é a expressão teórica do marxismo no campo educacional. Desta forma, para dar continuidade ao estudo, no próximo capítulo, explicitar-se-ão os pressupostos teóricos/metodológicos da pedagogia, que se empenha em defender a educação como meio para a modificação da prática social e a superação das desigualdades existentes no sistema hegemônico.

## **2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Neste capítulo, apontar-se-ão os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, com característica marxista no processo de luta pela superação da sociedade capitalista. Remete-se à visão da escola como um meio para construir uma sociedade na qual educação está no centro das atividades humanas, evidenciando as relações entre a prática educativa e a social para desenvolver as bases para a inserção do materialismo histórico e dialético, como concepção de mundo ao extenso processo educativo.

Portanto, faz-se necessário mencionar o processo de historicização da concepção da pedagogia revolucionária e crítica que entende a educação com uma relação dialética com a sociedade e defende que a tarefa principal da escola é a transmissão de conteúdos atualizados e contextualizados para o incremento de indivíduos plenamente inseridos em um determinado contexto social.

A pedagogia histórico-crítica se apresenta como exigência da superação das teorias não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas da educação. No Brasil, as teorias alimentavam a resistência às políticas educacionais do regime militar. No entanto, defendiam a ideia que não haveria saída no campo educacional, pois a escola desempenhava a função de reprodução social. Ao abordar as presunções acasteladas por Saviani, Malanchen (2016) ressalta que o autor “discordava, porém, da tese do caráter insuperavelmente alienado da educação escolar” (MALANCHEN, 2016, p. 155). Para o Saviani, a educação apresenta um caráter político na luta contra o capitalismo. Sendo assim, era necessário entender a questão educacional baseada no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, nos pressupostos do materialismo histórico e dialético.

Assim a pedagogia brotou devido às necessidades assentadas pela prática dos educadores, ao final da década de 1970, precisamente a partir de 1979. Uma discussão admitiu uma expressão coletiva, procurando novos aperfeiçoamentos de analisar a educação e superar as ideias crítico-reprodutivistas no sentido de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente e/ou em processo de construção. A partir de então, desenvolveu-se um trabalho pedagógico baseado na perspectiva histórica que permite a compreensão do homem como um ser que se constitui, historicamente, em decorrência do processo educativo, este um procedimento no qual

os indivíduos, de cada geração, incorporam a produção acumulada ao longo dos tempos. Para melhor compreensão dessa pedagogia, especificar-se-á a correlação entre homem, cultura, sociedade, concepção da educação e currículo nessa expectativa. Para fundamentar o capítulo, utilizar-se-ão como aporte teórico principal os seguintes autores que defendem a temática: Saviani (2000); Bueno (2011); Della Fonte (2011); Martins (2011); Saviani (2012, 2013, 2014, 2016); Duarte (2015, 2016); Malanchen (2016); Orso e Malanchen (2016) e Orso (2017).

## **2.1 Pedagogia Histórico-Crítica: Concepção de Homem, Cultura e Mundo**

A PHC se apresenta no procedimento pedagógico como manifestação teórica do materialismo histórico e dialético. Dentro da perspectiva, a concepção de indivíduo, apresentada por Bueno (2011, p.93) dispõe que o homem é “um ser que se faz historicamente, a partir de suas necessidades básicas de sobrevivência que ocorre por meio do trabalho.” Assim, pode-se dizer que, na medida em que o ser humano transforma a natureza, consegue extrair dela o que necessita para sobreviver; criar instrumentos para atender suas precisões; socializar-se e desenvolver-se com a consciência e o desenvolvimento de novas atividades que possibilitam a formação de sua cultura.

O ato de modificar a natureza para suprir suas necessidades básicas é o que se denomina de trabalho. Neste sentido, de acordo com Saviani (2013), o homem deve produzir os elementos de subsistir, bem como, adaptar o natural ao que carece, transformando-o através de suas atividades (individual/coletivas), adequando-o ao que ambiciona para um mundo humano e mais cultural.

Baseando-se nas ideias de Saviani (2008), nas quais pontua que, para Marx, a essência humana se encontrava no trabalho, surge uma determinação mais precisa da concepção marxista de homem na qual: “passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem é entendido como ser prático, produtor, transformador” (SAVIANI, 2008, p.227).

Neste sentido, a essência humana deixa de ser entendida como abstrata e individual, passando a fazer parte das relações sociais. Em relação a este aspecto, para Bueno (2011), o ser humano se constitui como ser social ao intervir na natureza, modificando-a e oferecendo novas utilidades. Transformação que acontece,

individualmente, através do ingresso a elementos culturais que interagem no transcorrer de sua vida.

Em linhas gerais, o ser humano “apresenta-se como ser singular dotado de competências intelectual, sensitiva, afetiva e valorativa, capacidades estas situadas nas circunstâncias sócio históricas em que está inserido” (BUENO, 2011, p. 94). Para o autor, o indivíduo é genérico, ou seja, um ser social, que faz parte das relações humanas desenvolvidas no decorrer da história da humanidade. Seguindo o mesmo entendimento, para Malanchen (2016), o início do processo de humanização acontece pela mediação do trabalho, na relação do ser com a natureza, momento no qual começa a produzir cultura, elemento fundamental que os diferencia das demais espécies, sendo por meio da apropriação da cultura que o ser social desenvolve inovações intelectuais. Ainda, segundo a autora, numa perspectiva materialista histórica e dialética, a definição de cultura é ampla:

- a) é resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material;
- b) juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte;
- c) a ciência, a arte e a filosofia são, dessa forma, parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo;
- d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização. (MALANCHEN, 2016, p.108)

Compreende-se que sendo um ser social é através do acesso à cultura que o sujeito se humaniza. Processo que se desenvolve de maneira histórica e deve ser repassado pela instrução das futuras gerações para que tenham instrumentos para atuar em prol das transformações sociais desejadas. Destacando que Della Fonte (2011, p.36) considera que a luta pela valorização da escola se dá através do “projeto de formação humana omnilateral, entendido como a apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo no processo de auto fazer-se membro do gênero humano”, ou seja, os indivíduos ao se apropriarem dos elementos culturais transmitidos por meio da socialização do saber elaborado pela escola, humanizam-se.

Abraçando o mesmo entendimento, ter o domínio da cultura significa possuir instrumentos indispensáveis para a participação política das massas, assim “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2012, p. 55), isto é, quando os sujeitos se apropriam de conteúdos, acertam as

condições de defenderem seus interesses primordiais. É necessário reforçar que os conteúdos são essenciais e devem ser significativos. Cabendo ao professor garantir, aos alunos, a apropriação dos instrumentos considerando que a aprendizagem não seja uma falácia e possa proporcionar a modificação da prática social para o desenvolvimento da essência do indivíduo.

Para tanto, ressalta-se que a PHC se interessa pela superação do modelo social capitalista e da alienação. A autonomia necessária para o ser humano remover a alienação, produzida nas relações de trabalho, só pode ser desenvolvida por meio do acesso à cultura construída ao longo do tempo pela humanidade. Assim, Malanchen (2016) pontua que no processo de ir além da alienação, espera-se que o sistema hegemônico da sociedade capitalista seja removido e outro modelo social seja implantado nos moldes comunistas. Desta forma, torna-se necessário entender como o acesso à cultura pode promover a manutenção e/ou a superação do modo de produção vigente. Portanto, a educação é considerada como elemento central na luta para vencer as relações de exploração do homem e da classe social na qual está inserido.

## **2.2 Pedagogia Histórico-Crítica: Concepção de Educação**

O trabalho educativo propositalmente deve produzir nos indivíduos o conhecimento sobre a cultura historicamente construída. Identificar os elementos culturais que precisam ser compreendidos pelos indivíduos e a forma de transmitir os conhecimentos é o objetivo da educação. A instrução se origina nesse processo e coincide com a origem do próprio homem, na qual os mesmos se educavam exercendo o trabalho, já que, poucos tinham acesso à escolarização. Desta maneira, Saviani (2013) ressalta que o homem ao agir sobre a natureza, constrói o mundo histórico da cultura, ou seja, um ambiente mais humano necessário para a superação das diferenças sociais existentes no sistema capitalista.

Dentro dessa perspectiva, a educação é vista como um processo de trabalho aonde a produção do saber, tanto da natureza, quanto da cultura é considerada fabricação humana. Podendo ser denominada de 'trabalho não material'. Contudo, Saviani (2013, p. 12) destaca que este tipo de cultivo se divide em duas partes: uma em que o produto se separa do elaborador, como no caso das produções literárias; por outro lado, têm-se as atividades em que a invenção não se separa do ato de

fabricação, como é o caso da atividade de ensino, a aula. Destarte, para o mesmo autor “o ato de dar aula é insuperável da produção deste ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo”.

Neste sentido, para a PHC a especificidade da escola é educativa conectada à demanda do conhecimento, sendo o saber o objeto específico do trabalho escolar, 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 de um lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13)

Vale destacar que, para o estudioso, somente com o ensino de conteúdos significativos e relevantes será possível concretizar uma prática pedagógica capaz de selecionar a cultura burguesa para instrumentalizar a classe trabalhadora. Sobre este aspecto, afirma que “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p.17). Isso dispõe o ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em nível mais elaborado. Entretanto, na escola, o clássico é a transmissão/assimilação do saber sistematizado, como parâmetro norteador do que se pretende alcançar.

A relação dos clássicos no desenvolvimento do gênero humano é importante, pois, segundo Duarte (2016), não se trata só da questão pedagógica, mas também apresenta seu papel na formação do indivíduo, tendo o professor como mediador entre o conteúdo e a configuração pela qual será ensinado. A apropriação do conteúdo clássico é primordial pois de acordo com os estudos da psicologia histórico-cultural, o processo de ensino deve ser organizado pelo professor levando em consideração os conhecimentos científicos, não cotidianos o que favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Essa relação é imprescindível e deve ter como referência a concepção de mundo materialista histórica e dialética que a PHC procura defender no que se refere à emancipação da humanidade ao propor o trabalho dos conteúdos clássicos, assumindo uma atitude revolucionária.

Diante dessa perspectiva, Duarte (2016) amparado em Gramsci, dialoga acerca da relação entre a educação escolar e as concepções de mundo considerando que a instrução dos conteúdos clássicos pode, indiretamente, distorcer a formação da

compreensão de mundo materialista histórico dialético. Portanto, é necessário reforçar que através de “conhecimentos e posicionamentos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” se pode articular que o entendimento de mundo se constitui tanto da individualidade de cada pessoa, como coletivamente, oscilando desde o senso comum até a consciência filosófica (DUARTE, 2016, p. 99).

Considerando o raciocínio do autor, tanto o trabalho como a língua falada e escrita contribui no desenvolvimento da concepção de mundo, fazendo parte da individualidade de cada um. Assim, percebe-se que se torna imprescindível abranger a finalidade do trabalho educativo. Para Duarte (2015, p.50), “o trabalho educativo atinge sua intenção quando cada indivíduo singular se apropria do conhecimento produzido de maneira histórica e coletiva”, isto é, o ser humano se acomoda de elementos culturais necessários à sua humanização. Sendo primordial a assimilação de elementos culturais necessários para a mesma, além do posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos.

Em suas cátedras, Duarte (2016, p. 67) descreve que “o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma universal e livre.” Assim, em relação à educação, cabe enumerar os conhecimentos que conduzem ao desenvolvimento pessoal do indivíduo através do trabalho educacional. O autor defende a ideia de que a educação escolar deve desempenhar a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não habituais de objetivação do gênero humano, especialmente, a ciência, a arte e a filosofia. Considera que a tarefa da escola é a socialização do saber elaborado, a fim de que os indivíduos se apropriem dos elementos culturais necessários a sua humanização, atendendo aos objetivos da PHC de difusão do materialismo histórico e dialético como concepção de mundo ao longo do processo de escolarização da educação infantil até o ensino superior.

A partir do contexto explicitado é possível dizer que a escola tanto pode contribuir com a conservação da sociedade vigente, como em sentido contrário: contribuir para o fortalecimento da classe trabalhadora. Com a intenção de facilitar o entendimento da temática em pauta, para Saviani (2000, p.58) “a escola deve permitir que os dominados tenham acesso aos conhecimentos monopolizados pelos dominantes e os utilizem como arma não só para entender a realidade, mas também para transformá-la”, almejando superar o antagonismo por intermédio da seleção e da organização dos conteúdos que possibilitem aos alunos um posicionamento crítico.

Destarte, para melhor compreender o desenvolvimento histórico da humanidade, a educação escolar ao se comprometer com a instrução da classe trabalhadora deve se atentar para a transmissão/assimilação do conhecimento objetivo e universal. É importante sugerir que o trabalho educativo é uma produção intencional e deve ter como resultado a humanização do sujeito socialmente inserido em um contexto.

Mais do que isto, a PHC propõe um método de ensino no qual educação e sociedade estejam vinculados. O procedimento pode ser dividido em cinco momentos:

1º) o ponto de partida seria a prática social inicial, que é comum a professor e alunos; entretanto, os sujeitos podem se colocar em papéis sociais diferenciados, já que, professor e alunos diferem de níveis de compreensão da prática social;

2º) seria a problematização, a identificação dos principais problemas postos pela prática social e a assimilação dos conhecimentos necessários para resolvê-los;

3º) a instrumentalização, ou seja, a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos através da transmissão direta e/ou indireta do professor, das ferramentas culturais necessárias à luta social, para a resolução dos problemas detectados na prática social;

4º) a catarse, é o momento da incorporação dos instrumentos culturais, modificados para elementos ativos de transformação social;

5º) o momento ou o ponto de chegada seria a prática social final, neste estágio os alunos ascendem ao nível de conhecimento em que se encontrava o professor no ponto de partida.

Para melhor descrever, Saviani (2012, p. 72) recorda que o “momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, pois é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese”. Reforçando que a passagem do conhecimento empírico para o conhecimento concreto é mediado pela análise. Ainda de acordo com Saviani (2014, p. 44), “a sociedade está dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes sociais fundamentais”. De tal modo, o ensino não se dissocia da sociedade da qual faz parte, sendo necessário entender a função política da escola e seu papel de manutenção ou transformação da sociedade.

Neste ponto, Duarte (2016) lembra que, no campo da política educacional brasileira, muitas vezes, a formação de um sistema educacional não garante a

apropriação do saber sistematizado. Por isso, torna-se imprescindível compreender a finalidade do fazer educacional, pois, no decorrer do processo, o ser humano deve se apropriar de elementos culturais necessários a sua humanização. Sendo assim, primordial a apropriação de elementos culturais necessários para a formação íntegra, além do posicionamento no desenvolvimento dos indivíduos sociais.

### **2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: Os Conteúdos Escolares e o Currículo**

Ao abordar sobre os conteúdos escolares e o currículo, Malanchen (2016, p. 166) ressalta a importância de compreender que “o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo, organizado e sequenciado de forma a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo educativo”. Sendo assim, um currículo escolar, baseado numa perspectiva marxista, deve estar assentado na objetividade científica e histórica, em busca da emancipação humana e social da classe trabalhadora. Assim sendo, tem-se por objetivo compreender a PHC enquanto defensora da socialização do saber objetivo, convertido em saber escolar, ao longo de todo processo educativo, como base para a formação da concepção de mundo marxista.

Objetivando adentrar, especificamente, no assunto sobre o método materialista histórico dialético, faz-se necessário entender que o currículo na perspectiva revolucionária, segundo Orso (2017, p.163), implica na transmissão pela escola dos conhecimentos significativos historicamente produzidos e pressupõe que “por meio da prática pedagógica, do conhecimento, ou então, dos conteúdos escolares os alunos aprendam a ler o mundo”. Desta forma, a apropriação das informações significativas deve possibilitar aos alunos a compreensão de seu papel, enquanto trabalhador, por meio da consciência de classe e se perceber como instrumento de transformação social.

Então, ao definir os elementos culturais que necessitam ser apreendidos é preciso ter clara a noção do que é fundamental e essencial, ou seja, “clássico”. A seleção dos conteúdos para o trabalho pedagógico deve organizar os meios para que os sujeitos, dentro de sua individualidade, adquiram o que a humanidade produziu historicamente ao longo dos tempos. Neste sentido, Saviani (2013) reforça o papel da escola na socialização do saber sistematizado, elaborado, erudito e não o saber espontâneo, fragmentado, popular.

Em relação ao currículo escolar, este deve ser estruturado a partir do saber elaborado. Teoria defendida por Saviani (2013, p. 15) quando se refere ao currículo como sendo “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. O que pressupõe diferenciar as atividades curriculares das extracurriculares, com o propósito de distinguir o que é principal do que é secundário tendo em vista o significado político da ação educativa. O autor enfatiza que:

o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão/assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2013, p. 54)

É de suma importância lembrar que um dos pilares da pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural, vem, através dos estudos da escola de Vigotski, assegurar a relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Malanchen (2016) afirma que, para Vigotski, as funções superiores essencialmente humanas eram consequência da relação do homem com a cultura e com o trabalho, modificando, neste processo de desenvolvimento histórico, suas funções psicológicas.

Dessa forma, pode-se dizer que o fazer educativo deve desenvolver as questões subjetivas, tendo o trabalho como princípio educativo. Assim sendo, Martins (2011, p. 57) assegura que cabe à educação escolar “instrumentalizar os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos”, é possível prever que o homem é capaz de captar a realidade em sua historicidade por meio do pensamento teórico. Todavia, ao realizar o trabalho social o indivíduo, além de se adaptar à realidade, deve construí-la para superar o conhecimento empírico almejando a transformação desejada. Modificação estabelecida através do pensamento teórico que conduz à direção do conhecimento conceitual.

Neste sentido, pode-se observar que, para o indivíduo passar de uma elaboração de conceitos espontâneos para os científicos é necessário que a organização do currículo esteja pautada no saber objetivo, ou seja, nos conteúdos clássicos, sistematizados e indispensáveis à formação do pensamento por conceitos. Contudo, há que se considerar que:

na perspectiva histórico/crítica, o específico da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado (metódico): sua transmissão-assimilação/apropriação, que exige – ao mesmo tempo permite – o desenvolvimento do raciocínio (metódico sistemático), próprio do pensamento teórico, do conhecimento científico, que não é somente representação, descrição, mas que também não se restringe a imaginação, especulação. (SAVIANI, 2000, p.47)

Ao viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, a escola deve incentivar o aluno a ter interesse pelo saber científico, o que não significa anular a informação adquirida no senso comum. Mas, unicamente, pela mediação da escola, num movimento dialético, é possível acontecer o ingresso do saber espontâneo ao cientificamente elaborado buscando promover uma prática que, verdadeiramente, se articule aos interesses do ser humano.

Considerando que o saber escolar é a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, Saviani (2013) reserva para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver sob pena de descaracterizar, de perder a sua especificidade. A determinação dos métodos e dos processos de ensino/aprendizagem é o fim que se deseja atingir no processo educacional. Portanto, o ensino escolar, desde que organizado adequadamente, será apropriado para que o infante aperfeiçoe e desenvolva capacidades, fundamentalmente, humanas.

Em relação ao saber escolar, Malanchen (2016, p. 177) ressalta que “o currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências”. Nesta perspectiva, a educação escolar é uma aliada no projeto de formação do indivíduo que alcança a máxima capacidade para pensar e compreender a realidade, além do que as aparências indicam. Segundo a mesma autora, para se cogitar o currículo à luz da PHC é imprescindível expor a amostra de organização pretendida que esteja conexas com a conjectura teórica da pedagogia. Utilizando-se da metodologia dialética como referência para a organização curricular, a oscilação será do empírico ao abstrato e deste ao concreto, possibilitando a assimilação do que é essencial.

As reflexões feitas por Duarte (2016, p. 95) sobre a temática em pauta retratam que “ensinar conteúdos escolares como ciência, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar”. Desta maneira, torna-se indispensável compreender as relações entre as concepções de mundo, de prática social e de ciência, sempre numa visão histórico/dialética. Como pode ser observada, a educação

escolar em sua especificidade, pretende a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos com a intenção de que os sujeitos se apropriem do conhecimento humano produzido ao longo da história. Essa socialização deve ser de maneira contextualizada com uma proposta de articulação entre as disciplinas, ou seja, que haja diálogo entre as mesmas.

Neste aspecto, um ponto a ser considerado é a junção dos conhecimentos para a realização do trabalho desenvolvido pelo ser humano, elemento defendido por Malanchen (2016) quando se refere à concepção materialista histórica e dialética que se faz necessária para a superação das visões unilaterais. Assim sendo, a ideia é de que o caminho para a organização de um currículo (como eixo norteador) considere o que é próprio do ser humano: o trabalho como característica humana de transformação da natureza. Sobre essa questão, Orso e Malanchen (2016) dispõe que:

a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente. (ORSO E MALANCHEN, 2016, p.3)

Sendo assim, Saviani (2000, p. 46), reforça que “o conhecimento não é mero reflexo da realidade objetiva, nem simples momento da atividade livre e criadora do homem”. O conhecimento parte da realidade, sendo histórico e socialmente determinado, desta forma, não é neutro. Para o autor, a socialização do saber elaborado permeia democratizar e transformar a sociedade, possibilitando aos dominados, a superação de sua condição ao apropriar-se do saber sistematizado. Dessa maneira, pressupõe o ensino dos conteúdos escolares elaborados de maneira que sirvam como ferramenta reflexiva para os sujeitos sociais intervirem na realidade que desejam transformar.

Objetivando adentrar essas reflexões, Duarte (2016, p. 116) ressalta que, sobre o ensino de ciência, de arte e de filosofia é interessante destacar que fazem parte das esferas elevadas de objetivação do gênero humano. Assim, discutir sobre os conhecimentos que devem fazer parte dos currículos é tarefa dos educadores, sendo esta uma tomada de disposição, os mesmos devem conscientizar-se de que o ensino das ciências é um ato educativo que permite a objetivação do homem na sua humanização. A questão descrita pelo autor não pode ser uma incógnita para os

catedráticos que ao realizarem “o trabalho de construção dos currículos escolares, de produção e de seleção dos livros sejam empregados como material didático”.

Sendo assim, Saviani (2013, p. 15) defende a escola como um ambiente adequado para proporcionar às novas gerações a aquisição ao saber elaborado, científico, sendo o currículo escolar a sistematização desta sabedoria. Para o autor, “o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, ou seja, atividades que o educandário necessita desenvolver como meio de oportunizar aos educandos diferentes elementos de aprendizagem. Talvez por essa razão, a PHC se opõe à separação entre conhecimento e concepção de mundo.

É preciso destacar que alguns estudiosos, assim como Newton Duarte (2016), apoiam a garantia do trabalho com os conteúdos clássicos, não se limitando ao pragmatismo e nem ao imediatismo, diferenciando das pedagogias hegemônicas que procuram cogitar somente conhecimentos da cotidianidade. Um exemplo a ser citado é o construtivismo e as pedagogias do aprender a aprender que não se referem a uma concepção de mundo, não demonstram suas posições ideológicas, assumindo uma neutralidade, dando ênfase, especificamente, apenas aos métodos e procedimentos.

Seguindo o mesmo pensamento, Saviani (2012) dispõe que, uma pedagogia voltada aos interesses populares necessita de métodos de ensino eficientes que valorizem a cultura historicamente acumulada, que respeite o interesse, os ritmos de aprendizagem, além do desenvolvimento psicológico dos alunos. Contudo, não deve esquecer-se da importância da sistematização lógica dos conhecimentos, atendendo ao processo de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos. Conforme o autor:

já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática unificando-a na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente alimentando-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. (SAVIANI, 2013, p, 120)

Partindo deste princípio, pode-se dizer que a prática é a finalidade da teoria e, para se desenvolver, necessita ser embasada tendo clareza da importância do método para o desenvolvimento da práxis. Desta forma, a PHC, participante de uma teoria marxista, apresenta-se como base para a organização do currículo escolar. A intencionalidade e a direção no incremento da ação docente são importantes para

garantir as formas mais adequadas para que os conteúdos clássicos, essenciais, sejam incorporados pelos discentes.

Em linhas gerais, pode-se concordar com Saviani (2013, p. 122) ao definir que “a lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos”. Neste aspecto, se considera o currículo escolar, atualmente dividido em disciplinas, resultado de uma estrutura social centrada na divisão de trabalho, porém se objetiva a superação da divisão das disciplinas para chegar-se a um conhecimento mais amplo, produzido, coletivamente, articulado a uma visão de totalidade.

Baseando-se nas ideias de Malanchen (2016, p.166) é possível considerar que a sequência dos conteúdos é fundamental quando consideram “as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa”. Para a autora, deve ocorrer a seleção intencional e o encadeamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, para que estes consigam garantir o entendimento da realidade natural e social para além das aparências, como requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. Então, a organização curricular à luz da pedagogia histórico-crítica deve tomar como referência o método dialético, “num movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese” (MALANCHEN, 2016, p. 198). Este movimento se denomina como método de ensino que deve transpor o conceito da coerência dialética concreta para a organização curricular.

Neste sentido, para melhor compreensão da disciplinaridade, na concepção de Malanchen (2016, p.201), se faz necessário entender que “é o momento de decomposição consecutiva do conhecimento, para que ele seja apreendido em suas categorias mais simples, porém, mais aprofundado”, uma vez que o objetivo da pedagogia histórico-crítica é a apreensão da totalidade do conhecimento na organização dos conteúdos, permitindo o movimento constante do todo às partes e delas ao todo. Este aparelhamento da informação em disciplinas e o momento analítico são necessários para chegar-se à totalidade concreta através da articulação das disciplinas. Deste modo, para que a escola não neutralize o seu papel no desenvolvimento humano é preciso organizar metodologias e descobrir maneiras adequadas de se atingir a finalidade a que se propõe.

Neste contexto, a seleção do conhecimento deve ser intencional e planejada para transmitir os conhecimentos como instrumento de superação para o desenvolvimento da classe trabalhadora, sabendo que a produção do saber é social

e acontece nas relações sociais. Neste sentido, Saviani (2013, p. 67), descreve que “a elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social”. Para tanto, é preciso que a escola, como a responsável pelo acesso aos instrumentos de elaboração e sistematização da ciência às novas gerações, contribua para a prática social de luta em busca do desenvolvimento da consciência de classe, que brota a partir do domínio do saber elaborado pela classe trabalhadora. Advertindo que a construção do saber acontece na escola onde é o espaço apropriado para a aquisição do saber erudito, sistematizado, a fim de humanizar-se e ser capaz de superar as relações de exploração existentes. Portanto, ao definir que conteúdo, se pretende ofertar aos alunos, a escola induz, de forma indireta, a maneira como os sujeitos poderão intervir na sociedade. Segundo Orso e Malanchen (2016, p.3) “por isso, as tensões e debates sobre currículo têm um forte caráter político.”

Resumindo o capítulo, foram apresentados os fundamentos teóricos-metodológicos da PHC, a qual apresenta o homem, como um ser que se faz, historicamente, ao satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência por meio do trabalho, ou seja, o indivíduo se educa pelo trabalho e através da cultura se humaniza. A pedagogia defende a socialização intencional, da cultura produzida historicamente, e objetivamente interpretada, como base para a organização de um currículo escolar e a finalidade dos afazeres educativos é instrumentalizar os sujeitos da classe trabalhadora para que superem a sociedade de classes.

Ao robustecer o papel da escola, Saviani (2016) enaltece a socialização do saber sistematizado elaborado e ressalta que o currículo deve ser estruturado para garantir a obtenção dos instrumentos de acesso a esse saber. O autor entende que ao cumprir sua finalidade, a instituição escolar, conseguindo definir os elementos culturais que carecem ser apreendidos, necessita-se ter claro o que é fundamental e clássico, para depois selecionar os conteúdos a serem disseminados pelo trabalho pedagógico.

Para melhor entendimento da próxima etapa, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica aqui apresentados fornecerão subsídios para análise, através do método dialético, das políticas curriculares implantadas na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu no período de 2007 a 2017.

### **3 POLÍTICAS CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

O objetivo do terceiro capítulo é apresentar os elementos coletados nos documentos curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, formada por 51 escolas que atendem do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. No intuito de verificar dados que possibilitem apontar qual teoria se apresenta enquanto proposta educacional nas políticas curriculares desenvolvidas na rede pública municipal. Como aporte teórico é necessário para fundamentar e incrementar a proposta apresentada, além dos autores já apresentados no capítulo anterior, utilizar os seguintes autores: Veiga (1995); Orlandi (2007); Severino (2008); Saviani (2008); Maués (2011); Malanchen (2015); Decker (2015); Antunes (2016); Noffke (2017).

Numa abordagem dialética, será realizada a análise dos dados coletados na pesquisa, a fim de refletir de maneira efetiva sobre a realidade, e suas contradições. Retrata-se o estudo da seguinte forma: na primeira etapa do capítulo, são apontados e discutidos os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos do Currículo AMOP (2014) e no decorrer do capítulo serão apontadas as ideias e opiniões levantadas em entrevistas – com a Secretária Executiva do Departamento Pedagógico da AMOP e com os Secretários de Educação de Foz do Iguaçu –, a respeito do assunto em pauta. Na sequência, são apresentadas e analisadas tabelas, estas construídas pela autora, a partir das concepções de homem, de mundo, de conhecimento, de currículo, de educação e de escola, dispostas nos Projetos Políticos Pedagógicos de uma amostra (10%) das escolas municipais. Numa terceira parte do capítulo, são apresentados e debatidos os dados dos gráficos elaborados a partir de planilhas disponibilizadas pelo NTM sobre a formação continuada ofertada pela secretaria municipal de educação.

#### **3.1 Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)**

Para responder ao problema da pesquisa, buscou-se verificar qual teoria é apresentada enquanto proposta educacional nas políticas curriculares desenvolvidas

na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu, após a implantação do currículo da AMOP, no período de 2007 a 2017.

Nesse capítulo serão apresentados os pressupostos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais) do Oeste do Paraná (comumente chamado, currículo AMOP), documento criado para atender à necessidade das escolas municipais dessa região. Como a maioria dos municípios dessa região, Foz do Iguaçu, utiliza desde 2007, esse currículo como direcionador das políticas curriculares desenvolvidas na rede municipal de educação.

Para esse trabalho utilizaremos como fonte de pesquisa a 3ª edição da proposta curricular lançada em 2015, especificamente segunda seção, que apresenta os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais para o Ensino Fundamental – séries iniciais. Vislumbramos que, construído coletivamente, esse documento expressa o modelo de educação, de sociedade e de homem que se deseja formar.

Destarte, os pressupostos filosóficos dispõem sobre a concepção de homem, de sociedade e a compreensão de educação, considerando também que são essas concepções que definem a direção dos demais fundamentos. Os psicológicos apresentam a concepção de desenvolvimento e aprendizagem e os pedagógicos definem um modo de pensar e fazer da educação, a fim de garantir que os pressupostos filosóficos se efetivem, o documento apresenta também os pressupostos legais que se referem às bases da legislação educacional que sustentam a proposta curricular.

De acordo com a AMOP (2014), o currículo parte de preceitos baseados nos materialismo histórico e dialético e apresenta três pressupostos:

O primeiro é que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento; o segundo é que são os homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições sociais; o terceiro é que a base da sociedade está fundada no trabalho social. (AMOP, 2014, p.14)

Partindo do princípio dialético, essas pressuposições, embora diferentes, não se separam e definem a vida do homem. Dessa forma, a realidade e o indivíduo se formam no processo no qual o homem, ao trabalhar a natureza para satisfazer as suas necessidades, transforma o meio e a si mesmo.

O trabalho “é o cerne, o âmago da teoria marxiana na formação dos seres humanos” (ANTUNES, 2016, p.60). Segundo o autor, é por meio do trabalho que o ser humano se humaniza. O processo histórico de humanização está inserido no processo de relações de produção dos bens materiais e intelectuais que não produzimos sozinhos. Saviani (2013) explicita que, “trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura”, ou seja, é “o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2013, p. 12). Dessa maneira afirma que a educação se situa na modalidade de trabalho não material.

De acordo com a proposta curricular, ao adotar esses princípios teóricos, busca-se “desmitificar as relações sócio-históricas, as ideologias e as representações de mundo presentes na realidade e no currículo escolar, de modo a relacionar ciência, técnica e política” (AMOP, 2014, p.15). Cabe à escola, portanto, o papel de contribuir para esclarecer as contradições sociais, a fim de superar a alienação e, quem sabe, a divisão de classes.

Ao dar sequência à análise do currículo (2014), explicita-se como se apresentam os fundamentos da concepção sócio-cultural, que define os pressupostos psicológicos do currículo. Baseada nos estudos de Vigotski, essa concepção se destaca, pois, tem como “pressuposto fundamental que a interação do sujeito com o objeto e deste com o sujeito ( $S \leftrightarrow O$ ) ocorre no contexto social, depende de relações de mediação” (AMOP, 2014, p. 17).

Em linhas gerais, o documento curricular analisado, em sua concepção, parte do entendimento de que o homem se apropria e explora a natureza para suprir suas necessidades transformando-a, diferenciando-se dos outros animais de acordo com suas necessidades e estabelece relações com os outros seres humanos e com o meio.

Como já vimos anteriormente nessa perspectiva histórica, desde os primórdios da ocupação e colonização do Oeste paranaense a escolarização teve seu papel nas condições de reprodução social dos grupos sociais aqui estabelecidos. Emer (1991, p.5), aponta que a escola é responsável por vínculos fundamentais com a experiência de vida, com a visão de mundo, com a cultura. “Ela se desenvolve no interior do processo social concreto, na sua totalidade e complexidade e constitui parte da história dos homens”. Nesse processo histórico relacionam-se os movimentos migratórios de diferentes origens, novas formas de produzir subsistência e as

mudanças econômicas e sociais pelas quais passou a região, o que contribuiu para a construção um modelo escolar de acordo com as relações sociais que se estabeleciam no decorrer desse processo.

Ao estabelecer essas relações para solucionar intencionalmente suas necessidades, o homem desenvolve funções psíquicas, essa relação se dá através do acesso ao domínio da linguagem e da cultura. Nesse contexto, de acordo com a abordagem histórico-cultural apresentada no currículo:

O trabalho e a linguagem são instrumentos mediadores indispensáveis à sobrevivência humana e são, também, os elementos propulsores que, construídos historicamente e socialmente, influenciam as relações sociais e a forma de compreender o mundo. (AMOP, 2014, p.19)

Sendo assim, o homem, enquanto ser social, constrói sua identidade coletiva e sua individualidade através de suas relações. Nessa concepção, a linguagem assume uma posição de destaque, pois nos transforma no processo de apropriação de mundo, afinal não é apenas adquirida por nós, mas também, no curso do desenvolvimento, nos constitui, nos transforma e é mediadora de todo esse processo de apropriação de mundo e de nós mesmos ao longo da vida. Dentro dessa perspectiva, a educação assume um importante papel no que diz respeito à superação das relações sociais de exploração, pois o desenvolvimento do homem possibilita desenvolver a natureza humana em suas múltiplas possibilidades.

Para Malanchen (2016), a psicologia histórico-cultural fundamenta a pedagogia histórico-crítica, e assim, “assegura que a correta organização do processo de ensino pelo professor por meio de conhecimentos científicos, ocorrido no espaço escolar, favorece o desenvolvimento psíquico”. A concepção apresentada no documento curricular, coloca a importância de entender “quem é o sujeito que aprende, como ele aprende, quais são as relações existentes entre o ato de aprender e o desenvolvimento das funções psíquicas” (AMOP, 2014, p.21), ressaltando a importância de conteúdos relevantes e significativos dentro do currículo para que a aprendizagem de fato ocorra.

Quanto aos pressupostos pedagógicos do currículo AMOP (2014), o documento destaca a importância de definir o método e a metodologia que o sustentam, procurando não priorizar os encaminhamentos metodológicos, lembrando que teoria e prática não se separam. A partir disso, define que, “a educação é

trabalho, é uma atividade mediadora no seio da prática social” (AMOP, 2014, p.22). Em linhas gerais, dispõe que a educação deve contribuir para efetivar o processo de humanização do homem, em seu caráter dialético, pois humanizar-se é transformar-se e transformar a realidade. O princípio educativo da escola deve ser o trabalho em busca de uma formação omnilateral do sujeito, uma formação voltada ao desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Os pressupostos curriculares apresentados no documento defendem que a educação compromissada com a transformação deve relacionar teoria e prática por meio de conteúdos científicos. Cabe lembrar que essa teoria não é neutra e nem deve ser separada da prática. Nas palavras de Saviani, “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (SAVIANI, 2013, p.8). A educação ao realizar seu papel de socialização do conhecimento está cumprindo sua função política, independentemente de ter ou não consciência disso. O conhecimento em sua totalidade deve ser historicamente acumulado, partindo dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos.

Afirma-se no documento curricular que a efetivação de um currículo comprometido com a transformação deve apresentar uma metodologia adequada em relação ao conteúdo escolar. Ou seja,

a forma como se concebe os conteúdos é determinante para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nesse sentido, é importante abordar sobre a concepção de conhecimento que orienta esse Currículo. De antemão, afirmamos que os conteúdos curriculares, objeto do processo de ensino e de aprendizagem, caracterizam-se por sua natureza científica (AMOP, 2014, p. 22).

O currículo AMOP (2014) se estrutura por disciplinas como forma de esclarecer cada uma delas, porém ressalta que não se deve pensá-las de forma isolada. Nessa perspectiva, entende-se que o conteúdo escolar não deve ser trabalhado de forma fragmentada, em etapas e linearmente. De acordo com Malanchen (2016),

um currículo pensado com base na pedagogia histórico-crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, porém com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas considerando o elemento fundante do ser humano e de todo conhecimento produzido que é o trabalho (MALANCHEN, 2016, p. 210).

Deve ser um processo constante de ir e vir em um processo de construção histórico-social. Duarte (2016) dispõe, a partir dos estudos de Saviani, que a

pedagogia histórico-crítica “postula que a especificidade da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio dos clássicos” (Duarte, 2016, p. 96). Defende também que ao socializar o conhecimento em sua forma mais elaborada, pode-se alcançar a difusão do materialismo histórico e dialético como concepção de mundo.

Com a intenção de buscar o desenvolvimento do educando, o documento analisado defende a necessidade de organizar o processo educativo levando em consideração o conhecimento científico. Saviani (2012) defende que uma pedagogia articulada “com os interesses populares valorizará, pois, a escola, não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem, portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes” (SAVIANI, 2012, P.69). O método defendido pelo estudioso mantém o vínculo entre a educação e a sociedade, partindo da prática social comum a professores e alunos. Sendo assim, o currículo, define que:

Nessas relações, objetivando a apropriação do saber produzido pela humanidade, o educador parte do simples (concreto) para a síntese (concreto pensado). As abstrações são mediações que permitem tornar o concreto, um concreto pensado. Por isso, faz-se necessário partir dos conceitos espontâneos para se construir os conceitos científicos. Para partir do simples, a realidade sensível, deve ser o ponto de partida e de chegada, mas o ponto de chegada deverá conter elementos do universal, agregados ao particular. Entretanto, o ponto de partida e o de chegada não são os mesmos, pois o ponto de chegada, ao se revelar como síntese de muitas determinações, constitui-se em um novo ponto de partida (AMOP, 2014, p.24).

Considera-se, no documento curricular, que a relação entre o contexto escolar e o contexto social deve ser uma relação dialética de transmissão do conhecimento sistematizado produzido pela humanidade, em busca da humanização do homem, não um homem alienado, mas um sujeito reflexivo capaz de transformar sua prática social. Assim concorda com Saviani (2012), quando dispõe que a pedagogia histórico-crítica se empenha em “colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”, ou seja, posiciona-se em defesa dos interesses da classe trabalhadora (SAVIANI, 2012, p.76).

Diante da análise dos pressupostos apresentados no Currículo (2014), não foi possível determinar a teoria pedagógica do currículo, sendo assim, os dados levantados na entrevista com a Secretaria executiva do Departamento Pedagógico da AMOP tem o intuito de confirmar ou não se a pedagogia histórico-crítica está presente

na proposta curricular, enquanto elemento direcionador do trabalho escolar nos municípios do oeste do Paraná. Lembramos que após a entrevista, a gravação em áudio foi transcrita para possível verificação das informações levantadas (ver transcrição completa no apêndice C).

Ao entrevistar a Secretária Executiva do Departamento Pedagógico da AMOP, observou-se que os pressupostos filosóficos e psicológicos do “Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná” são facilmente identificados na proposta curricular, porém não percebemos claramente a teoria pedagógica que se apresenta no documento. Sendo assim, solicitou-se que ela esclarecesse qual pedagogia orientou a construção do currículo e direcionou as ações para sua efetivação na educação da região.

A Secretária relatou que a base para a construção curricular do oeste do Paraná foi “o Currículo Básico do Estado do Paraná, que era uma concepção que nós acreditávamos. Foi a partir dele que fizemos todo o trabalho” (Emma Gnoato, 2018). Ressalta-se que, como já apresentado nessa pesquisa, ao final de 1990, de acordo com Baczinski (2007), em uma fase de mudanças políticas, os educadores, no Paraná, se mobilizavam e buscavam a universalização da educação pública e de qualidade para todos, construiu-se uma proposta educacional fundamentada na pedagogia histórico-crítica. “Tal proposta constituiu-se no Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná, sendo sistematizado em redação final no ano de 1990, no mandato do governador Álvaro Dias, também do PMDB (1987–1990)” (BACZINSKI, 2007, p.13).

Vale lembrar que os movimentos organizados no campo educacional, ao final dos anos de 1970, “se instituíram em um espaço para a divulgação de ideias pedagógicas com fundamentos marxistas, contribuíram para a formulação da pedagogia histórico-crítica” (MALANCHEN, 2016, p. 156). Verifica-se que a escolha da teoria que orientou a construção da proposta curricular, para e na região oeste paranaense, surgiu de uma necessidade local e foi uma escolha coletiva que traduziu a tomada de posição sobre a concepção teórica metodológica para direcionar a sociedade que se buscava construir.

Ao escolher essa teoria, assume-se um posicionamento em contraposição às políticas educacionais implantadas, na década de 1990, e alinhadas aos organismos internacionais como proposta do MEC em todo o país. A transformação coletiva almejada com a construção curricular necessitava produzir nos educadores uma

tomada de posição em relação à atividade educativa na luta de classes, para isso foi necessário um processo de formação e debates teóricos que fundamentaram o documento curricular.

A Secretária Executiva do Departamento Pedagógico da AMOP (2018), em sua entrevista, esclareceu que, diante da escolha do Currículo Básico do Estado do Paraná como base da construção curricular da região Oeste do Paraná, foi necessária a leitura de autores como Marx, Saviani, Ligia Marcia Martins e outros estudiosos representantes do materialismo histórico e dialético e da pedagogia histórico-crítica para a fundamentação teórica dos pressupostos curriculares.

Nesse contexto, Malanchen (2016) ressalta que os elementos da pedagogia histórico-crítica se encontram tanto nas obras de Demerval Saviani, como em outros autores que contribuíram para a construção coletiva dessa pedagogia. Para Saviani (2013), a contribuição de Marx é fundamental ao se tratar do embasamento teórico da pedagogia histórico-crítica.

Ao ser questionada sobre o porquê da PHC, enquanto expressão teórica do marxismo no campo da educação, não aparecer explicitamente no currículo AMOP, a entrevistada afirmou que a organização dessa proposta se deve à pedagogia histórico-crítica enquanto linha histórica. Esta enquanto teoria pedagógica, juntamente com o materialismo histórico e dialético e a psicologia histórico-cultural, forma os pilares desse documento, no entanto, devido ao contexto histórico no momento dessa construção, o termo pedagogia histórico-crítica não foi utilizado no currículo, a fim de que este não sofresse prejuízo de retaliação em sua implantação.

Nesse contexto, pode-se verificar, com base no relato da entrevistada, que a pedagogia histórico-crítica está implícita no Currículo AMOP desde o início de sua construção. Porém, argumenta-se, que o não uso do termo “pedagogia histórico-crítica” na proposta curricular ocorre por questões ideológicas presentes no campo da produção do conhecimento. Segundo Della Fonte (2011, p. 38), pode-se entender este fenômeno considerando que “as lutas ideológicas no campo da produção de conhecimento configuram-se como um aspecto de lutas efetivas mais amplas pela superação do capitalismo, assim como também o é o fortalecimento e a valorização da escola”.

Como foi exposto (capítulo 1.2) na presente pesquisa, nesse processo historicista é fato que a ASSOESTE foi extinta não só pela questão financeira, mas também pela concepção de mundo que defendia. Assim, “a concepção de educação,

assumida pela entidade, produziu divergências ideológicas entre esta e parte dos associados” (NOFFKE, 2017, p.198). No caso do Currículo AMOP, pode-se compreender tal fato tendo como base Orlandi (2007), considerando que o silêncio tem determinações políticas e históricas: “Há, pois uma declinação política de significação que resulta no silenciamento como forma, não de calar, mas de fazer dizer ‘uma coisa’, para não deixar dizer ‘outras’. O silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política” (ORLANDI, 2007, p.53).

Assim, observa-se, no relato da entrevistada, a ideologia do apagamento presente nas relações sociais contemporâneas no que diz respeito à definição da pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica do currículo analisado. Para compreender melhor essa situação, Saviani (2014) contribui mais uma vez quando comenta que “o sujeito assume as suas decisões, engaja-se por elas, assumindo também as consequências e implicações dessas suas decisões e de seu engajamento” (SAVIANI, 2014, p. 58).

Ressaltamos que de acordo com Noffke (2017), é possível dizer que o Departamento Pedagógico da AMOP, “herdou” uma perspectiva crítica de educação, assumida anteriormente pela ASSOESTE. Esse Departamento, ao atender à solicitação de reelaboração curricular para as escolas públicas paranaenses determinada pelo, então, governo de Roberto Requião em 2003, “deu início a dois anos de intensos estudos, reflexões e embates teóricos, pelo coletivo de educadores, os quais, respeitando o movimento próprio de cada rede e, por sua vez, de cada escola, partiram de contribuições teóricas de alguns autores” (AMOP, 2007, p. 10). Assim, foram definidos os pressupostos a partir dos quais está organizado o currículo escolar e as disciplinas, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

Diante das proposições apresentadas até o momento sobre o documento curricular, buscou-se verificar e compreender se os pressupostos dessa proposta se materializam nas políticas curriculares implantadas na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu. Com essa finalidade, apresentam-se os dados obtidos na entrevista realizada com os Secretários de Educação da rede pública municipal de Foz do Iguaçu, que atuaram no período do recorte temporal da pesquisa, a fim elucidar os questionamentos apresentados.

Após as entrevistas, as gravações em áudio foram transcritas (ver transcrição completa no apêndice D). Na sequência, foram organizadas as respostas de cada um dos três entrevistados, conforme Quadro 1.

**Quadro 1. Súmula das principais ideias dos Secretários de Educação (2007-2017)**

| Questão                                                                                              | Secretário A                                                                                                            | Secretário B                                                                                                     | Secretário C                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Qual era proposta curricular adotada na época da sua atuação?                                        | Currículo AMOP e também tínhamos como diretrizes a DCN.                                                                 | Currículo Básico do Paraná.                                                                                      | Currículo AMOP.                                                                                     |
| Por que o município adotou essa proposta curricular?                                                 | O objetivo era que toda a região oeste do Paraná tivesse um currículo e que esse currículo fosse a todos os municípios. | Trabalhava o planejamento dentro dos PCN. Até que se formatou um currículo geral para a região, através da AMOP. | O município de Foz do Iguaçu integra o bloco dos municípios do oeste do Paraná, da associação Amop. |
| Quais os pressupostos teóricos do currículo adotado?                                                 | Materialismo Histórico e Dialético.                                                                                     | Não soube responder                                                                                              | PHC                                                                                                 |
| Que políticas públicas foram desenvolvidas para efetivação do currículo na rede municipal?           | Foram organizados alguns encontros no município com os professores da rede.                                             | A formação continuada com professores, que levou a se adaptar ao currículo básico da região.                     | A formação do professor.                                                                            |
| As políticas educacionais desenvolvidas seguiam quais pressupostos teóricos?                         | Não penso que a gente definia as políticas pensando nos pressupostos curriculares.                                      | O Currículo.                                                                                                     | Formações também têm sido orientadas, pelo menos inspiradas em alguns pressupostos desta dita PHC.  |
| Como era feita a orientação para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais? | Dependíamos do Núcleo Regional de Educação para a construção das propostas pedagógicas.                                 | Sempre com orientação da Secretaria de Educação, elas deveriam seguir o currículo da AMOP.                       | Temos percebido um movimento de atualização dos PPP já inspirados em teorias mais recentes.         |

Fonte: Entrevista - Secretários de Educação (2018).

Elaborado pela autora.

Com o objetivo de compreender por que Foz do Iguaçu utiliza o currículo AMOP como direcionador do trabalho pedagógico na rede municipal, destaca-se que, esse documento apresenta uma proposta marxista de educação, uma teoria que luta pela classe trabalhadora, sendo assim, essa escolha pressupõe a definição de objetivos educacionais que definam a concepção de mundo que se deseja formar. Para isso, buscamos verificar se os Secretários de Educação enquanto gestores tinham conhecimento sobre os pressupostos pedagógicos do currículo e quais políticas públicas foram desenvolvidas para sua efetivação na rede municipal.

Ao observar o quadro 1, percebe-se que, em sua maioria, os secretários de educação afirmaram que o município utiliza a proposta curricular AMOP, sendo esse um currículo regionalizado, desenvolvido e discutido em bloco com os municípios que integram a associação. Apesar de o Secretário B não conhecer os elementos curriculares, os outros dois gestores relataram ter conhecimento de que os pressupostos direcionadores do currículo eram definidos pelo materialismo histórico e dialético ou pela pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2014) defende que a educação é determinada pela característica da sociedade em que está inserida. Esclarece que vivemos em uma sociedade dividida em classes com interesses contrários e, nesse contexto, a educação serve a uma ou a outra classe social. Assim, “assumir o caráter político da educação significa posicionar-se no quadro da correlação de forças que contrapõe aqueles que buscam perpetuar e aqueles que lutam para transformar a sociedade” (Saviani, 2014, p. 44).

Diante das colocações apresentadas, busca-se refletir se a escolha do currículo AMOP para direcionar as políticas curriculares do município foi uma opção consciente dos nossos gestores ou se foi apenas uma escolha ingênua, determinada pela estrutura social da qual faziam parte no contexto histórico da região.

Diante do conhecimento apresentado pelos gestores sobre a fundamentação teórica do currículo, houve a necessidade de perguntar sobre quais políticas públicas foram desenvolvidas para efetivação desse documento nas escolas municipais. Em unanimidade, os entrevistados relataram a oferta de formação continuada para os professores, porém ao questionar se as políticas educacionais desenvolvidas na rede eram definidas de acordo com esses pressupostos, obteve-se o seguinte: o Secretário A relatou que não definia as políticas pensando nos pressupostos curriculares; o Secretário B, afirmou que eram direcionadas pelo currículo; e o Secretário C, definiu que as políticas eram orientadas pelos pressupostos da PHC.

O Currículo AMOP foi construído num processo coletivo com os representantes dos municípios, assim causa estranheza, os secretários municipais de educação não terem clareza da teoria proposta no documento. A prática educativa deve considerar a teoria o fundamento para a prática, assim a formação do professor se dá “a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico” (SAVIANI, 2013, p. 125). Ainda nesse capítulo será apresentado como se deu o processo de formação continuada dos professores da rede pública municipal de Foz do Iguaçu.

Foi levantando junto aos gestores sobre o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas, os entrevistados foram questionados sobre como era feita a orientação para a elaboração desse documento nas escolas. O Secretário A afirmou que a orientação para elaboração dos PPPs segue as normativas do NRE; no entanto, o Secretário B ressaltou que essa orientação é feita pela equipe da SMED e que utilizam o currículo AMOP como fundamentação teórica; já o Secretário C afirmou que a orientação tem seguido teorias mais recentes, todavia, não especificou quais seriam, talvez porque essa informação não se confirma, como será apresentado na sequência da pesquisa.

Nesse processo dialético de relações historicistas, dando continuidade as análises, através da observação do Quadro 1, foi possível observar que o Secretário A, assumiu a Secretaria de Educação em 2008, fase de implantação do Currículo AMOP nos municípios. Nesse época o Prefeito de Foz do Iguaçu era o Paulo Mac Donald Ghisi (PDT), que permaneceu no cargo até 2012. De acordo com as informações apresentadas na seção 1.5 dessa pesquisa, nesse período, as ações implementadas foram baseadas na melhoria da infraestrutura, no fortalecimento da gestão escolar e da ação pedagógica, além de definir metas e instituir a Lei Ordinária nº 3755/2010 para o pagamento do prêmio por resultado em decorrência da melhoria da nota do IDEB, que passou de 4,8(em 2007) para 7,0 (em 2011).

De acordo com o observado, nota-se que o Secretário A, relata que a rede utilizava o Currículo AMOP e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), como proposta curricular adotada, porém os dois documentos apresentam concepções pedagógicas antagônicas, o que demonstra uma ausência de direção no encaminhamento da ação pedagógica da rede, que se confirma, quando a gestora afirma que não definia as políticas educacionais, pensando nos pressupostos curriculares.

Outro fato importante a ser observado é a questão da meritocracia instituída nesse período, com a definição do pagamento de prêmio por resultado, atrelado ao resultado do IDEB. Segundo Decker (2015), os documentos do Banco Mundial que tratam de educação a partir do ano 2000, além de propor políticas de formação com o objetivo de capacitação e instrução, desenvolvem propostas que, igualmente, pretendem formar e constituir o pensamento e a ação docente com mecanismos de responsabilização, avaliação, contratação e remuneração orientada por resultados. A autora salienta que:

estes mecanismos ocultam a precarização das condições objetivas do trabalho e da carreira docente e mascaram a ideologia burguesa subjacente a eles. Ademais e, sobretudo, incidem na formação da subjetividade dos professores, infundindo competição, meritocracia, individualismo, perda da capacidade de organização coletiva, fragilização da categoria e sua desarticulação política. (DECKER, 2015, p. 218)

Percebe-se que nessa gestão, as políticas curriculares desenvolvidas na rede pública municipal de Educação de Foz do Iguaçu, seguiam um discurso que defendia as ideias pós-modernistas na educação, além de sofrer influência do relativismo cultural, existente nos debates curriculares propostos nos documentos nacionais após a implantação da LDB 9394/96.

O Secretário B, gestou a pasta da educação de 2015 a 2016, após dois anos do início do mandato do Prefeito Reni Pereira (2013/2016). Ao observar o quadro 1 podemos verificar que o Secretário não soube definir com clareza qual era a proposta curricular adotada na rede, porém, afirmou que as políticas educacionais desenvolvidas seguiam os pressupostos do currículo AMOP. A pesquisa da CEPECON (2018), disposta na seção 1.5, demonstra que, nessa gestão houve uma continuidade das ações, com o intuito de manter o índice de desenvolvimento de aprendizagem alcançado pela rede municipal, além da implantação no município do Plano de Carreira e Salários em 2015, o que incentivou a realização de capacitação docente como exigência para a progressão de carreira.

Observamos que, mesmo afirmando que as políticas educacionais da rede municipal seguem os pressupostos marxista propostos no Currículo AMOP, e devem buscar um trabalho educativo em sua forma clássica, através do ensino do saber sistematizado, percebe-se, a falta de um direcionamento teórico consistente para a efetivação dessa proposta, pois as formações oferecidas em sua maioria foram ofertadas por Faculdades Particulares, pelo SESC e pelos Programas do Governo Federal, seguindo uma linha teórica pautada na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano, como discutiremos mais à frente, quando tratarmos sobre a formação continuada.

Como já apresentado nesse trabalho, em 2017, assumiu a gestão da Secretaria Municipal de Educação o Secretário C, no mandato do Prefeito Chico Brasileiro (PSD). O gestor da Secretaria de Educação, iniciou seu trabalho firmando uma parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), instituição essa que, historicamente, dedica-se à produção de conhecimento científico, passou a contribuir

na formação continuada dos professores. O gestor deu continuidade às políticas para manutenção do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica, sendo que em 2017 o município atingiu a média 7,2 no IDEB.

Nota-se observando a tabela 1, que esse gestor, defende que a proposta curricular utilizada na rede é o Currículo AMOP. Porém ao ser questionado sobre os pressupostos teóricos que direcionam as políticas educacionais desenvolvidas na educação pública municipal e sobre como acontece a orientação para os Projetos Político-Pedagógicos, percebe-se uma contradição, quando o mesmo relata que a atualização dos PPP são inspirados em teorias mais recentes, o que nos instiga a refletir sobre quais teorias direcionavam realmente as políticas curriculares desenvolvidas educação pública municipal em Foz do Iguaçu.

De acordo com Malanchen (2016), a partir de 1990, as políticas curriculares nacionais expressam a hegemonia de uma ideologia pós-moderna de educação, as pedagogias do “aprender a aprender”. Dentro dessa categoria podemos citar o construtivismo e o multiculturalismo, que dentro de suas especificidades negam o trabalho educativo, através do ensino do saber sistematizado e defendem segundo Duarte (2016, p. 48), “uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano”. Os autores ressaltam que a educação não se resume à prática e as questões do cotidiano, o que significa que não podemos descuidar dos pressupostos teóricos que definem o exercício educativo.

Sintetizando esse item, verificamos que o currículo AMOP (2014) apresenta uma perspectiva teórica que se contrapõe às teorias neoliberais presentes na política educacional brasileira, pois seus pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos têm a influência da pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Os dados obtidos na entrevista com a Secretária Executiva do Departamento Pedagógico da AMOP possibilitaram confirmar a presença da pedagogia histórico-crítica, mesmo que implicitamente, enquanto teoria pedagógica do currículo. A princípio, a entrevista com os Secretários de Educação municipais apontou a utilização dessa proposta curricular como documento direcionador das políticas curriculares desenvolvidas no município.

Assim, sabendo que o currículo indica a direção da sociedade que se quer produzir, e que é a partir do conhecimento sistematizado que o currículo deve ser elaborado para garantir a efetivação desse documento com o intuito de alicerçar a

educação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a proposta curricular deve estar refletida na construção de um “Projeto Político-Pedagógico explicitamente comprometido com a humanização do homem, o que exige o engajamento de cada um” (AMOP, 2014, p. 23). A fim de confirmar, ou não, o que foi constatado até o momento, o próximo tópico buscará apresentar, qual teoria pedagógica se apresenta nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas municipais de Foz do Iguaçu.

### **3.2 O Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais da Rede Pública de Foz do Iguaçu**

Sabendo que as propostas pedagógicas representam a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, o presente capítulo tem o propósito de analisar os projetos político-pedagógicos das escolas municipais, esta análise será realizada sob a luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que direcionam nossa pesquisa.

Primeiramente, destaca-se que o artigo 12, inciso I da LDBEN 9.394/96, atribui aos estabelecimentos de ensino, elaborar e executar sua proposta pedagógica. Essa autonomia estabelecida em nossa legislação permite à escola delinear sua própria identidade enquanto instância social, servindo de base para a construção de um projeto coletivo, intencional. De acordo com Severino (2008):

Projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. (SEVERINO, 2008, p.1)

Ao construir os projetos políticos-pedagógicos, planeja-se o que tem intenção de fazer, de realizar. Essa intencionalidade, que articula todas as ações, vai nortear a proposta pedagógica das escolas, ou seja, seu trabalho educativo.

Para isso, a construção do projeto político-pedagógico necessita de um referencial teórico que fundamente sua prática pedagógica. Nesse sentido, Veiga (1995) afirma:

Temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que

subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. (VEIGA, 1995, p. 3)

Ressalta-se que, muitas vezes, para organizar o trabalho pedagógico da escola é preciso refletir sobre a organização da sociedade, dessa forma, o projeto político-pedagógico “exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar” (VEIGA, 1995, p. 4).

A partir disso, no intuito de verificar se os pressupostos da pedagogia histórico-crítica como elementos norteadores do trabalho pedagógico se apresentam nos projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal de educação, a pesquisa tem como elementos de análise: a concepção de homem, de mundo, de conhecimento, de currículo, de educação e de escola propostas nesses documentos.

A elaboração da Proposta Política-Pedagógica das escolas públicas municipais sempre seguiu as orientações do Núcleo Estadual de Educação de Foz do Iguaçu. Segundo a instrução normativa nº 003/2015 - SUED/SEED, inciso 6.3:

A instituição de ensino deverá elaborar um único Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica, contemplando todas as suas ofertas de ensino, de forma que as ações e intenções previstas e explicitadas no documento se torne um projeto de escola em sua totalidade, evitando a fragmentação e a incoerência. (SUED/SEED Nº 003/2015)

A Equipe da SMED disponibiliza um roteiro para orientação das escolas quanto à construção do Projeto Político-Pedagógico. Em 2017, esse roteiro definiu a organização do documento, nesse período, sendo que o marco conceitual deveria ser construído observando os seguintes conceitos:

Concepção de educação, infância, criança, desenvolvimento humano, conhecimento, currículo, seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico, concepção de ensino e aprendizagem, concepção de alfabetização e letramento, gestão escolar, avaliação do desenvolvimento integral aluno, e de recuperação paralela, concepção e articulação entre as ações, cuidar, brincar, educar e desenvolvimento humano, conforme estabelecido no Currículo da AMOP, 2014. (ROTEIRO, SMED, 2017)

Diante dessas orientações, neste momento, busca-se esclarecer como foram coletadas as amostras de projetos político-pedagógicos que serão analisadas.

Foram coletados documentos de 5 (cinco) escolas municipais em diferentes regiões da cidade, o que representa 10% do número de escolas públicas da rede municipal – cinquenta e uma (51) escolas. Como nem todas as escolas apresentavam em suas unidades todos as propostas pedagógicas referentes ao período da pesquisa, decidiu-se escolher um PPP de cada escola entre as datas de 2007 a 2010; um PPP de cada escola do ano de 2013 e; um PPP de cada escola do ano de 2017. Esses períodos foram escolhidos representando o trabalho realizado por cada gestor do município nas diferentes épocas. Para garantir a integridade da pesquisa na análise, as escolas serão identificadas como escolas A, E, I, O, U.

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica enquanto manifestação teórica do materialismo histórico e dialético, a seguir estão apontados os dados coletados nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas municipais de Foz do Iguaçu.

**Quadro 2. Concepção de Homem – 2007/2010**

| <b>Escola A</b>                                                             | <b>Escola E</b>                                               | <b>Escola I</b>                                              | <b>Escola O</b>     | <b>Escola U</b>                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| O homem se faz em relação a si mesmo e em relação aos outros e ao coletivo. | É o sujeito histórico, síntese de múltiplas relações sociais. | Ser humano como agente de seu destino e de sua própria vida. | Não apresentou PPP. | Homem como um ser histórico de múltiplas relações que atua dinamicamente na sociedade. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2007/2010).

Elaborado pela autora.

Como se pode notar no quadro 2, quanto à concepção de homem, as escolas E e U apresentam o homem como sujeito histórico de múltiplas relações sociais. Em contrapartida, a escola A demonstra que o homem se faz em relação a si mesmo e em relação ao outro. A escola I mostrou o homem como agente de seu destino e de sua própria vida. A escola O, não apresentou a proposta pedagógica desse período.

**Quadro 3. Concepção de Homem – 2013**

| <b>Escola A</b>                                                                                                                                                                                         | <b>Escola E</b>                                                                                                                                                                                               | <b>Escola I</b>                                                                                                                                                 | <b>Escola O</b>                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Escola U</b>                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| O trabalho é a atividade fundamental do homem. Através dele modifica a natureza em prol de suas necessidades, desenvolvendo a cultura, enriquecendo o seu conhecimento sobre o mundo e o próprio homem. | O homem é considerado um transformador da própria história, sujeito do seu próprio conhecimento e sofre transformações que o levam a mudar suas ideias e a interagir de formas diferentes em seu meio social. | O homem que modifica a si mesmo pela apropriação dos conhecimentos, modifica também a sociedade por meio do movimento dialético e torna-se sujeito da história. | O homem, porém, diferencia-se dos demais seres vivos em função de que, para garantir sua sobrevivência, precisa trabalhar e o trabalho se constitui na marca do homem, de tal forma que não dá para entendê-lo dissociado da noção de trabalho. | Homem como um ser histórico de múltiplas relações que atua dinamicamente na sociedade. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2013).  
Elaborado pela autora.

Ao observar o quadro 3, pode-se relatar que as escolas apresentavam redações diferenciadas sobre a concepção de homem. A escola A e a escola O apresentam o trabalho como atividade fundamental do homem, considerando que este através daquele modifica a natureza em prol de suas necessidades, dessa forma não se pode entender o sujeito separadamente da noção de trabalho. No entanto, para as escolas E e I, o homem é considerado um transformador da própria história, que modifica a si mesmo e também a sociedade pela apropriação dos conhecimentos, os quais o tornam um sujeito histórico que interage de diferentes formas em seu meio social. Já a escola U apresenta o homem como um ser histórico de múltiplas relações ativas na sociedade. No ano de 2017, não encontramos no PPP das escolas municipais a concepção de homem, sendo que como relatado no início dessa seção, a SMED disponibilizou um roteiro definindo a organização da proposta curricular, o que pode justificar o direcionamento apresentado por todas as escolas nesse período.

Na perspectiva da PHC se define “o homem como um ser que se faz historicamente, a partir de suas necessidades básicas de sobrevivência que ocorre por meio do trabalho” (BUENO, 2011, p.93). Mas, a partir de 1845, surge uma determinação mais precisa da concepção marxista de homem, a essência humana deixa de ser entendida como abstrato e individual e passa a fazer parte das relações sociais (SAVIANI, 2008, p. 228). Observando as definições, podemos dizer que nas

propostas pedagógicas, de 2007 a 2010, nenhuma das definições de homem apresentadas estão de acordo com a proposta pela PHC. Em 2013, podemos dizer através da observação dos recortes, que a definição de homem apresentada nas propostas mudou, ficando um pouco mais próxima dos pressupostos da PHC, ainda que haja incoerência nas definições, como o fato de que algumas delas trazem o conceito de trabalho, enquanto outras trazem a questão do conhecimento para entender a concepção de homem.

Nos quadros 4, 5 e 6, apresentamos as concepções de mundo encontradas nas propostas pedagógicas analisadas.

**Quadro 4. Concepção de Mundo - 2007/2010**

| <b>Escola A</b>                                                                                                | <b>Escola E</b>                                                               | <b>Escola I</b>                                           | <b>Escola O</b>       | <b>Escola U</b>                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O homem constrói sua visão de mundo, elaborando e interpretando a herança recebida na sua perspectiva pessoal. | A sociedade é vista como um conjunto de sujeitos transformadores do seu meio. | Construção de uma sociedade democrática e não excludente. | Não apresentou o PPP. | Local onde ocorrem as interações homem-homem e homem meio social caracterizado pelas diversas culturas e pelo conhecimento. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2013).  
Elaborado pela autora.

Diante do disposto no quadro 4, pode-se observar que nos PPPs, de 2007 a 2010, a escola A, entende o homem como sujeito que constrói sua visão de mundo elaborando e interpretando o conhecimento adquirido na sua perspectiva pessoal. Para a escola E, a sociedade é vista como um conjunto de sujeitos transformadores do seu meio. De acordo com a escola I, a concepção de mundo está relacionada com a construção de uma sociedade democrática e não excludente. Já para a escola U, esta concepção corresponde ao espaço em que ocorrem interações entre os homens e o meio social caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento. A escola O não apresentou a proposta pedagógica.

**Quadro 5. Concepção de mundo – 2013**

| Escola A                                                                                                                                                     | Escola E                                                                      | Escola I                                                                                                                                                  | Escola O                                                                                                                                                                                   | Escola U                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Da assimilação dos modelos sociais mediados pela cultura, o homem constrói sua visão de mundo, elaborando e interpretando a herança ou a renovação cultural. | A sociedade é vista como um conjunto de sujeitos transformadores do seu meio. | A sociedade pode ser vista como um grupo de pessoas com semelhanças étnicas, culturais, políticas e/ou religiosas ou mesmo pessoas com um objetivo comum. | A sociedade apresenta-se hegemonicamente estruturada/organizada a partir de relações sociais capitalistas que incluem a propriedade privada dos bens socialmente produzidos na humanidade. | Local onde ocorrem as interações homem-homem e homem meio social caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2013).  
Elaborado pela autora.

Nos documentos coletados referentes ao ano de 2013, é possível observar – de acordo com o quadro 5 – que a escola A considera a seguinte ideia: a partir da assimilação dos modelos sociais mediados pela cultura, o homem constrói sua visão de mundo, elaborando e interpretando sua herança ou a renovação cultural. Para a escola E, a sociedade é vista como um conjunto de sujeitos transformadores do seu meio. Já a escola I apresenta que a sociedade pode ser vista como um grupo de pessoas com semelhanças étnicas, culturais, políticas e/ou religiosas ou mesmo pessoas com um objetivo comum. Para a escola O, a sociedade se apresenta hegemonicamente estruturada/organizada a partir de relações sociais capitalistas que incluem a propriedade privada dos bens socialmente produzidos na humanidade. A escola U defende que o mundo é o local onde ocorrem as interações entre os homens e o meio social, caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento.

**Quadro 6. Concepção de Mundo – 2017.**

| Escola A                                                            | Escola E | Escola I | Escola O | Escola U |
|---------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Construção de uma sociedade onde não haja discriminação de classes. |          |          |          |          |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2017).  
Elaborado pela autora.

Nas propostas pedagógicas das escolas analisadas, referentes ao ano de 2017, todos os projetos apresentaram a mesma definição de concepção de mundo. Para elas seria, como apresentada no quadro 6, a construção de uma sociedade onde não haja discriminação de classes.

De acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, somente através do acesso à cultura humana, o ser humano pode desenvolver a autonomia necessária para superar a alienação produzida nas relações de trabalho. A concepção de mundo apresentada pela pedagogia histórico-crítica defende que a tarefa da escola “é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, objetivando a formação das bases para a difusão do materialismo histórico e dialético como concepção de mundo” (DUARTE, 2015, p.10). Dessa maneira, busca a superação do modelo social capitalista através da superação da alienação.

Diante dos dados apresentados, especificamente com base nos quadros 4 e 5, percebe-se que a maioria das escolas não tem clareza do que seria a concepção de mundo, todavia, a Escola U apresenta uma definição coerente com a perspectiva histórico-crítica. Em relação às informações referentes aos quadro 6, percebe-se que a concepção de mundo conceituada pelas escolas em seus PPP não é coerente com a definição de mundo defendida na proposta curricular utilizada no município.

Percebe-se uma incoerência na definição da concepção de mundo, de 80% das escolas analisadas, o que nos faz refletir sobre a necessidade de formação teórica para os professores, pois percebemos uma precariedade no domínio do conhecimento dos pressupostos teóricos que direcionam o trabalho desenvolvido na rede municipal. Além do que podemos analisar que os docentes sofrem a influência das correntes pedagógicas opostas a perspectiva marxista de educação presente nas políticas educacionais nacionais. Podemos verificar que a escola U, apesar de não definir corretamente a concepção de mundo, retrata em seu enunciado, um posicionamento político-ideológico, mesmo sem ter plena clareza do assunto. Continuaremos nosso estudo analisando a concepção de conhecimento apresentada nos quadros 7, 8 e 9.

**Quadro 7. Concepção de Conhecimento - 2007/2010**

| <b>Escola A</b>                               | <b>Escola E</b>                                                                                                                 | <b>Escola I</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Escola O</b>     | <b>Escola U</b>                                        |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------|
| Produção histórica social de todos os homens. | É a produção histórica social, sua construção está diretamente vinculada do processo de ação e reflexão sobre as práxis social. | O trabalho com o conhecimento sistematizado, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais, sendo necessário que se tenha o domínio de conhecimento, habilidades, e capacidades para os alunos interpretarem suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. | Não apresentou PPP. | Conteúdos flexíveis, através do trabalho com projetos. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2007/2010).  
Elaborado pela autora.

A concepção de conhecimento apresentada nas propostas pedagógicas, no período de 2007 a 2010, de acordo com o quadro 7, demonstra que para a escola A, conhecimento é a produção histórica social de todos os homens. A escola E apresenta o conhecimento como uma produção histórica social, cuja construção está diretamente vinculada ao processo de ação e reflexão sobre as práxis social. Para a escola I, o trabalho com o conhecimento sistematizado possibilita colocar as classes populares em condições de efetiva participação nas lutas sociais, mas para isso é preciso o domínio de conhecimento, habilidades e capacidades para que os alunos interpretem suas experiências de vida e possam defender seus interesses de classe. E a escola U considera que o conhecimento seja adquirido a partir de conteúdos flexíveis, através do trabalho com projetos.

Para Duarte (2016), “o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma universal e livre” (DUARTE 2016, p. 67). Assim, em relação à educação, cabe buscar os conhecimentos que levem ao desenvolvimento pessoal do indivíduo, sua humanização, através do trabalho educativo. A educação escolar, ao se comprometer com a educação da classe trabalhadora, deve atentar-se para a transmissão-assimilação do conhecimento objetivo e universal, sendo importante lembrar que o trabalho educativo é uma produção intencional e deve ter como resultado a humanização do indivíduo. Percebe-se que a palavra humanização não está presente em nenhuma das concepções apresentadas nos quadros anteriores, o que nos leva a refletir sobre como o currículo AMOP tem sido compreendido pelos docentes, coordenadores e gestores.

**Quadro 8. Concepção de Conhecimento – 2013**

| Escola A                                                                                                                                                                                                                     | Escola E                                                                                                                                     | Escola I                                                                                                                                                                                                                                    | Escola O                                                                                                                                                                                | Escola U                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valoriza-se o conhecimento que o aluno traz de sua vida, transmitindo novos conhecimentos, induzindo-o a descobrir sua própria identidade, dando-lhe a oportunidade de ser um cidadão crítico, com visão de um mundo melhor. | Conhecimento é a produção histórica social, sua construção está diretamente vinculada do processo de ação e reflexão sobre as práxis social. | Sendo o conhecimento um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório, tem origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza. | Os conhecimentos de uma região ou de um povo variam de acordo com a cultura, pois cultura abrange dois tipos de relação: a dos homens com o mundo que os cerca e a dos homens entre si. | Conhecimento como construção e colaboração, remete a práticas inovadoras, que rompem com a aula objetivista e buscam uma mudança de paradigma. |

Fonte: PPP Escolas Municipais (2013).  
Elaborado pela autora.

Como podemos observar no quadro 8, a escola A cita, em sua proposta pedagógica, que se valoriza o conhecimento do aluno e transmite a ele novos conhecimentos, induzindo à descoberta de sua identidade, dando-lhe a oportunidade de ser um cidadão crítico, com visão de um mundo melhor. De outra forma, a escola E dispõe que o conhecimento é a produção histórica social, diretamente vinculada ao processo de ação e reflexão sobre as práxis social. Para a Escola I, o conhecimento é “um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório”, assim sendo, tem sua origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza. A escola O apresenta que os conhecimentos de um determinado grupo variam de acordo com a cultura, pois esta abrange dois tipos de relação: a dos homens com o mundo que os cerca e a dos homens entre si. E a escola U considera o conhecimento como construção e colaboração, remete-se a práticas inovadoras, “que rompem com a aula objetivista e buscam uma mudança de paradigma”. Saviani e Duarte (2015), reforçam a definição de clássico como aquilo que resistiu ao tempo e serve como referência para as próximas gerações, assim é importante que as novas gerações tenham acesso ao patrimônio cultural da humanidade, como elemento para a sua humanização.

**Quadro 9. Concepção de Conhecimento – 2017**

| Escola A                                                                                                                                                                                                                                         | Escola E | Escola I | Escola O | Escola U |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| O conhecimento é como uma produção histórica social. Sua construção está vinculada ao processo de ação-reflexão sobre a práxis social, a partir de sua problematização, da análise e da compreensão teórica dos elementos e suas inter-relações. |          |          |          |          |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2017).  
Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro 9, pode-se dizer que, em 2017, nos projetos pedagógicos, as escolas definiram o conhecimento como uma produção histórica social, vinculada ao processo de ação-reflexão sobre a práxis social. Ao observar as definições de conhecimento presentes nas propostas pedagógicas apresentadas nos quadros 7, 8 e 9, verifica-se que, em sua maioria, as propostas pedagógicas não definem com clareza a concepção de conhecimento que direciona o trabalho pedagógico na escola. Podemos verificar que as concepções de conhecimento relatada nos quadros 10, 11 e 12, são diversificadas, e trazem algumas dados que demonstram uma coerência nas definições apresentadas pela pedagogia histórico-

crítica. Destacamos a importância da transmissão dos conhecimentos sistematizados para a transformação do indivíduo, visando o seu posicionamento em relação a sociedade em que vive. De acordo com Duarte (2016), a mediação no processo de apropriação das produções culturais pelos sujeitos, consiste em um processo intencional e sistemático de ensino, que estão inseridos nas atividades da educação escolar.

Ressaltamos que, a preocupação com que conhecimento se quer transmitir para a humanização dos indivíduos, culminou na região Oeste paranaense com a construção coletiva do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais) do Oeste do Paraná (comumente chamado, currículo AMOP), documento criado para atender à necessidade das escolas municipais dessa região, apresentava uma concepção pedagógica e de formação humana baseada nos pressupostos marxistas, que orientam, quais conteúdos devem constituir o centro da organização de um currículo escolar, para que estejam realmente voltados para os interesses da classe trabalhadora.

Dando prosseguimento a nossa análise apresentando a concepção de educação presente no PPP das escolas municipais nos quadros 10,11 e 12.

**Quadro 10. Concepção de Educação - 2007/ 2010**

| Escola A                                                                    | Escola E                                                                                                                                                                                                         | Escola I                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Escola O               | Escola U                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A educação torna-se fundamental para a socialização e humanização do homem. | Formar sujeitos conscientes de sua ação transformadora de uma sociedade mais justa deve servir à construção de uma nova ordem social centrada na apropriação do saber elaborado como instrumento de luta social. | Parte do senso comum, baseada numa interação, na busca da verdade, da realização humana, do respeito, da responsabilidade, do senso crítico e criatividade, para uma educação transformadora, rumo ao bem estar das pessoas e da comunidade a que está inserida, levando o educando ao exercício pleno da cidadania. | Não apresentou no PPP. | A educação é uma atividade mediadora no seio da prática social, faz-se necessário buscar indicativos que contribuam para consolidar o processo de humanização do homem. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2007/ 2010).

Elaborado pela autora.

No quadro 10, tem-se a concepção de educação contida nos PPP do período de 2007/2010. Observa-se que para a Escola A, a educação se torna fundamental

para a socialização e humanização do homem, essa definição concorda em parte com o disposto pela Escola U, a qual dispõe que a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social” e que “faz-se necessário buscar indicativos para consolidar o processo de humanização do homem”. Conforme a Escola E, a educação serve para formar sujeitos conscientes de sua ação para uma sociedade mais justa e servir para a construção de uma ordem social centrada na elaboração do saber como instrumento de luta social. Para a Escola I, “a educação parte do senso comum, baseada numa interação, na busca da verdade, da realização humana, do respeito, da responsabilidade, do senso crítico e criatividade” para uma educação transformadora que leve ao bem estar das pessoas e da comunidade, em virtude do exercício pleno da cidadania.

**Quadro 11. Concepção de Educação – 2013**

| Escola A                                                                                                                                                                                                                              | Escola E                                                                                                                                                                                                                                       | Escola I                                                                                                                                                | Escola O                                                                                                                                                                                | Escola U                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| A educação é uma das condições básicas para o desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania, que permite ao ser humano descobrir seu próprio repertório de possibilidades, oportunizando a auto definição para enfrentar desafios. | A educação tem como objetivo formar sujeitos conscientes de sua ação transformadora de uma sociedade mais justa, deve servir à construção de uma nova ordem social centrada na apropriação do saber elaborado como instrumento de luta social. | Educação é um processo contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades. | Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. | A educação como concepção que visa a formação humana em suas múltiplas dimensões. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2013).  
Elaborado pela autora.

Ao verificar o exposto no quadro 11, observa-se que as definições mudaram em relação aos Projetos pedagógicos anteriores. Para a Escola A, a educação é uma das condições básicas para o desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania, o qual possibilita que o ser humano descubra suas possibilidades, “oportunizando a auto definição para enfrentar desafios”. Para a Escola E, a educação tem como objetivo formar sujeitos conscientes de sua ação transformadora para uma sociedade mais justa que construa uma “nova ordem social centrada na apropriação do saber elaborado como instrumento de luta social”. A Escola I dispõe que educação é um

processo contínuo onde ocorre a orientação levando “o indivíduo a novas descobertas, a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades”. Já a Escola O define a educação “como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De acordo com a Escola U, a educação como concepção visa “a formação humana em suas múltiplas dimensões”.

**Quadro 12. Concepção de Educação – 2017**

| A                                                                                                                                                                                                                            | E | I | O | U |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| É um processo histórico da criação humana para que, dessa forma, ele haja nas transformações da sociedade, visto que ela não muda o mundo, mas que o mundo pode ser transformado por sua ação, trazendo benefícios ao homem. |   |   |   |   |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2017).

Elaborado pela autora.

O quadro 12 apresenta a concepção de educação presente nos PPP da rede municipal no ano de 2017. De acordo com a pesquisa, a educação é vista como um “processo histórico da criação humana para que, dessa forma, ele atue nas transformações da sociedade, visto que ela não muda o mundo, mas que o mundo pode ser transformado por sua ação, trazendo benefícios ao homem”.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação se apresenta como um processo de trabalho, um processo de produção do saber, tanto da natureza, quanto da cultura, ou seja, de toda a produção humana, assim podendo ser denominada de “trabalho não material”. Assim, identificar os elementos culturais que precisam ser compreendidos pelos homens e a forma de transmitir esses conhecimentos é o objeto da educação, que se origina nesse processo e coincide com a origem do próprio ser humano, considerando que os homens se educavam pelo trabalho, já que poucos tinham acesso à forma escolar de educação. Desse modo, de acordo com Saviani (2013), o homem agindo sobre a natureza, através do trabalho, vai construindo o mundo histórico da cultura, o mundo humano.

Nesse processo de análise histórica, dispomos que, desde o início da colonização da região Oeste paranaense, o acesso à educação era vista como uma possibilidade de conquista de espaço social, dessa forma, pode-se dizer que a educação era, é ainda é, uma reprodutora social. Destacamos que, com o surgimento da pedagogia histórico-crítica, através dos movimentos de intelectuais na década de 1970, o estudioso Saviani passou a defender a escola com um espaço de luta de

classes, apresentando como arma, o trabalho com o conhecimento historicamente acumulado, para a humanização dos homens na perspectiva da superação da sociedade capitalista. Na sequência, apresentamos nos quadros 13, 14 e 15, a concepção de escola presente nos PPP da rede municipal.

**Quadro 13. Concepção de Escola - 2007/ 2010**

| <b>Escola A</b>                                                                                                         | <b>Escola E</b>                                  | <b>Escola I</b>                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Escola O</b>     | <b>Escola U</b>                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------|
| Trabalhar com o conhecimento epistemológico na busca de um espaço democrático e cidadão. Priorizando o saber elaborado. | Consiste na socialização do saber sistematizado. | A escola na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diversos grupos sociais o acesso ao saber. | Não apresentou PPP. | É a instância mediadora entre o indivíduo e o conhecimento. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2007/ 2010).  
Elaborado pela autora.

Diante das informações apresentadas no quadro 13, observa-se que para a Escola A, a escola deve “trabalhar com o conhecimento epistemológico na busca de um espaço democrático e cidadão. Priorizando o saber elaborado”. Segundo a proposta da Escola E, a escola consiste na socialização do saber sistematizado. Para a Escola I, a escola tem a perspectiva de construir cidadania, para isso “precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diversos grupos sociais o acesso ao saber”. A Escola U defende que a escola é a “instância mediadora entre o indivíduo e o conhecimento”.

**Quadro 14. Concepção de Escola – 2013**

| Escola A                                                                                   | Escola E                                                                               | Escola I                                                                                                                                                                                                                                                | Escola O                                                                                                                                                               | Escola U                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A escola tem por função preparar o indivíduo para o exercício da cidadania na modernidade. | A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. | A escola deve garantir ao educando situações de construção do conhecimento promovendo o seu crescimento pessoal, social de forma consciente, solidária, responsável, participativa e crítica, visando a sua integração e atuação no meio sociocultural. | O papel da escola é justamente auxiliar na consolidação desse processo para que haja uma real aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. | A escola é uma instituição social que pode ocasionar mudanças diante das lutas ali travadas, por meio de sua prática no campo do conhecimento, das atitudes e dos valores, de articular e desarticular interesses. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2013).

Elaborado pela autora.

Em 2013, de acordo com o Quadro 14, os projetos pedagógicos analisados apresentavam a seguinte concepção de escola. Para a Escola A, ela tem função de “preparar o indivíduo para o exercício da cidadania na modernidade”. De acordo com a Escola E, a escola é “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. A Escola I dispõe que “a escola deve garantir ao educando situações de construção do conhecimento promovendo o seu crescimento pessoal, social de forma consciente, solidária, responsável, participativa e crítica, visando a sua integração e atuação no meio sociocultural”. Para a Escola O, “o papel da escola é justamente auxiliar na consolidação desse processo para que haja uma real aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade”. E, para a Escola U, a escola é uma instituição social “que pode ocasionar mudanças diante das lutas ali travadas, por meio de sua prática no campo do conhecimento, das atitudes e dos valores, de articular e desarticular interesses”.

**Quadro 15. Concepção de Escola – 2017**

| Escola A                                                                                                                                                                                            | Escola E | Escola I | Escola O | Escola U |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| A escola, enquanto uma das instituições responsáveis pela educação, tem a função histórica de organizar, sistematizar e desenvolver as capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação. |          |          |          |          |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2017).

Elaborado pela autora.

O quadro 15 apresenta a concepção de Escola, de acordo com os PPPs referentes ao ano de 2017, considerando as escolas selecionadas para a pesquisa na rede municipal. O que os documentos citam é que a escola, enquanto uma das instituições responsáveis pela educação, “tem a função histórica de organizar, sistematizar e desenvolver as capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação”.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a especificidade da escola é sua função educativa e está ligada à questão do conhecimento. A tarefa da escola é a socialização do saber elaborado, a fim de que os indivíduos se apropriem dos elementos culturais necessários à sua humanização. Duarte (2016, p.49) reafirma a tese defendida pela pedagogia histórico-crítica de que “a escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos , artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade em si.” Dessa forma, será alcançado o objetivo da pedagogia histórico-crítica de pensar o fazer educativo tendo por base o materialismo histórico e dialético como concepção de mundo ao longo do processo de escolarização desde a educação infantil até o ensino superior. Para Saviani (2013), o papel da escola é a socialização do saber sistematizado, elaborado, erudito e não o saber espontâneo, fragmentado, popular, contrário à essa perspectiva.

Importante destacar que, em nossa região após a metade da década de 1970, de acordo com Peris e Braga (2002), ocorreram profundas transformações sociais e econômicas que se iniciaram com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Foi uma fase de grandes avanços na educação, entre eles a criação da ASSOESTE, instituição que exerceu um importante papel de suporte pedagógico, através da promoção do desenvolvimento educacional, atuando e promovendo a formação dos professores da região. Também nessa fase, iniciou-se a construção do Currículo Básico na rede estadual de ensino do Paraná. Esse documento apresentava uma concepção pedagógica de formação humana e tinha como eixo norteador a PHC. Entretanto de acordo com Silva Junior (2016), seriam necessárias mudanças imprescindíveis para que esse documento se efetivasse no Estado.

No cenário nacional com a implantação da LDB 9394/96 foram criadas novas normas orientadoras para todas as redes de ensino do Brasil, objetivando atender as necessidades da sociedade capitalista predominante. Segundo Orso e Malanchen (2016, p. 4), “o que constitui uma concepção de currículo centrada nos interesses

imediatos dos alunos empíricos, e não dos alunos concretos, bem como na cultura popular, no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em detrimento do erudito e do universal”. Nesse panorama em 2007, ao departamento pedagógico da AMOP, após um processo de construção coletiva, publicou o currículo básico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), baseado nos pressupostos do materialismo histórico e dialético.

Diante desse quadro historicista, apresentaremos no quadro 16, 17 e 18, a concepção de currículo presente nas proposta pedagógicas da rede educacional de Foz do Iguaçu.

**Quadro 16. Concepção de Currículo - 2007/ 2010**

| Escola A              | Escola E                                                                                                 | Escola I              | Escola O              | Escola U              |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Não apresenta no PPP. | Conjunto das atividades nucleares, desenvolvidas pela escola e distribuídas no espaço e tempo escolares. | Não apresenta no PPP. | Não apresenta no PPP. | Não apresenta no PPP. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2007/ 2010).

Elaborado pela autora.

A concepção de currículo só aparece no PPP de uma escola analisada na fase de 2007 a 2010. De acordo com o quadro 16, para a Escola E, currículo é o conjunto das atividades nucleares, desenvolvidas pela escola e distribuídas no espaço e tempo escolares. As demais escolas não apresentavam nenhuma definição de currículo em suas propostas político-pedagógicas.

**Quadro 17. Concepção de Currículo – 2013**

| Escola A                                                                                                                                                                                                                                        | Escola E                                                                                                 | Escola I                                                                                                                                                                                                                        | Escola O                                                                                                                                           | Escola U                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O currículo é considerado um conjunto elaborado de ações e procedimentos a serem trabalhados, considerando aspectos sociais e culturais, sendo compreendidas dentro das determinações históricas, do contexto ao qual é elaborado e trabalhado. | Conjunto das atividades nucleares , desenvolvidas pela escola e distribuídas no espaço e tempo escolares | Entende o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ações adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis por sua execução. | O currículo deve orientar o processo de ensino e de aprendizagem a partir de princípios gerais e norteadores do planejamento e da ação pedagógica. | O currículo deve visar ao preparo do alunado para a cidadania crítica e ativa, para serem membros solidários e democráticos de uma sociedade. |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2013).

Elaborado pela autora.

O quadro 17 apresenta a concepção de currículo nas propostas analisadas referentes ao ano de 2013. Para a Escola A, o currículo é considerado um “conjunto elaborado de ações e procedimentos a serem trabalhados, considerando aspectos sociais e culturais, sendo compreendidas dentro das determinações históricas”, dentro do contexto em que é elaborado e trabalhado. A Escola E dispõe que currículo é “o conjunto das atividades nucleares, desenvolvidas pela escola e distribuídas no espaço e tempo escolares”. A Escola I entende o currículo como o projeto “que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ações adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis por sua execução”. Para a Escola O, o currículo deve “orientar o processo de ensino e de aprendizagem a partir de princípios gerais e norteadores do planejamento e da ação pedagógica”. Já a escola U dispõe que o currículo deve “visar ao preparo do alunado para a cidadania crítica e ativa, para serem membros solidários e democráticos de uma sociedade similar”.

**Quadro 18. Concepção de Currículo – 2017**

| Escola A                                                                                                                                                                                                                                        | Escola E | Escola I | Escola O | Escola U |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| O currículo é considerado um conjunto elaborado de ações e procedimentos a serem trabalhados, considerando aspectos sociais e culturais, sendo compreendidas dentro das determinações históricas, do contexto ao qual é elaborado e trabalhado. |          |          |          |          |

Fonte: PPP - Escolas Municipais (2017).

Elaborado pela autora.

Ao observar o quadro 18, pode-se verificar que a concepção de currículo apresentada nos PPP das escolas da rede municipal de Educação, em 2017, corresponde ao “conjunto elaborado de ações e procedimentos a serem trabalhados, considerando aspectos sociais e culturais, sendo compreendidas dentro das determinações históricas, do contexto ao qual é elaborado e trabalhado”. E também é possível identificar que esta concepção é a mesma apresentada pela Escola A no PPP de 2013.

Os dados de 2017 mostram que todas as escolas analisadas trazem a mesma definição das concepções elencadas na pesquisa. As instituições foram orientadas por um roteiro disponibilizado pela SMED e as escolas deveriam estar atentas aos pressupostos do Currículo AMOP. O artigo 14 da LDB 9.394/96, ao dispor sobre a gestão da escola, pontua que cada sistema de ensino definirá as normas da gestão democrática respeitando as peculiaridades do local.

Na perspectiva histórico-crítica, o currículo da escola elementar deve ser estruturado a partir do saber elaborado. Portanto, para Saviani (2013, p. 15), “o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. O que pressupõe diferenciar as atividades curriculares das extracurriculares com o propósito de distinguir o que é principal do que é secundário para atingir o fim a que se destina, tendo em vista o significado político da ação educativa.

Diante do exposto nos quadros 16, 17 e 18, podemos verificar que as definições de currículo apresentada diferenciam-se dos elementos da pedagogia histórico-crítica. O que nos faz refletir sobre, a influência da realidade imposta pelas políticas curriculares nacionais as redes de educação. Diante de uma proposta curricular de pressupostos marxistas, devemos considerar a educação, como a principal questão de luta pela superação das relações de exploração, e o currículo é o documento que direciona o trabalho educativo.

De acordo com os dados apresentados nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais, são necessárias algumas reflexões sobre a coerência na organização desse documento junto às instituições escolares. O Projeto Político-Pedagógico, como já definimos anteriormente, deve expressar o movimento da prática pedagógica de acordo com as concepções assumidas no marco conceitual para a organização do trabalho pedagógico escolar.

Pode-se afirmar, diante das concepções apresentadas nos PPPs de 2007/2010 e 2013, que as escolas demonstram uma certa autonomia, a qual – junto à liberdade – faz parte da ação pedagógica. De acordo com Veiga (1995),

A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas (VEIGA, 1995, p.4).

No entanto, observa-se que mesmo tendo autonomia para definir as concepções que orientam as finalidades socioeducativas, as escolas não demonstram uma coerência nesse posicionamento. Desde 2007, deveriam seguir as orientações curriculares do currículo AMOP, mas as concepções de homem, de mundo, de conhecimento, de currículo, de educação e de escola apresentadas em sua maioria não condizem com o disposto no documento curricular.

Porém, “para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora” (VEIGA, 1995, p.6). Nessa perspectiva, é necessário que a escola assuma suas responsabilidades. Para que isso aconteça é necessário fortalecer as relações entre as instituições normativas e a escola.

Portanto é necessário encontrar o equilíbrio já que o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído e vivenciado no processo educativo e não somente arquivado ou encaminhado para as autoridades educacionais. Outro ponto importante a ser levantado é que “faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente” (VEIGA, 1995, p. 2).

### **3.3 Análise do relatório de Formação Continuada do Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM**

Como foi apresentado, a partir da implantação do Currículo Básico para as escolas municipais do Oeste do Paraná, tornou-se necessário planejar e organizar formação continuada enquanto política educacional no que se refere à formação de professores, para a discussão e sistematização da proposta curricular adotada nas escolas municipais da região. A importância das políticas de formação continuada dos trabalhadores da educação foi assegurada no Art. nº 67, da LDB 9394/96. Além de que, na fase de construção e implantação do currículo, também se vivenciava um contexto de mudanças tecnológicas, respaldado pela ideologia da globalização e defendido pela política neoliberal.

Assim, Malanchen (2015) dispõe que os órgãos do governo brasileiro evidenciavam “a necessidade de adequação da atividade docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência” (MALANCHEN, 2015, p.4). Nesse contexto de políticas públicas educacionais orientadas pelo Banco Mundial, Decker (2015, p.155) afirma que se pretendia “desenvolver a formação docente na perspectiva de treinamento”, ou seja, modificar as práticas docentes dando ênfase ao pragmático em relação à formação teórica.

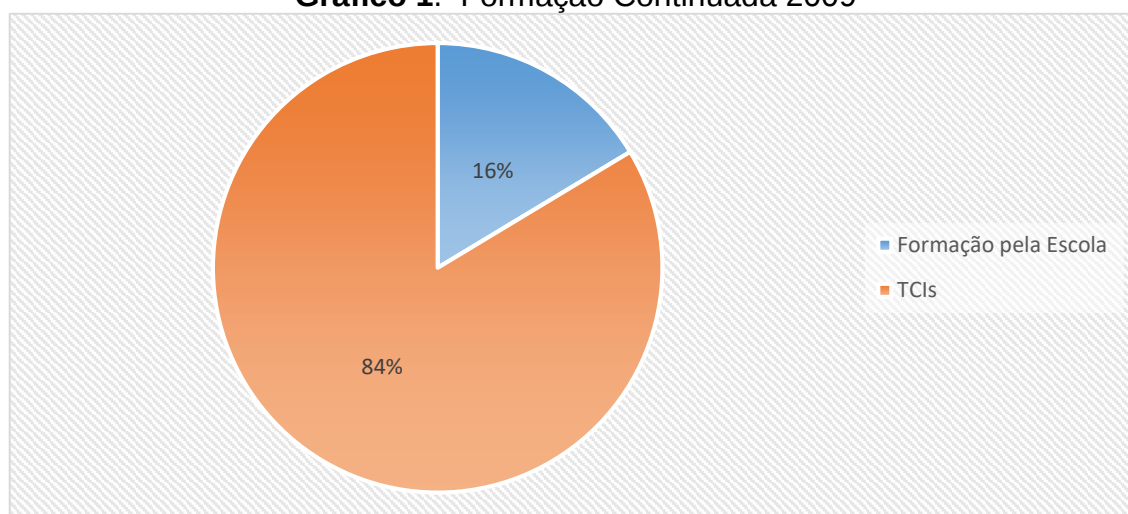
Nesse processo historicista, a publicação do documento curricular, em 2007, impôs aos municípios a necessidade de realizar cursos de formação continuada para

os professores, a fim de que tivessem conhecimento da teoria proposta no Currículo Básico: “Tal opção, na realidade, tinha como objetivo fazer com que o Currículo não se limitasse a um discurso de alguns, mas uma proposta que pudesse ser efetivada” (AMOP, 2014, p. 9). Pode-se dizer que o investimento em formação continuada deveria ir além de formações pontuais, sendo condição necessária para a consolidação do Currículo na região.

Em tempos de mudanças tecnológicas, no ano de 2009, o município de Foz do Iguaçu inaugurou o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), instituição criada numa parceria entre a Prefeitura Municipal, a Fundação Parque Tecnológico de Itaipu e o Ministério da Educação. O NTM iniciou suas atividades em junho de 2009. No início, seu principal ponto de atuação seria a inclusão digital de toda a comunidade escolar, favorecendo o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação no trabalho pedagógico. No entanto, além de formação na área da tecnologia, acabou se tornando um referencial quanto à organização da política de formação continuada da rede municipal de educação.

Assim, como parte do processo de construção dessa pesquisa, neste capítulo, apresentam-se os dados da formação continuada oferecida na rede municipal de Foz do Iguaçu no período de 2007 a 2017. A intenção aqui é de verificar se as formações continuadas buscavam consolidar, através da formação teórica, os pressupostos curriculares e qual teoria se materializava nas formações oferecidas aos professores por meio do NTM.

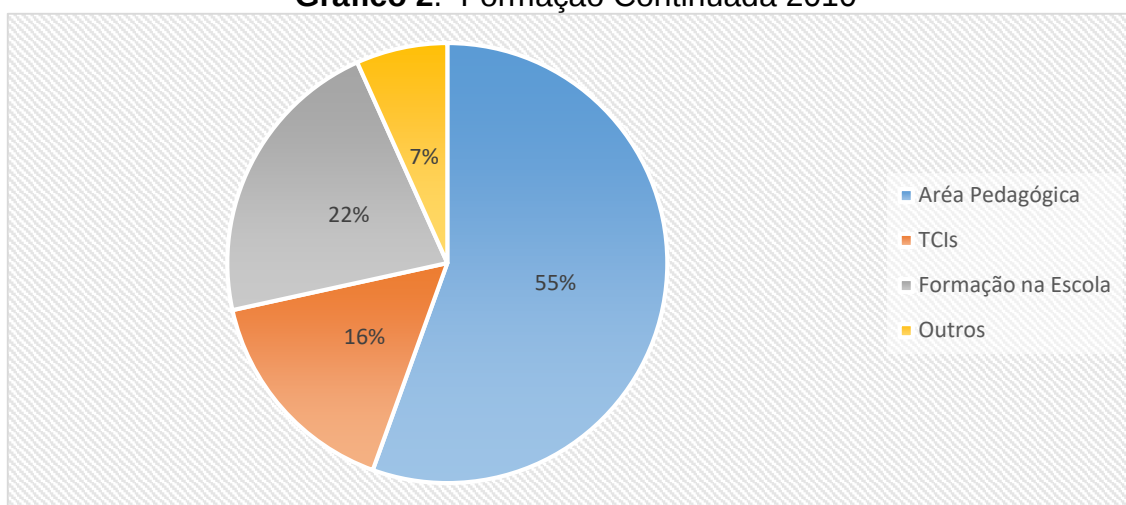
Antes de iniciar a apresentação dos dados, é válido destacar que não foram adquiridas informações sobre as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de educação no período anterior ao início das atividades do NTM, pois não existe registro desse período na SMED. Assim serão apresentadas somente formações ofertadas no período de 2009 a 2017. As informações foram coletadas nas estatísticas da instituição e são relativas aos anos de 2009 e 2010, ressalta-se que tais informações foram organizadas por esta pesquisadora. Somente a partir de 2011, os dados passaram a ser disponíveis nas planilhas do próprio sistema do NTM. Iniciamos a apresentação dos dados coletados sobre a formação continuada realizada em 2009, no Gráfico 1 disposto abaixo:

**Gráfico 1. Formação Continuada 2009**

Fonte: NTM (2009).  
Elaborado pela autora.

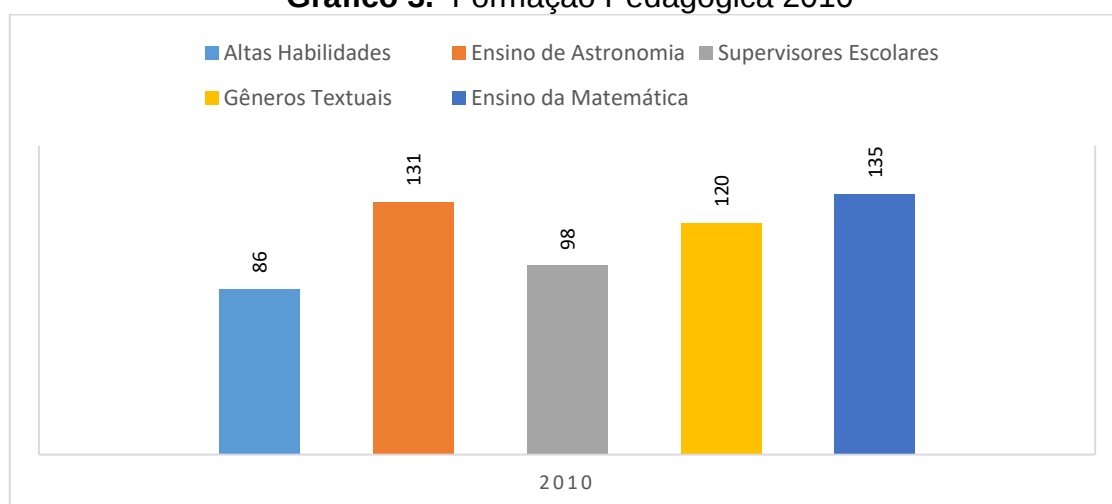
O Gráfico 1 permite verificar que 84% da formação continuada oferecida em 2009 foram na área das formações tecnológicas, 16% correspondem a um curso na área da Formação pela Escola, oferecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, não foi disponibilizado nenhum curso na área de formação pedagógica nesse ano. Os cursos na área da tecnologia eram ministrados pela Professora Neuza Maria Barbosa de Oliveira Antunes, Coordenadora Geral do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal e Tutora de Especialização da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - em Mídias em Educação. Conforme relatório do NTM em 2009, foram atendidos 226 professores nas formações oferecidas.

Esses dados possibilitam compreender que a formação ofertada no início pelo NTM apresentava a intencionalidade de treinamento para os usos das tecnologias. O relatório da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) salienta que a sociedade contemporânea exige que “a escola e os professores utilizem as novas tecnologias e estejam atualizados com os novos domínios de conhecimento e de avaliação da aprendizagem”, sendo essa uma das responsabilidades posta à escola pela conjectura neoliberal nesse momento (MAUÉS, 2011, p. 79). Na sequência, no Gráfico 2, será apresentada a formação continuada referente ao ano de 2010.

**Gráfico 2. Formação Continuada 2010**

Fonte: NTM (2010).  
Elaborado pela autora.

Em 2010, como é possível verificar no Gráfico 2, aumentou a oferta de cursos na área pedagógica atingindo 55% dos cursos oferecidos aos professores. Os cursos de Formação pela Escola ficaram em 22% e os de tecnologia diminuíram para 16%. E ainda temos 7% das formações oferecidas que não se enquadraram em nenhuma das opções definidas na pesquisa, totalizando 1027 professores atendidos. O Gráfico 3, explicita a formação pedagógica oferecida aos docentes em 2010.

**Gráfico 3. Formação Pedagógica 2010**

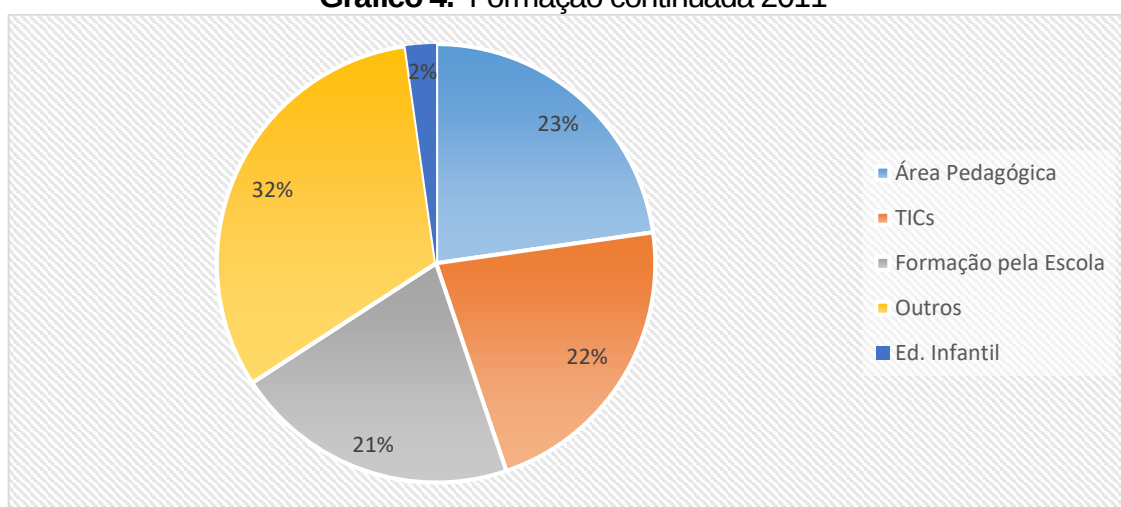
Fonte: NTM (2010).  
Elaborado pela autora.

No Gráfico 3, observa-se que somente o curso para Supervisores Escolares tinha como objetivo discutir e alinhar encaminhamentos para o trabalho do supervisor escolar. O curso foi ministrado pela Professora Lucia Vitorina Bogo, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Cascavel (1987) e mestra em Educação

pela Universidade Estadual de Maringá (2004). Em relação às disciplinas propostas no currículo, a formação em Gêneros Textuais foi ministrada pela Professora Terezinha da Conceição Costa-Hubes, professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Quanto à formação de Ensino da matemática, não constava nos relatórios quem ministrou a formação. O curso de Ensino de Astronomia foi ministrado em parceria com o Polo Astronômico.

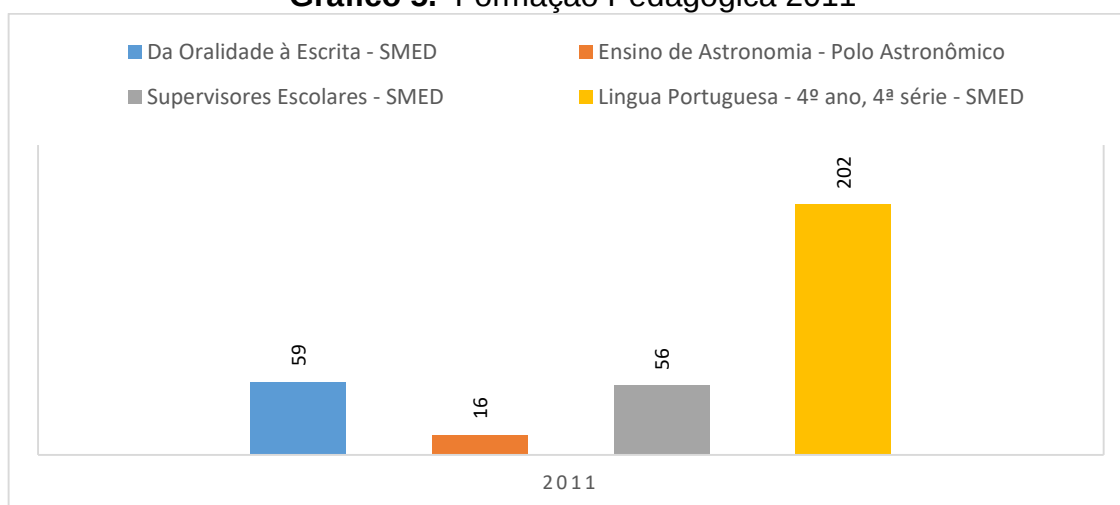
Dando continuidade à pesquisa, o gráfico 4, retrata a formação continuada ofertada em 2011 na rede municipal.

**Gráfico 4. Formação continuada 2011**



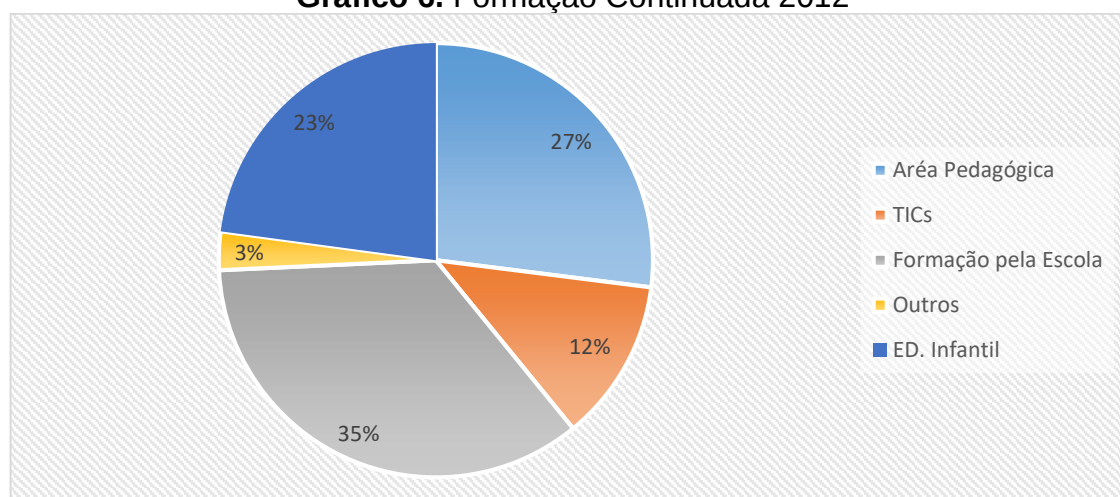
Fonte: NTM (2011).  
Elaborado pela autora.

Analisando os dados do Gráfico 4, podemos verificar que, em 2011, diminuiu a oferta de cursos de formação nas áreas pedagógicas, atingindo somente 23% do total ofertado. Os cursos na área das tecnologias atingiram 22% e de Formação pela Escola, 21%, porém houve um aumento na oferta de outros cursos, para secretários escolares e outros relacionados a alimentação e nutrição, que atingiram 32%. Vale destacar que nesse ano houve a participação de 1546 professores na formação continuada oferecida. No Gráfico 5, explicitamos a formação pedagógica ofertada em 2011.

**Gráfico 5. Formação Pedagógica 2011**

Fonte: NTM (2011).  
Elaborado pela autora.

O Gráfico 5 nos mostra que foi oferecida formação aos supervisores escolares pela equipe da SMED. Quanto às disciplinas curriculares, foram oferecidos cursos na área de Língua Portuguesa para 202 participantes do quarto ano e da quarta série, além da formação de Ensino da Astronomia, ofertada pelo Polo Astronômico. Continuamos nosso estudo, apresentando no Gráfico 6, a formação continuada ofertada no ano de 2012 pelo NTM.

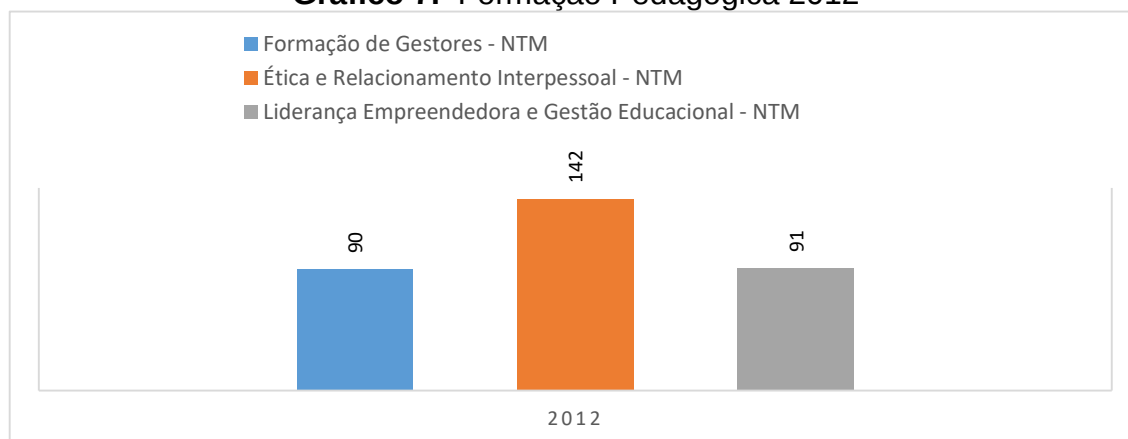
**Gráfico 6. Formação Continuada 2012**

Fonte: NTM (2012).  
Elaborado pela autora.

Observando os dados expostos no Gráfico 6, pode-se verificar que, em 2012, 27% da formação continuada oferecida ocorreram na área pedagógica para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 35% na Formação pela Escola, 12% na área da

tecnologia e, 3% das formações foram em outras áreas. Além disso, 23% foram formações voltadas para a Educação Infantil, destacando maior oferta de formação para este grupo em relação ao ano anterior, totalizando 1098 participantes da rede. No Gráfico 7, apresentaremos a formação pedagógica oferecida em 2012 aos professores municipais.

**Gráfico 7. Formação Pedagógica 2012**



Fonte: NTM (2012).  
Elaborado pela autora.

O gráfico 7 mostra que, em 2012, as formações oferecidas foram voltadas para os gestores educacionais não apresentando registro de formação para professores.

Pode-se dizer que, em relação aos dados levantados, os cursos oferecidos se enquadravam na expectativa das políticas de formação continuada dos organismos internacionais, pois, dentro do perfil do profissional da educação almejado, os professores deveriam apresentar várias competências para serem considerados eficazes, entre elas, deveriam dominar “os conhecimentos específicos das matérias, os conteúdos, as competências pedagógicas, a capacidade de lidar com alunos muito diferentes, de trabalhar em equipe” (MAUÉS, 2011, p.81).

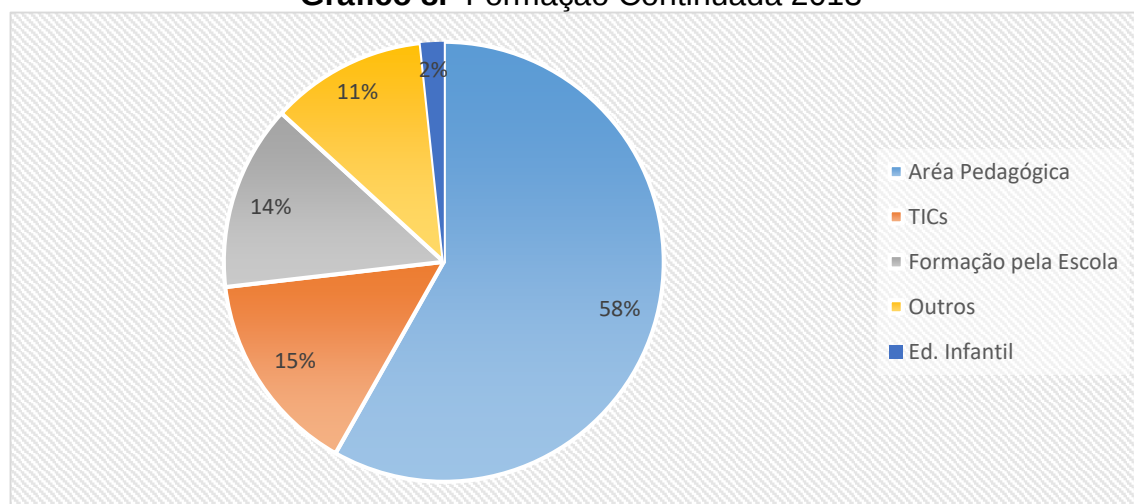
Em 2012, encerrava-se a gestão do Prefeito Paulo Macdonald Guisi. Nessa gestão, além da formação continuada oferecida pelo NTM, no período de 2010 a 2012, a prefeitura realizou um Seminário Municipal de Educação. De acordo com a Diretora de Departamento, na perspectiva de formação continuada para o professor, o objetivo do evento era “estabelecer a relação entre a teoria e prática visando a qualidade do ensino e oportunizando a formação dos educandos com o objetivo de assegurar a excelência na educação para o município” (REVISTA PAULO FREIRE, 2012, p. 33).

No período de 2013 a 2016, na gestão do Prefeito Reni Pereira, iniciou-se um

novo período em relação a formação continuada na rede. Mostraremos a seguir que houve um aumento significativo na oferta de formação continuada ofertada pelo NTM aos professores das escolas municipais. Conforme relato a Secretaria B apresentado no Quadro 1 da seção 3.1, a formação continuada foi uma das políticas públicas desenvolvidas nessa gestão, para efetivação do currículo AMOP na rede.

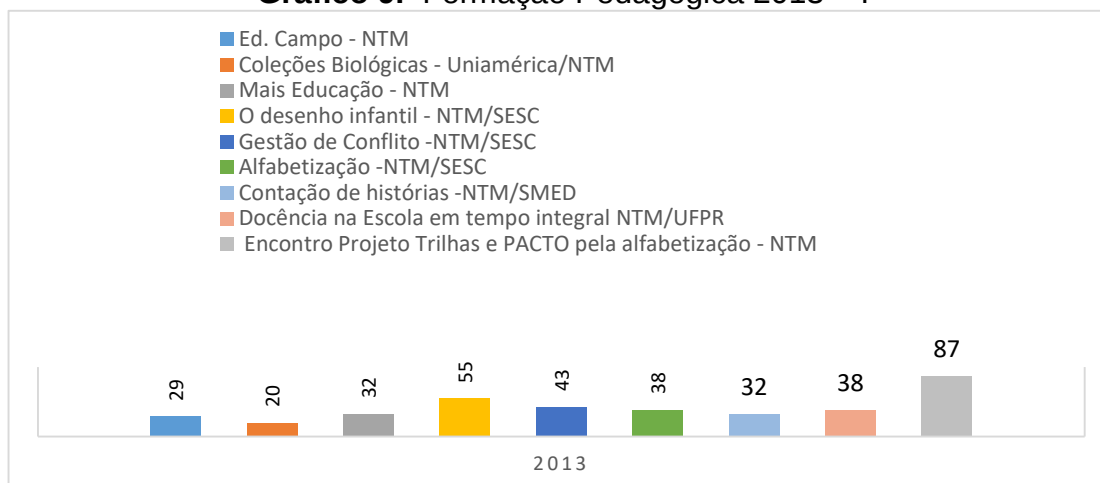
Apresentamos a seguir no Gráfico 8, os dados da formação continuada oferecida em 2013.

**Gráfico 8. Formação Continuada 2013**



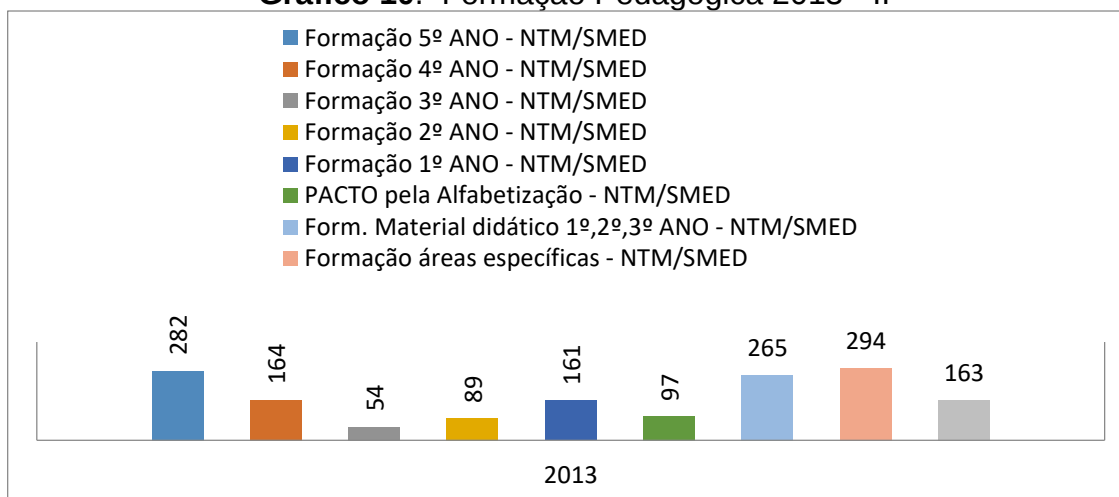
Fonte: NTM (2013).  
Elaborado pela autora.

Observando os dados do Gráfico 8, verifica-se que, em 2013, 58% dos participantes tiveram formação na área pedagógica. Os cursos da área da tecnologia atingiram 15%, quase empatando com os cursos de Formação pela Escola que atingiram 14%, os cursos em outras áreas atingiram 11% e a formação para a Educação Infantil atingiu 2% do total de 3311 professores que participaram dos cursos de formação continuada ofertados. Ao analisar o disposto nesse gráfico podemos verificar um aumento significativo na oferta de formação continuada nessa gestão. Nos Gráficos 9 e 10, apresentamos os dados das formações pedagógicas em 2013.

**Gráfico 9. Formação Pedagógica 2013 – I**

Fonte: NTM (2013).  
Elaborado pela autora.

Em relação aos dados apresentados no gráfico 9, observa-se que os cursos Desenho infantil, Contação de histórias e Alfabetização, Coleções Biológicas e Gestão de Conflito e Oficinas de estratégias para a prática na sala de aula foram ofertados em parceria com o SESC e com o Centro Universitário Uniamérica. O encontro do Projeto Trilhas e do PACTO tinha o intuito de orientar as escolas quanto à participação nesses projetos ofertados pelo Instituto Natura e pelo MEC. O curso de Docência na Escola em Tempo Integral foi uma parceria com a UFPR.

**Gráfico 10. Formação Pedagógica 2013 - II**

Fonte: NTM (2013).  
Elaborado pela autora.

O gráfico 10 apresenta as formações continuadas oferecidas pela equipe pedagógica da SMED em parceria com o NTM aos professores do primeiro ao quinto

ano. Esse gráfico indica que as formações, ministradas pelas equipes pedagógicas da SMED, atingiram a maior parte dos professores que atuavam no Ensino Fundamental.

Os dados levantados até o momento demonstram uma preocupação com a melhoria da atuação docente desenvolvida por meio de formações orientadas para e pela prática, como dispõe Decker (2015):

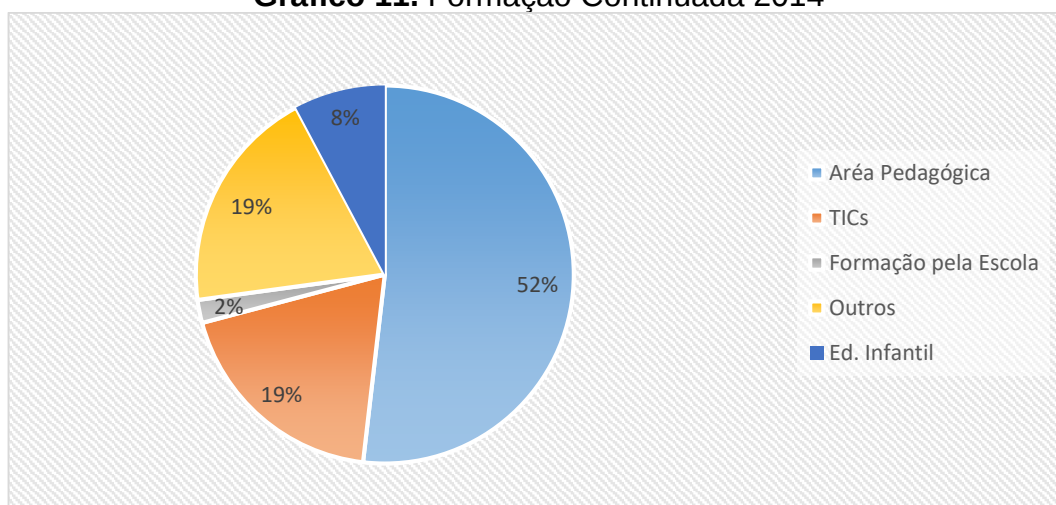
Seguindo as novas tendências, o treinamento é focado na transmissão de estratégias e técnicas práticas, pelas quais se enfatizam a importância do gerenciamento do tempo de sala de aula para maximizar o aprendizado; do planejamento de aulas e atividades que mantenham os estudantes engajados, além da avaliação contínua do progresso (DECKER, 2015, p.160).

Vale lembrar que, em 2013, iniciou-se uma nova gestão no município e os dados apresentados nos gráficos desse ano demonstram um aumento no número de cursos ofertados pelo NTM. Porém, não se observa uma preocupação com a oferta de cursos buscando a formação teórica do professor, e sim a formação com foco na prática, seguindo orientações da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, como disposto por Maués (2011)

Tanto a formação inicial, quanto a formação em serviço são importantes, devendo ambas possibilitar uma sólida formação teórica e prática da especialidade do professor (leitura, matemática, história), e os conhecimentos e as competências pedagógicas necessárias para transmitir seu saber de uma forma bem didática, motivar os alunos, avaliar o progresso da aprendizagem e adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. Como se vê, não há uma preocupação maior com os conhecimentos relativos a disciplinas da área das Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, que podem dar a sustentação necessária para que o professor situe os conhecimentos ministrados à realidade que o circunda de mais perto e no mundo como um todo. (MAUÉS, 2011, p.78)

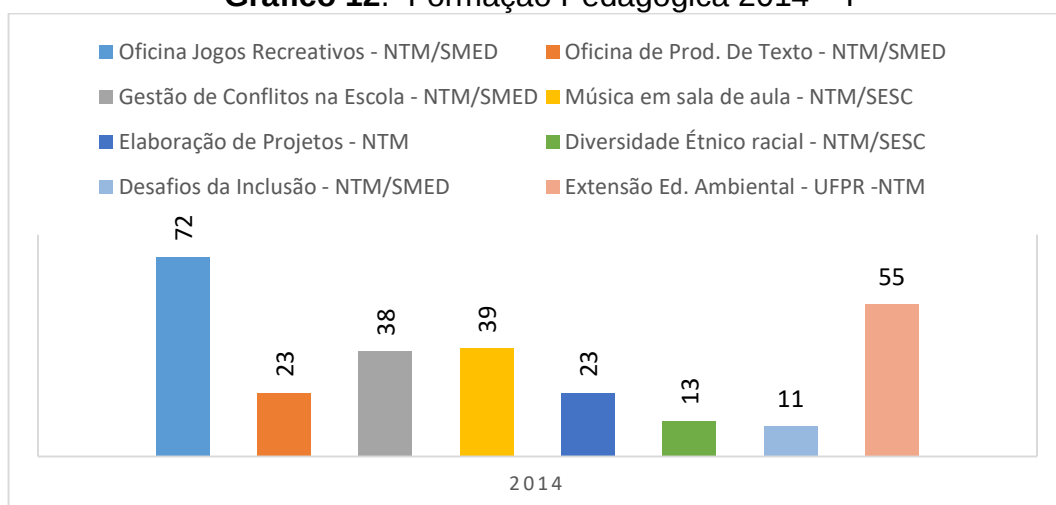
Diante do exposto podemos dizer que as formações ofertadas na rede primavam pela prática, buscando desenvolver as competências pedagógicas, necessárias para a transmissão do saber de forma a motivar e adaptar o ensino as necessidades do alunado, ao cotidiano, como proposto nas pedagogias da atualidade.

No Gráfico 11 apresentamos a formação continuada ofertada na rede em 2014.

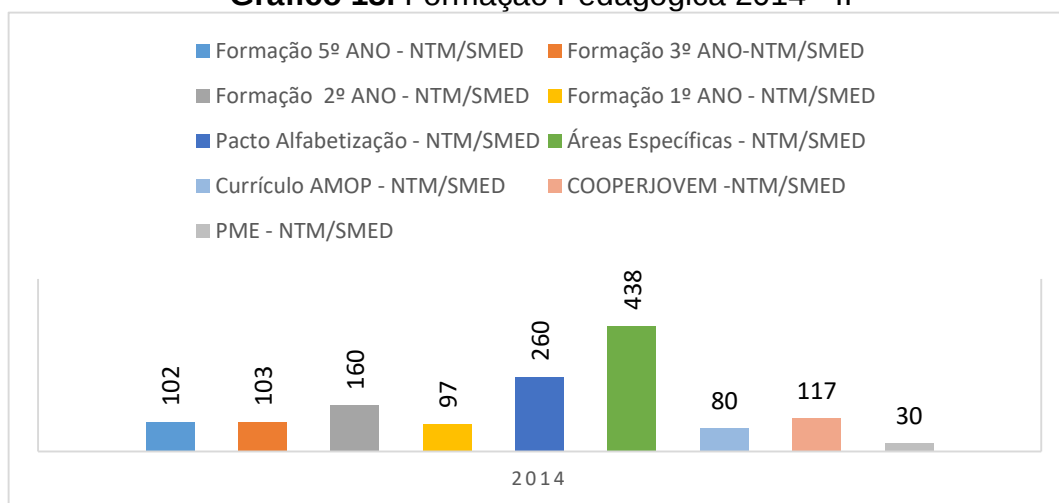
**Gráfico 11. Formação Continuada 2014**

Fonte: NTM (2014).  
Elaborado pela autora.

Ao observar o Gráfico 11, é possível verificar que dos participantes da Formação Continuada oferecida pelo NTM em 2014, 52% tiveram formação na área pedagógica. Do restante, a formação de tecnologia atingiu 19%, as outras formações chegaram a 19%, sendo que somente 2% dos cursos ofertados foram na área de Formação pela Escola. Do total ofertado, 8% foram para a Educação Infantil. Podemos verificar a continuidade de aumento na oferta de formação pedagógica, que será explicitada nos Gráficos 12 e 13.

**Gráfico 12. Formação Pedagógica 2014 – I**

Fonte: NTM (2014).  
Elaborado pela autora.

**Gráfico 13. Formação Pedagógica 2014 - II**

Fonte: NTM (2014).  
Elaborado pela autora.

Analisando os gráficos 12 e 13, nota-se, quanto à formação pedagógica, que a maioria dos cursos oferecidos buscava capacitar os professores com estratégias para prática de sala de aula como se observa nos títulos: Jogos Recreativos, Produção de Texto e Música em Sala de Aula – desenvolvidos pelo SESC e pela SMED. O SESC oferece formação para que os profissionais de pedagogia da rede pública possam realizar intercâmbio de experiências e conhecimentos.

Observa-se também a oferta do curso Cooperjovem, um programa criado para disseminar a cultura da cooperação baseada nos valores e princípios do cooperativismo, o programa é realizado por meio de uma parceria do Instituto SICOOB com apoio da Secretaria Municipal de Educação.

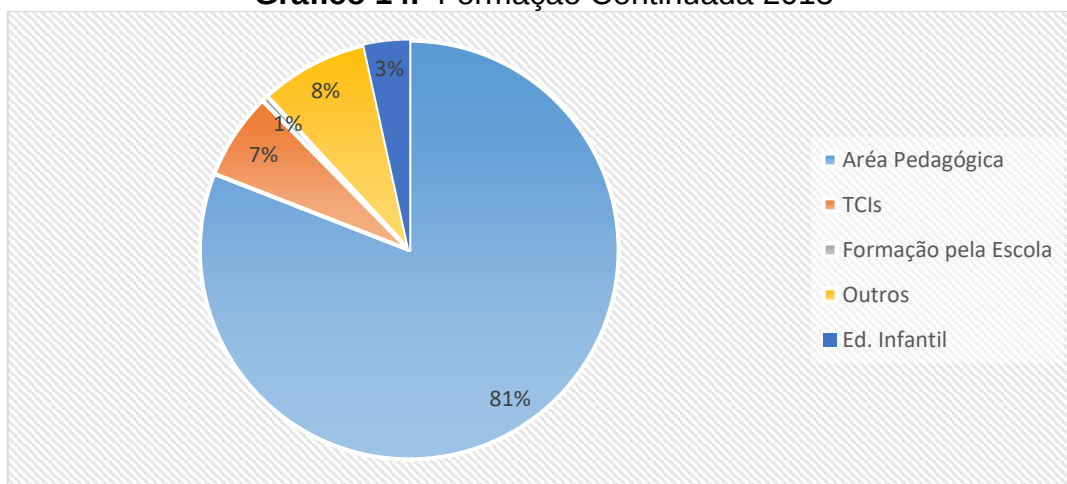
Quanto às formações oferecidas para as turmas de 1º ao 5º ano e Áreas Específicas, ministrados pela equipe SMED com o objetivo de trabalhar os conteúdos do planejamento escolar, destaca-se o Curso Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, oferecido pelo MEC para professores docentes que atuavam do 1º ao 3º ano.

Nesse ano também ocorreu um encontro para a discussão do Plano Municipal de Educação e outro para a revisão do Currículo, de acordo com AMOP (2014), sendo realizado pelo Departamento Pedagógico juntamente com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares da UNIOESTE um trabalho de análise do Currículo em vigor. Foram retomados os estudos dos fundamentos do Currículo através de um debate coletivo, que contou com a participação dos representantes dos municípios da região Oeste.

Os resultados dessas discussões deram origem a uma nova reorganização do documento de acordo com a obrigatoriedade do Ensino de nove anos.

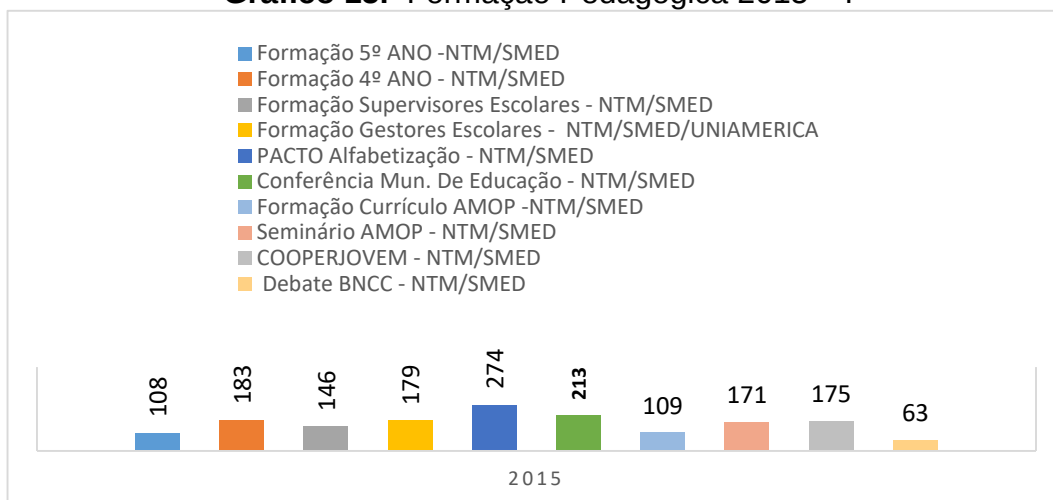
Como podemos verificar, a formação teórica ofertada para o estudo do Currículo atingiu uma parcela mínima de educadores, no entanto, emerge a formação para a prática. Como podemos observar no gráfico 14 sobre a formação oferecida em 2015.

**Gráfico 14. Formação Continuada 2015**



Fonte: NTM (2015).  
Elaborado pela autora.

Analisando os dados observados no Gráfico 14, em 2015, verifica-se um aumento significativo na oferta de cursos na área pedagógica. Nesse ano concluíram as formações 3623 professores, desse montante, 81% dos cursos oferecidos foram na área pedagógica, 7% na área da tecnologia, 8% cursos de outros temas, 1% na área de Formação pela Escola e 3% especificamente para a Educação Infantil. Os Gráficos 15, 16 e 17 explicitam a formação pedagógica ofertada nesse ano em 2015.

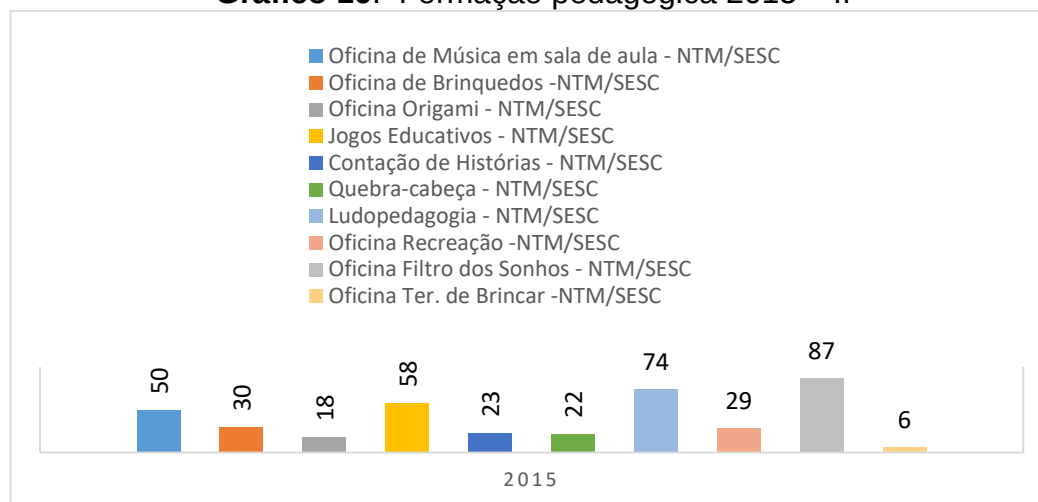
**Gráfico 15. Formação Pedagógica 2015 – I**

Fonte: NTM (2015).

Elaborado pela autora.

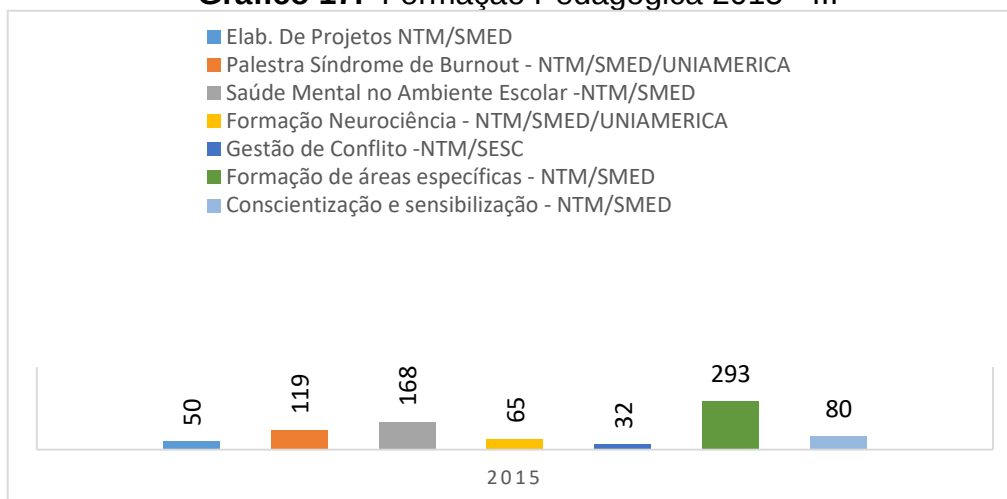
Observando o gráfico 15, entende-se que as formações oferecidas pela Equipe SMED para as turmas do Ensino Fundamental se dividiram em formações para 4º e 5º ano, e outra formação era ofertada para os professores de 1º ao 3º ano – o Pacto de Alfabetização na Idade Certa – sendo essa formação um programa do governo federal. Pode-se observar também que a equipe SMED ofereceu formação para os Supervisores Escolares. Houve ainda, no mesmo ano, formação oferecida para os Gestores em parceria com o Centro Universitário Uniamérica, além da formação do Cooperjovem em parceria com o SICOOB (Sistema de Cooperativas de Crédito do Brasil).

Nesse ano, aconteceu um Seminário para discussão do Currículo AMOP, a Conferência Municipal de Educação e o Debate da BNCC. Na perspectiva da reflexão teórica diante da reformulação do currículo e da necessidade da efetivação desse documento nas políticas municipais, percebe-se que a maioria dos cursos oferecidos foram voltados à formação dos professores em atuação, com a finalidade de formar as práticas docentes e não em busca de uma discussão teórica para a construção de uma consciência crítica em busca de superação da sociedade de classes.

**Gráfico 16. Formação pedagógica 2015 – II**

Fonte: NTM (2015).  
Elaborado pela autora.

Observa-se, no gráfico 16, que as formações visando à prática pedagógica foram ofertadas em parceria com o SESC, caracterizando-se por diversas oficinas voltadas à confecção de materiais e atividades lúdicas. Apesar de bem diversificadas, as formações não atingiram muitos professores.

**Gráfico 17. Formação Pedagógica 2015 - III**

Fonte: NTM (2015).  
Elaborado pela autora.

No Gráfico 17, os dados expostos mostram que, além das formações ministradas pela equipe pedagógica da SMED aos professores do Ensino Fundamental e das oficinas ofertadas pelo SESC, os cursos também abordaram outros temas, mostrando preocupação com a saúde mental do professor, enfatizando

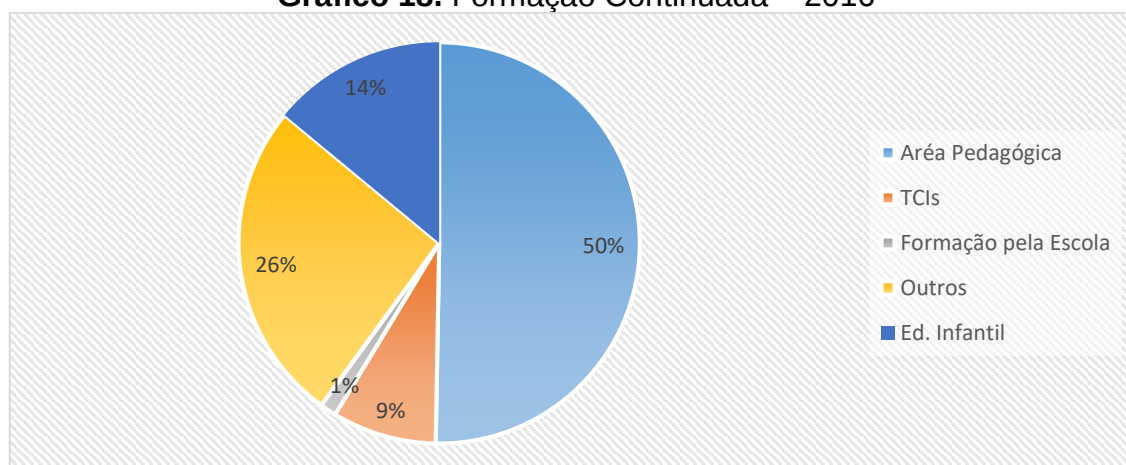
a gestão de conflitos e questões de aprendizagem. Segundo Maués (2011), de acordo com a política de formação da OCDE:

Em relação aos alunos o professor deve estar envolvido com a aprendizagem, com o atendimento às diferenças individuais e voltado para que o processo de ensino tenha uma avaliação formativa e somativa. Já em relação à sala de aula, o professor da “sociedade do conhecimento” deverá estar voltado para turmas multiculturais, aos conhecimentos transversais e a classes com alunos com necessidades especiais. As mudanças também atingem a escola. (MAUÉS, 2011, p.80)

Nessa direção, identifica-se que a oferta de formação continuada da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu atendia de muitas formas ao proposto nas políticas de formação da OCDE, ao invés de, uma formação voltada a fundamentação teórica do professor. De acordo com Decker (2015) “as políticas de formação atuais indicam um alargamento nas funções dos professores e uma restrição em sua formação teórica”. Ressalta que no Brasil, as políticas públicas de formação de professores seguem o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e orientando para a produtividade, eficiência e qualidade total.

Na sequência apresentamos no Gráfico 18, a formação continuada ofertada em 2016.

**Gráfico 18. Formação Continuada – 2016**



Fonte: NTM (2016).

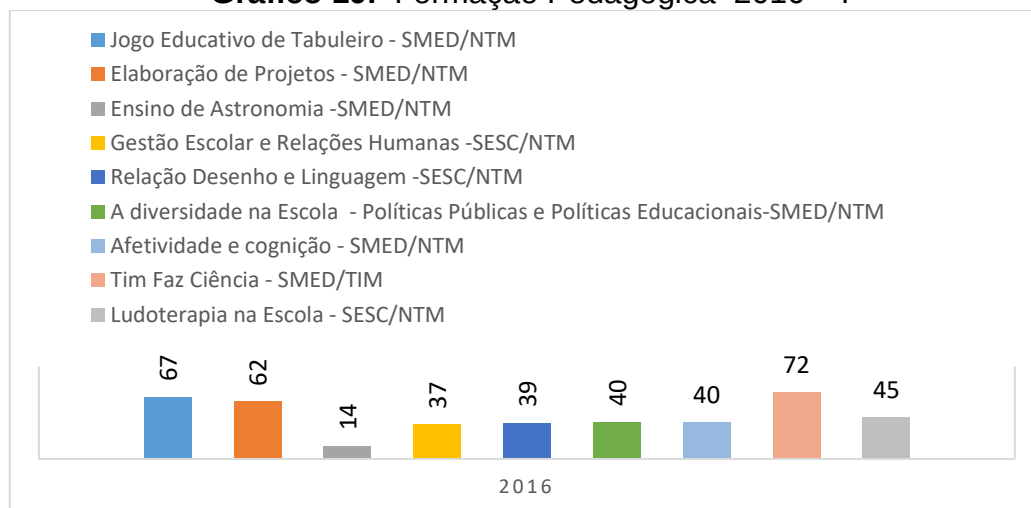
Elaborado pela autora.

De acordo com o apresentado nesse gráfico, 50% da formação continuada ofertada em 2016 foram na área pedagógica; 9%, na área da tecnologia; 1%, na área

da Formação pela Escola; 26%, em cursos de outras áreas e 14%, na Educação Infantil. Em 2016, as formações atenderam um total de 5022 participantes, um aumento significativo na oferta de formação pedagógica da rede municipal.

Nos Gráficos 19, 20, 21, explicitaremos as formações pedagógicas ofertadas em 2016.

**Gráfico 19. Formação Pedagógica 2016 – I**

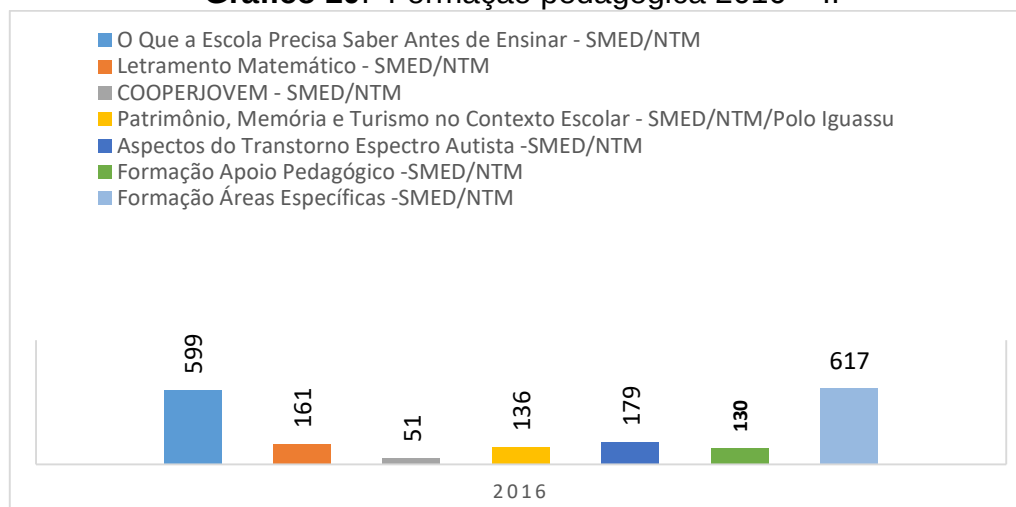


Fonte: NTM (2016).  
Elaborado pela autora.

Analisando os dados expostos no Gráfico 19, em 2016, pode-se dizer que foi mantida a parceria com o SESC e houve a oferta de cursos voltados ao lúdico como se vê nos cursos: Relação Desenho e Linguagem, Ludoterapia na Escola e a Gestão Escolar e Relações Humanas. Em parceria com a UNILA foi ofertada a formação sobre a Diversidade na Escola – Políticas Públicas e Políticas Educacionais, ministrado pela Professora Jorgelina Tallei<sup>16</sup>, com o intuito de fomentar a análise e discussão sobre o trabalho pedagógico diante das diversidades presentes no ambiente escolar.

A Equipe SMED ministrou formações na área de Elaboração de projetos, Afetividade e Cognição, além do Ensino de Astronomia em parceria com o Polo Astronômico e o Programa Tim faz Ciência, uma parceria entre o Instituto Tim e a SMED, para a formação dos professores de 4º e 5º Ano.

<sup>16</sup> Doutora em Educação no Programa Latino-americano de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é Professora de Língua Espanhola como língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) no Ciclo Comum de Estudos.

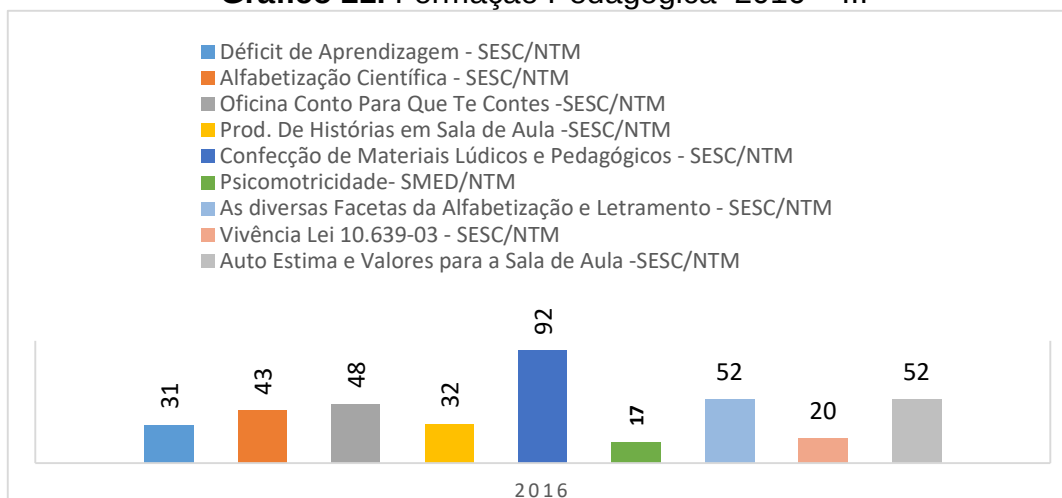
**Gráfico 20. Formação pedagógica 2016 – II**

Fonte: NTM (2016).  
Elaborado pela autora.

Observando o Gráfico 20, nota-se que a Equipe SMED ofereceu formações para atender aos professores do 1º ao 5º ano. O curso O que a Escola precisa Saber Antes de Ensinar foi ofertado aos professores e coordenadores alfabetizadores do município de Foz do Iguaçu, sendo estes do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental. As formações para as áreas específicas e para o apoio pedagógico atenderam a um número significativo de professores.

Verifica-se que, nesse ano, também foi ofertada a formação do Cooperjovem em parceria com o SICOOB, além do curso voltado para os Aspectos do Transtorno do Espectro Autista. Ainda no mesmo ano, foi realizada uma formação para os professores de 4º ano sobre Patrimônio, Memória e Turismo no Contexto Escolar, curso esse realizado em parceria com o Polo Iguassu, ministrado por Andressa Szekut<sup>17</sup>, juntamente com a Equipe Smed.

<sup>17</sup> Doutora em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (2014-2018). Mestre em Sociedade Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012-2014). Bacharel em turismo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2008-2011). Docente dos cursos de Turismo e Hotelaria da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Coordenadora de Pesquisa do Instituto POLO IGUAÇU.

**Gráfico 21. Formação Pedagógica 2016 – III**

Fonte: NTM (2016).  
Elaborado pela autora.

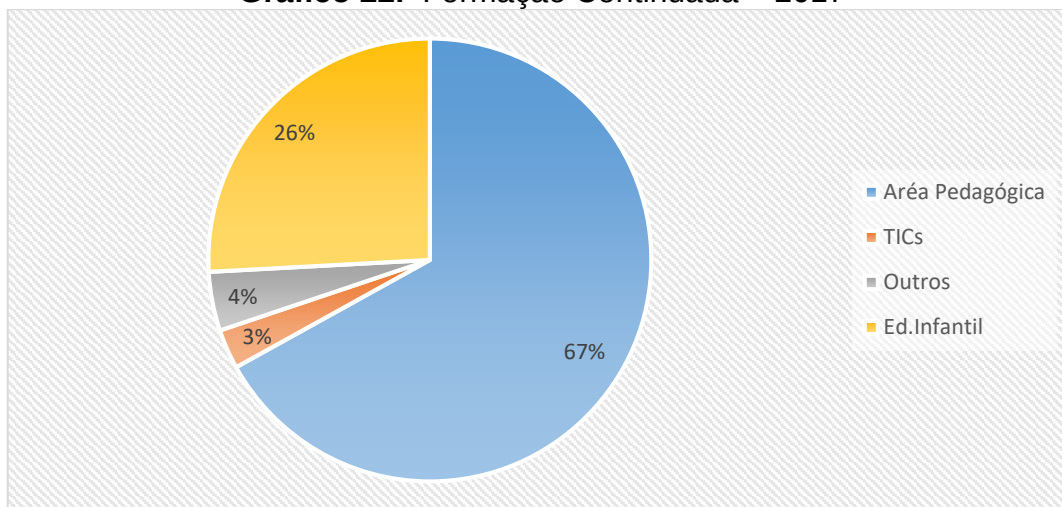
O Gráfico 21 demonstra que foram ofertadas pelo SESC diversas formações, entre elas a formação Vivência Lei nº 10.639-03, ministrada pelo Professor Ilídio Enoque Alfredo Macaringue, Doutorando em Sociedade, Cultura e Fronteiras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e professor licenciado da Universidade Pedagógica de Moçambique. Foram ofertadas outras formações voltadas para o trabalho com o déficit de aprendizagem, alfabetização, psicomotricidade, confecção de materiais, a questão da autoestima e os valores para a sala de aula.

Com base nessas informações, entende-se que não houve, em 2016, nenhuma formação voltada ao desenvolvimento da prática com os conhecimentos teóricos necessários para a consolidação dos pressupostos curriculares na rede municipal, pelo contrário, percebe-se a oferta de formações voltadas para as práticas preconizadas pelo Banco Mundial, a formação de um professor “reduzido à sala de aula, tarefeiro, executor de técnicas e estratégias centradas na prática com conhecimentos teóricos restritos” (DECKER, 2015, p. 154). Dentro dessa perspectiva, as políticas do Banco Mundial, orientam para uma formação continuada, voltada para o treinamento, para a prática, secundarizando a importância dos fundamentos científicos e epistemológicos para a formação docente.

Precisamente em 2017, assumiu a prefeitura de Foz do Iguaçu, o Prefeito Chico Brasileiro, que iniciou a sua gestão arrimando uma parceria com a UNIOESTE e com a UNILA. Instituições reconhecidas como referência na produção e socialização do

conhecimento científico. No Gráfico 22, apresentaremos a formação continuada ofertada na rede municipal em 2017.

**Gráfico 22. Formação Continuada – 2017**

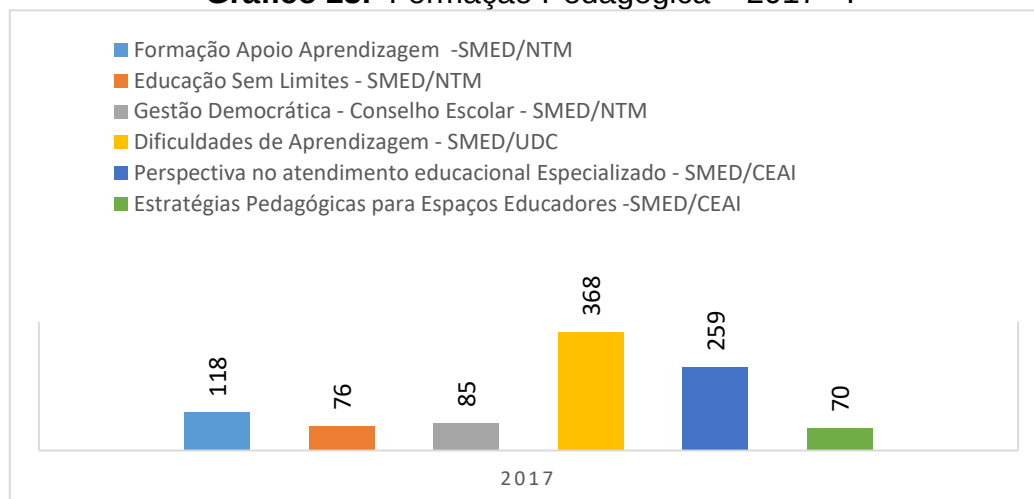


Fonte: NTM (2017).  
Elaborado pela autora.

O Gráfico 22 permite verificar que, em 2017, 67% das formações oferecidas foram na área pedagógica, 4% das formações foram em outras áreas, 3% das formações na área tecnológica e 26%, na Educação Infantil. Observa-se que, nesse ano, houve um aumento significativo no segmento da Educação Infantil e também uma maior ênfase nas formações pedagógicas para o Ensino Fundamental, atingindo um total de 8494 formações ofertadas.

Nos Gráficos 23, 24, 25, 26, 27 e 28 explicitaremos as formações pedagógicas ofertadas no ano de 2017.

**Gráfico 23. Formação Pedagógica – 2017 - I**

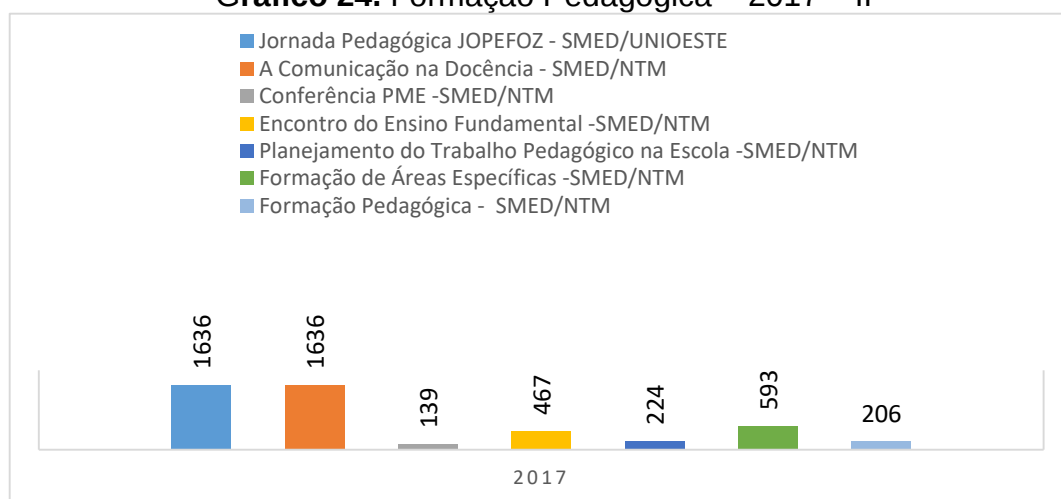


Fonte: NTM (2017).  
Elaborado pela autora.

Em relação ao Gráfico 23, em 2017, pode-se verificar que a equipe SMED ministrou formações para o Apoio a aprendizagem, para o repasse de orientações sobre a estrutura de funcionamento da Sala de Apoio à Aprendizagem, mais especificamente sobre o instrumental de acompanhamento do aluno e do trabalho do professor.

Foram ainda ministrados cursos em parceria com a União Dinâmica de Faculdades Cataratas (UDC) – voltados às dificuldades de aprendizagem – e com o Centro de Educação Ambiental do Iguaçu (CEAI), houve também as formações: Perspectiva no atendimento educacional especializado e Estratégias Pedagógicas para Espaços Educadores. Em relação à gestão escolar, foram ofertados o curso Educação sem Limites e uma formação sobre o Conselho Escolar.

**Gráfico 24. Formação Pedagógica – 2017 – II**

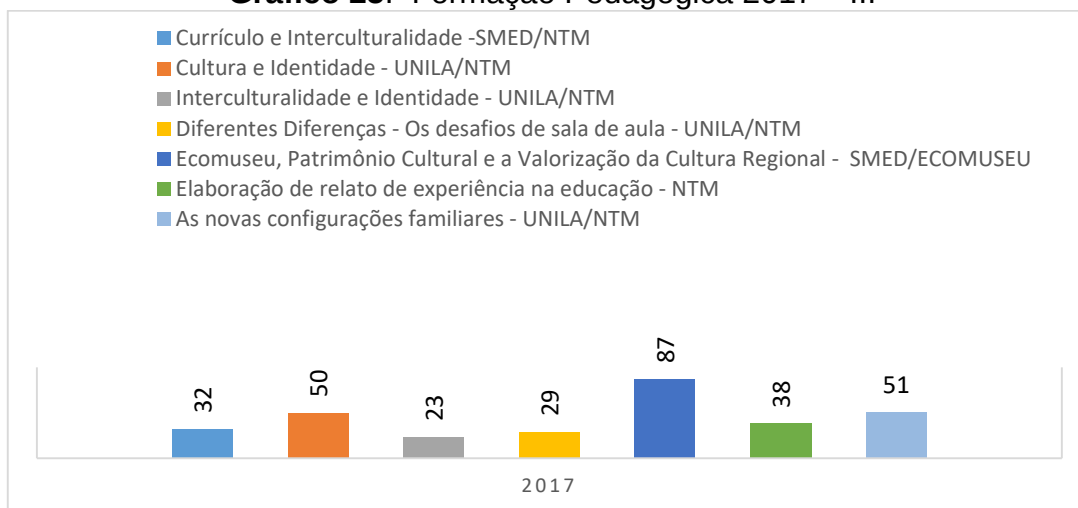


Fonte: NTM (2017).  
Elaborado pela autora.

Observando o Gráfico 24, nota-se que, em 2017, iniciou-se uma parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para a formação dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os educadores participaram da Jornada Pedagógica JOPEFOZ por meio de oficinas e palestras. A formação A Comunicação na Docência, ministrada pelo educador Marcos Meier, atendeu a professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, agentes de apoio e secretários de escola. A equipe SMED organizou formações pedagógicas para atender aos professores do Ensino Fundamental – entre eles os professores de áreas específicas –, além de formações voltadas para o planejamento do trabalho

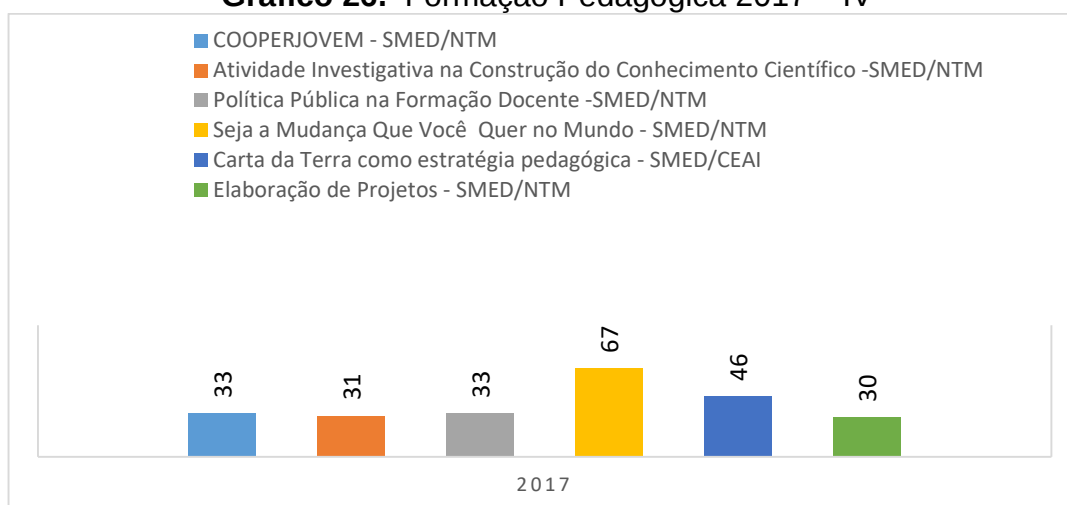
pedagógico na escola. A formação Conferência do Plano Municipal de Educação tinha como objetivo discutir, analisar e avaliar as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação. Como podemos observar, essas formações atenderam a um número significativo de professores.

**Gráfico 25. Formação Pedagógica 2017 – III**

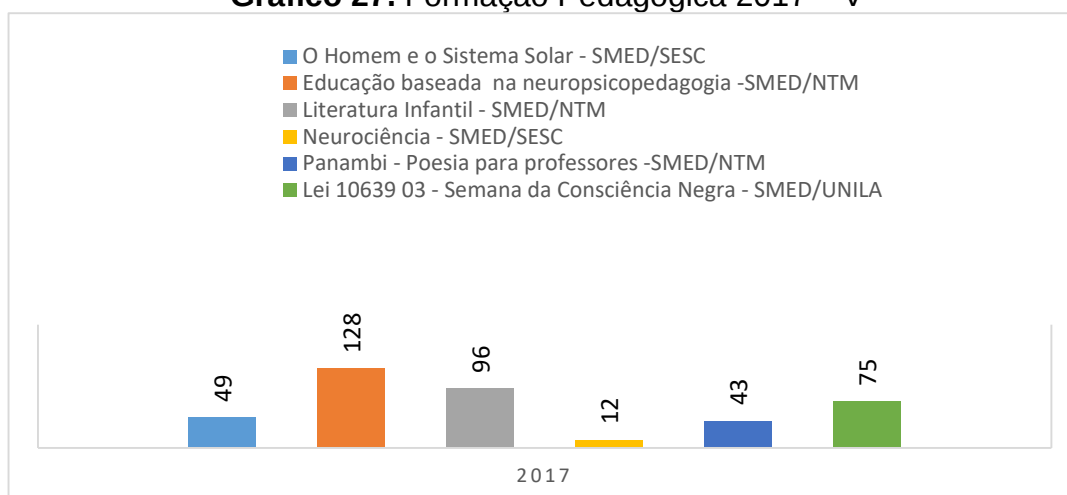


Fonte: NTM (2017).  
Elaborado pela autora.

Ao verificar o Gráfico 25, é possível observar que foram ofertadas várias formações em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Os cursos – ministrados pela Prof<sup>a</sup> Jorgelina Tallei – propõem uma reflexão sobre o conceito de currículo e análise das políticas públicas curriculares em Foz do Iguaçu. Além dessas formações, o curso Ecomuseu, Patrimônio Cultural e Valorização da Cultura Regional, voltado aos educadores do 5º ano, abordava a disciplina de Ciências da Natureza. Na sequência, também foi ofertada pela equipe SMED a formação de relato de experiência na educação.

**Gráfico 26. Formação Pedagógica 2017 – IV**

Fonte: NTM (2017).  
Elaborado pela autora.

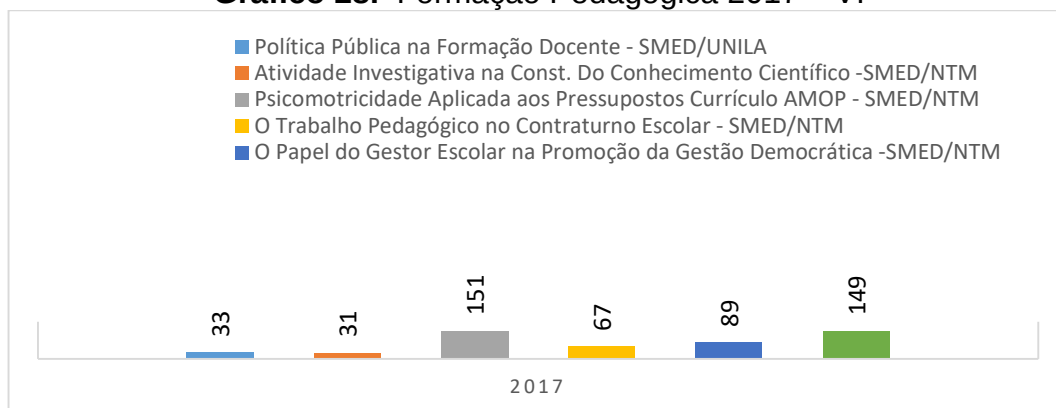
**Gráfico 27. Formação Pedagógica 2017 – V**

Fonte: NTM (2017).  
Elaborado pela autora.

Os Gráficos 26 e 27 permitem verificar que, em 2017, as formações voltadas ao cooperativismo em parceria com o SICOOB (Cooperjovem) foram novamente ofertadas. A equipe SMED ofereceu ainda formações voltadas à Política Pública na Formação Docente, à elaboração de projetos e também o curso Educação baseada na neuropsicopedagogia. Ofertaram também cursos de Literatura Infantil e o curso Panambi – Poesia para professores. Em parceria com o CEAI, foi ofertada a formação “Carta da Terra como estratégia pedagógica”. O SESC ofereceu as formações “O homem e o Sistema Solar” e o curso de Neurociência. A UNILA trabalhou a formação sobre a lei 10.639/03, que determina a inclusão nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

**Gráfico 28. Formação Pedagógica 2017 – VI**



Fonte: NTM (2017).  
Elaborado pela autora.

Analisando os dados expostos no Gráfico 28, referentes ao ano de 2017, verifica-se que foram oferecidas novamente formações na área das Políticas Públicas de Formação Docente, a partir da mesma parceria e ministrado pela mesma professora da formação anterior, respectivamente, UNILA e Professora Jorgelina Tallei, o curso objetivava uma reflexão sobre o conceito de política pública de formação docente em Foz do Iguaçu. Além dessa formação, a equipe SMED ofereceu curso sobre a Atividade investigativa na construção do conhecimento científico, outro tema foi a Psicomotricidade aplicada aos pressupostos do Currículo AMOP e também o Papel do gestor escolar na promoção da gestão democrática. Foi ofertada ainda uma formação sobre o Verbal Behavior Curriculum em parceria com a UDC.

Ao dar sequência à análise, percebe-se que, em 2017, com a mudança de gestão houve uma pequena alteração no processo de formação continuada por meio da parceria com a UNIOESTE e com a UNILA. Através dessas parcerias, percebeu-se o início de um processo de formação voltada ao desenvolvimento dos pressupostos presentes no Currículo, ou seja, “a formação do professor, importante promotor da formação da classe trabalhadora” (Decker, 2015, p.155). Porém, ainda se observa uma oferta maior de formações voltadas ao desenvolvimento da prática no trabalho educativo com o intuito de desenvolver uma formação funcional do professor em detrimento de formações voltadas ao desenvolvimento teórico do mesmo. Nas palavras de Saviani:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que existe uma elaboração teórica que justifique a necessidade de transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (SAVIANI, 2013, p. 90)

Enfim, ao verificar os documentos direcionadores da educação pública municipal de Foz do Iguaçu, a intenção era encontrar dados que respondessem ao nosso problema de pesquisa, assim, buscou-se encontrar nesses documentos dados que apontassem qual teoria se apresentava na proposta educacional nas políticas curriculares desenvolvidas na rede municipal e se essa teoria se apresenta de forma objetiva nos projetos políticos-pedagógicos e na formação continuada ofertada aos professores da rede municipal. Sendo que, a hipótese inicial era que a teoria que direcionou as ações desenvolvidas, desde o ano de 2007, não foi a da pedagogia histórico-crítica.

Diante do exposto no Currículo AMOP (2014), verificou-se que o método apresentado na proposta curricular é o método materialista histórico e dialético e que a concepção de desenvolvimento humano se baseia na psicologia histórico-cultural, porém, não se menciona a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica, apesar de ser possível identificar a presença dos pressupostos dessa teoria no documento. Consequentemente revela a ausência de direção e a influência do multiculturalismo. A entrevista com a diretora do Departamento Pedagógico da AMOP atestou a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica norteadora do currículo, mesmo que implícita no documento.

Quanto à organização dos Projetos político-pedagógicos, verificou-se que a orientação para a construção desse documento nas escolas municipais deveria ser uma elaboração conforme os pressupostos do Currículo AMOP, ou seja, deveria conter os elementos do materialismo histórico e dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Porém, a maioria das escolas não conseguiu definir em seu marco conceitual de forma clara essa fundamentação, talvez pela necessidade de um domínio das bases teóricas do documento curricular ou porque a escola enquanto instituição social, inserida na sociedade capitalista, reflita no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Em relação à formação continuada dos professores municipais, observou-se que os poucos momentos de discussão da teoria curricular aconteceram devido à reformulação do currículo organizada pela AMOP como proposto no documento

curricular. As formações ofertadas na rede municipal “incidiram em formação da subjetividade e na atuação docente, fomentando a individualização e a fragmentação política entre os professores” (DECKER, 2015, p.143), pois, em sua maioria, foram compostas de eventos pontuais e dificilmente garantiram o aprofundamento teórico-metodológico necessário à formação do professor.

As reflexões, ao finalizar esse capítulo, confirmam que a pedagogia histórica-crítica, enquanto teoria que embasa a prática, se apresenta como elemento direcionador do currículo utilizado no município, porém as políticas desenvolvidas pelos gestores para efetivação dessa proposta na rede municipal não definiram essa pedagogia como direcionadora de suas ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Duarte (2016), “a decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana” (DUARTE, 2016, p. 1). A compreensão dessa relação deve apoiar-se numa perspectiva histórica, no conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento. Partindo desse princípio, desenvolveu-se esse estudo sob a ótica da pedagogia histórico-crítica.

Quando se decidiu analisar se as políticas curriculares implantadas na Rede Pública Municipal de Educação de Foz do Iguaçu buscavam a efetivação dos pressupostos marxistas, propostos no currículo da AMOP, ao invés da efetivação das pedagogias hegemônicas que se apresentavam em todo o cenário nacional, após a implantação da LDBEN 9394/96, já se havia consciência das dificuldades que poderiam ser enfrentadas devido à escassez de documentos sobre as ações desenvolvidas pela SMED no período de 2007 a 2017. Assim, com esse trabalho, almejou-se colaborar para o registro histórico das políticas curriculares desenvolvidas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Educação Pública de Foz do Iguaçu no período referente ao recorte temporal proposto.

Este estudo objetivou analisar se a pedagogia histórico-crítica se materializa nas políticas curriculares, bem como, no currículo implantado na rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu no período de 2007 a 2017. Diante do exposto na pesquisa, constata-se que o objetivo foi atingido, pois foi possível analisar e verificar a presença de elementos da pedagogia histórico-crítica no currículo AMOP e nas políticas curriculares desenvolvidas na rede.

A pesquisa começou contextualizando historicamente o processo de colonização da região Oeste do Paraná, sendo possível dizer que o município se constituiu como primeiro ponto de ocupação e desenvolvimento local, sendo que aqui se organizaram as primeiras experiências na área educacional. Notadamente, a história de Foz do Iguaçu se transforma, a partir de 1975, com a construção de Itaipu, saímos de uma época de lentos progressos para um período de grande desenvolvimento em todos os aspectos. Juntamente com a vinda da Itaipu, a implantação do projeto MEC/OEA, causou um impacto significativo no campo educacional da região abrindo caminho para a constituição da ASSOESTE, que deu

continuidade a ações no âmbito educacional na região após o encerramento do projeto.

Um ponto a ser destacado é o fato de que, nessa fase, em todo o Brasil, entre os anos de 1970 e 1980, começaram a surgir movimentos contra a nova Lei da educação nacional e o regime militar vigente. Nesse contexto revolucionário, surge a pedagogia histórico-crítica, idealizada pelo estudioso Demerval Saviani, que influenciou o Paraná na construção coletiva do currículo para o Estado, este documento apresentou como eixo norteador a pedagogia histórico-crítica que defendia uma nova concepção pedagógica de formação humana.

A partir da década de 1990, destacou-se a hegemonia das concepções pós-modernas que direcionavam os documentos educacionais oficiais em todo o país. Com a implantação da LDB nº 9394/96, os municípios passaram a ter a responsabilidade por organizar a estrutura do ensino fundamental. Em nossa região, foi construído o currículo básico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) que foi publicado pela AMOP, em 2007, por intermédio do seu departamento pedagógico. Um currículo de base marxista em que o trabalho é condição existencial do homem, sendo assim, por meio dele que os indivíduos se humanizam, portanto, deve ser visto como princípio educativo da escola.

Observando esse aspecto, as políticas implantadas na rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu deveriam procurar a efetivação dos pressupostos marxistas propostos no currículo vigente. Porém, pode-se afirmar que as políticas desenvolvidas no município sofriam a influência das concepções hegemônicas presentes nos documentos oficiais do MEC, o que levou ao desenvolvimento de ações em busca de melhorar a qualidade da educação na rede municipal – de acordo com os parâmetros determinados pelo MEC –, cujo trabalho desenvolvido elevou o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) do município, o qual passou de 4,8 (2007) para 7,2 (2017). O que faz refletir e afirmar que as políticas desenvolvidas teriam que, buscar a superação da alienação expressa nas políticas oficiais de educação que se recusam a admitir a objetividade do conhecimento e não sua difusão.

Para embasar teoricamente a pesquisa, no segundo capítulo, elencaram-se os fundamentos teórico/metodológicos da pedagogia histórico-crítica – fundamentados em Saviani e demais autores estudiosos da temática – a fim de ter subsídios para analisar os documentos curriculares da rede municipal. Esses pressupostos

permitiram identificar a presença ou não dos elementos da pedagogia histórico-crítica nos documentos analisados.

Diante dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, levantados na fundamentação teórica, buscou-se verificar os elementos direcionadores do trabalho pedagógico na rede municipal de educação, no período recortado, no currículo da AMOP, nos projetos político-pedagógicos e no Relatório de formação continuada do NTM, confrontando com as informações levantadas na entrevista realizada com os secretários municipais de educação.

Segundo a análise do currículo AMOP (2014), pode-se afirmar que seus pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos seguem a inspiração marxista, apresentando a pedagogia histórico-crítica, enquanto representação teórica do materialismo histórico e dialético, porém a mesma não está nomeada no documento. Sendo que somente após a entrevista da secretária executiva do Departamento Pedagógico da AMOP foi possível afirmar que essa teoria sustenta o currículo, mesmo estando implícita no documento curricular.

Quanto aos Projetos político-pedagógicos, verificou-se que, de maneira geral, esses documentos são elaborados seguindo a orientação do Núcleo Estadual de Educação de Foz do Iguaçu, através da equipe SMED, que disponibiliza um documento normatizando a organização da proposta. Esse roteiro dispõe que o marco conceitual deve ser construído observando o estabelecido no currículo utilizado pela rede municipal, ou seja, deveria conter os elementos do materialismo histórico e dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; porém, não é possível verificar com clareza a fundamentação da proposta pedagógica.

Destaca-se que a formação continuada, enquanto política pública da rede de educação, proporcionou poucos momentos para estudo da teoria curricular. As formações aconteceram pontualmente e, geralmente, seguiam a tendência de realizar um treinamento focado na transmissão de estratégias e técnicas práticas, não garantindo o aprofundamento teórico-metodológico necessário à formação do professor.

As análises dos documentos curriculares juntamente com os dados apresentados nas entrevistas realizadas confirmaram a hipótese levantada no início dessa pesquisa de que a teoria que direcionou as ações desenvolvidas, desde o ano de 2007, não foi exclusivamente a da pedagogia histórico-crítica, pois – apesar de terem como documento orientador o currículo direcionado por essa teoria pedagógica

– as ações desenvolvidas na área educacional pelos gestores não se constituem apenas nessa perspectiva teórica.

Assim, no âmbito da análise dos resultados se constata que a teoria apresentada na proposta curricular da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu, após a implantação do currículo da AMOP, é a pedagogia histórico-crítica, enquanto representação teórica do materialismo histórico e dialético. No entanto, com base nos estudiosos dessa temática, pode-se afirmar que um currículo por si só não garante sua efetivação, sendo que as políticas curriculares desenvolvidas ainda apresentam muitas limitações para que esse documento seja realmente aplicado na rede pública municipal de educação.

Enfim, o presente estudo identificou a necessidade de aprofundar os conceitos teóricos da pedagogia histórico-crítica e ainda se pode destacar a necessidade de algumas intervenções a fim de garantir sua efetivação na rede municipal, como: fortalecimento da oferta de formação continuada em parceria com a UNIOESTE e a AMOP, voltada ao estudo teórico da pedagogia histórico-crítica; criação de grupos de estudos em todas as escolas municipais contando com apoio do Grupo História, Sociedade e Educação no Paraná (HISTEDOPR) para essa ação; aquisição e disponibilização de obras sobre a temática para os docentes; criação de políticas de incentivo à participação de professores da rede municipal em mestrados e doutorados.

Pode-se considerar que os resultados desse estudo são limitados a sua especificidade. Destaca-se que, no caso de Foz do Iguaçu, existe a necessidade do empenho e compromisso de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento das políticas curriculares municipais, priorizando a formação teórica com o intuito de implantar a pedagogia histórico-crítica no município. Espera-se que esse trabalho sirva de base para futuras investigações, a fim de aprofundar as reflexões sobre a formação teórica de professores e todos os envolvidos no processo educacional, sendo esta uma necessidade a ser atendida.

## REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

\_\_\_\_\_. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: AMOP, 2014.

ANDRÉ, T. C. Teorias da pesquisa em educação e ensino: esboço didático a partir do método de Marx. **Revista Trama**, Marechal Candido Rondon, v, 14, n. 33, p. 03 – 14, 2018.

MAUÉS. O.C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

ANTUNES. C.S. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. 2016. 184f. Tese (Doutorado em Educação na área de concentração de Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2016.

BACZINSKI, A.V.M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983/1994)**. 2007. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694640/artigo-12-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 08 setembro de 2018.

BUENO, J. Z. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARSIGLIA. A.N.C.G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 2, p. 23-39.

CEPECON. **Avaliação da qualidade do Ensino nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. Textos para discussão**. Centro de Pesquisas Econômicas e Aplicadas - CEPECON. Universidade Federal da Integração Latino Americana. Foz do Iguaçu, Paraná, 2018.

COLODEL, José Augusto. **Obrages & companhias colonizadoras: Santa Helena na história do oeste paranaense até 1960**. ASSOESTE, Cascavel, 1988.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. 2008. 382f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

DECKER, A. I. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015, 234p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2015.

DELLA FONTE, S.S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A.N.C.G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 2, p. 23-39.

DUARTE, N. A Importância da Concepção de Mundo para a Educação Escolar: Porque a Pedagogia Histórico-Crítica Não Endossa o Silêncio de Wittgenstein. In **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Rio de Janeiro: IESAE/FGV. Mimeo, 1991.

\_\_\_\_\_. Um pouco da História da Educação no Oeste do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 34-48, mai. 2012.

FOZ DO IGUAÇU. Lei nº 4035/2012. Lei Ordinária. Aprova o plano Municipal de Educação para o Decênio 2012-2021. **Diário Oficial do município**, 2015. Disponível em: [www.leismunicipais.com.br](http://www.leismunicipais.com.br). Acesso em 15 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4341/2015. Ementa. Autoriza o chefe do Poder Executivo Municipal a aprovar o plano municipal de Educação do município de Foz do Iguaçu - PME - e dá outras providências. **Diário Oficial do município**, nº 2546, 2015. Disponível em: [www.leismunicipais.com.br](http://www.leismunicipais.com.br). Acesso em 15 de março de 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9 ed. Ed. Cortez. SP, 2004. cap. 6. p.71 a 90.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KUIAVA, J. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras – oeste do Paraná: 1973 -1992**. 2012. 619f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

GOULARTI FILHO, A.; ALMEIDA, A. S.; CARDOSO, M. A. PVERFSP/SUDESUL: As estratégias, as concepções de desenvolvimento e o seu entendimento sobre o papel da economia da Região Sul na economia brasileira 1956-1989. **III Seminário de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 3, n. 3, 2012. Disponível em <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/issue/view/43>. Acesso em 15 out.de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, Ivan Heriberto e FAGNANI, José Paulo. **Foz do Iguaçu 100 anos**. Curitiba. Natugraf, 2014.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas. Autores Associados, 2015.

\_\_\_\_\_. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas. Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 1996.

MARTINS, L.M. Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A.N.C.G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 3, p. 43-57.

MARCONI, Maria Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MASCARENHAS, M.C; CASTANHA, A.P. A construção da Itaipu e os reflexos na Educação de Foz do Iguaçu. In **4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais: Políticas sociais**. Tema central: Políticas Sociais da América Latina, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

MAUÉS. O.C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAZZEU, L.T.B. A Política educacional e a formação de professores In: MARSIGLIA, A.N.C.G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 8, p. 147-167.

NICOLACI-da-COSTA, Ana. Maria. **A passagem interina da modernidade para a pós modernidade**. Psicologia: ciência e profissão, nº 24, 2004, p.82-93.

NOFFKE, A. P. **Antecedentes históricos do Currículo da AMOP**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017.

ORLANDI. Eni Pucinelli. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas, S.P. Ed. da Unicamp, 2007.

ORSO, P.J. Os Desafios de Uma Educação Revolucionária. In: ORSO, P.J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A.P. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. p.147-167.

ORSO, P.J.; MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. In: **X Seminário do HISTEDBR – 30 Anos do HISTEDBR (1986-2016) Contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira**, 2016, Campinas. Anais... UNICAMP, 2016.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 003/2015 - SUED/SEED**. Disponível em [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015\\_sued\\_seed/instrucao00315sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00315sued_seed.pdf). Acesso em: 01 de dezembro de 2018.

PERIS, A.F.; BRAGA, E.G. **Evolução e Caracterização do Sistema Educacional**. In: PROJETO ORACULUS: MESOREGIÃO DO OESTE DO PARANÁ. UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2002. Cap.13, p.418-501. Disponível em [http://www.unioeste.br/projetos/oraculus/PMOP/capitulos/Capitulo\\_13.pdf](http://www.unioeste.br/projetos/oraculus/PMOP/capitulos/Capitulo_13.pdf).> Acesso 05 de maio de 2018.

REVISTA PAULO FREIRE. Foz do Iguaçu: PMFI/SMED, 2012.

SBARDELOTTO, D. K. **O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários na Fronteira Oeste Paranaense: a criação da primeira Escola Normal Secundária Pública de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e Educação – Debates Contemporâneos**. Ed. Autores Associados: HISTEDBR – Campinas, SP. 2008. cap. 9, p. 223-274.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP. Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro. Ano 3. n. 4. 2016.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico**. 3ª ed. Campinas. Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **O projeto político-pedagógico: a saída para a escola**. IN:SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL, 2008, Pernambuco, Secretaria de Educação, governo de Pernambuco, 2008.

SILVA JUNIOR, S. B. **A Política de Avaliação de Larga Escala e suas Implicações no Currículo do Estado do Paraná nos Anos 2011/2012 (Governo Beto Richa)**. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas. Papirus, 1995.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa - Secretários de Municipais de Educação

Roteiro de entrevista semiestruturada que foi aplicado com o(a) **Secretário(a) Municipal de Educação** para levantamento histórico sobre o currículo utilizado e as políticas curriculares desenvolvidas na rede municipal de Educação de Foz do Iguaçu no período de sua gestão.

- 1- Formação?
- 2- Tempo de trabalho na área da Educação?
- 3- Em que período exerceu o cargo de Secretário(a) de Educação? Por quanto tempo atuou nessa função?
- 4- Enquanto exerceu a função de Secretário(a) de Educação, qual era proposta curricular adotada na época da sua atuação?
- 5- Por que o município adotou essa proposta curricular?
- 6- Quais os pressupostos teóricos do currículo adotado?
- 7- Em sua gestão, que políticas públicas foram desenvolvidas para efetivação do currículo na rede municipal?
- 8- As políticas educacionais desenvolvidas seguiam quais pressupostos teóricos?
- 9- Em sua gestão, os professores recebiam formação continuada sobre a proposta curricular?
- 10- Como era feita a orientação para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais? Justifique.
- 11- Você conhece a Pedagogia histórico-crítica?
- 12- Dentro do seu conhecimento, o que você considera necessário para a implantação da Pedagogia histórico-crítica na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu?

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Secretária Executiva do Departamento Pedagógico da AMOP

Roteiro de entrevista semiestruturada para a **Secretaria Executiva do Departamento Pedagógico da AMOP** a fim de realizar levantamento histórico sobre o currículo AMOP utilizado na rede municipal de Educação de Foz do Iguaçu a partir de 2007.

13- Qual a sua formação?

14- Tempo de trabalho na área da educação? E na AMOP?

15- Quais funções desenvolveu nesse período?

16- Como aconteceu o processo de construção do currículo AMOP?

17- Quais os pressupostos teóricos do Currículo AMOP?

18- Quais foram os autores responsáveis pela fundamentação teórica do currículo?

19- Que pedagogia orienta o currículo?

20- Qual é o método que direciona as ações propostas no currículo?

21- Por que a PHC, enquanto expressão teórica do marxismo no campo da educação, não aparece no currículo Amop?

22- Como acontece a relação de prestação de serviço entre a AMOP e a rede municipal de educação de Foz do Iguaçu?

## **APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA EXECUTIVA DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA AMOP**

### **Sua formação, seu tempo de trabalho na educação.**

Sou Emma Gnoato, sou italiana, sou pedagoga especialista em educação de jovens e adultos.

### **Onde fez a especialização?**

Comecei a trabalhar no magistério em 1975, na rede municipal, atuei contribuindo com os professores na substituição de professores tanto na alfabetização, método da abelhinha, mas também, assumi uma sala nesse mesmo ano de 2 série, dentro dessa escola fiquei por muito tempo por um período tinha 5 a 8 da rede municipal, onde trabalhei a disciplina de história com o 8 ano, e tinha que estudar muito porque saí da pedagogia sem muito conhecimento. De lá pra cá exerci várias funções na secretaria municipal de educação, tanto na área rural, em Cascavel existia mais de 100 escolas, como na área urbana e eram em 2 para realizar esse trabalho na SMED.... Depois fui pra ASSOESTE, na coordenação da Matemática, mas especificamente lá trabalhava com avaliação, mas lá tinha uma equipe por áreas, tinha uma proposta anual com todas as secretarias municipais. Não era a secretaria que solicitava porque naquele período quem contribuía era a secretaria municipal e com x por ano e com aquele recurso a gente programava as ações na região. Ela vigorou até 2001 e por problemas financeiros ela fechou (dívidas de INSS), mas era um trabalho muito coletivo, tinha seminário, grupo de estudo, esse trabalho na maioria todos os municípios eram atendidos e ao findar isso, os municípios, as secretarias dessa época, muito esclarecidas desse trabalho sentiram, sabe quando fica sem mãe, sem pai, “agora o que vamos fazer? Nós estamos acostumados com o trabalho coletivo, não podemos ficar isolados como vamos fazer?” Eles começaram, fizeram uma comissão de secretários novamente, conversaram com a diretoria da AMOP, e no decorrer de um ano, decidiram que seria criado aqui dentro da AMOP, um departamento de educação para dar continuidade, não tal qual era feito na ASSOESTE, mas esse trabalho coletivo de mãos dadas, uns com os outros, pra tirar as suas dúvidas do trabalho pedagógico, da gestão escolar, teria que ter alguém aqui e fizeram inclusive a indicação de quem deveria estar aqui. Eu estou aqui inclusive porque fui e indicada na época pra coordenar o departamento. Foi o Professor Suzuki, que era prefeito de Medianeira e presidente da AMOP que me chamou, pra organizar o departamento e

começasse novamente o trabalho com os municípios em 2003. Um ano e pouco que os municípios ficaram sem atendimento, apesar de que muitos fizeram contato diretamente com os docentes, começaram a fazer o trabalho. Nesse momento eu estava novamente na sala e prestava assessoria ao município de Serranópolis do Iguaçu, por sinal é o melhor IDEB da região, não por minha causa, mas devido ao excelente trabalho desenvolvido no município, uma equipe maravilhosa que tem lá.

Em 2003 começou a retomar as reuniões com os secretários, curso aqui, indicar um professor ali, mas só vai começar a ser mais incisivo nas ações em 2004, 2005. Em 2004, as equipes de ensino dizem assim “nós temos um currículo básico que é aquele branquinho do estado”, que trabalhava com a histórico-crítica, passou por uma avaliação e o estado estava fazendo suas diretrizes curriculares, mas não para os anos iniciais, a rede já estava separada do estado, o município era autônomo, o estado era autônomo. Com o pedido dessas equipes começaram a pensar “bem vamos tentar ver, já que o estado está fazendo a regulamentação curricular, vamos chamar a equipe do estado aqui, pra dar uma orientação pra nós, quem sabe fazemos a construção”, mas na certeza de que ia ser um trabalho tranquilo. Eles vieram pra cá na Unipar e trabalhamos por área, no final do dia todo mundo... “não esse é um trabalho muito grande, não dá pra ser assim, temos que fazer diferente, nós não vamos ter condição”, meio que entramos em pânico. Ai, juntamos um grupo que já conhecíamos: Professor Eder, Prof.<sup>a</sup> Marlene Sapelli, Darci Alves, Lucia Bogo, Eu, e outros professores e formamos um grupo básico (para) pensar como iríamos pensar, elaborar, estudar, construir, tendo por base o Currículo Básico do Estado do Paraná, que era uma concepção que nos acreditávamos. Acreditamos porque foi a partir dele que fizemos todo o trabalho. Esse grupo básico fez pesquisa de alguns textos que lemos, encaminhamos para os municípios para leituras e fomos tomando como referencial o que vinha para o município a partir daquele trabalho. E o grupo base, acabou escrevendo os pressupostos do currículo, os filosóficos, pedagógicos, psicológicos e legais, mas isso ia e vinha, escrevia aqui ia para o município, um ano inteiro até que os municípios disseram “é isso mesmo”. A partir disso que nós queremos a construção curricular, em 2006 sentou-se para a concepções das áreas e dos conteúdos que por sinal hoje, revendo tudo que fizemos lá, e após a primeira e segunda versão, nos acordamos muito hoje, hoje o nosso currículo vai ter uma outra cara, mas por que isso? Porque continuamos estudando, toda a formação que tivemos até agora, sem todas as áreas do conhecimento, seminários enfim, serviu pra

entender que aquilo que tá ali, o professor ainda não compreende, porque a maioria deles também não busca fazer leitura de textos sugeridos e também pesquisados. E vão diretamente para os conteúdos, e currículo não é conteúdo, o conteúdo faz parte de um currículo a partir de seus pressupostos. Reavaliando porque saiu uma BNCC, e isso deu uma visão perspectiva para o povo para o Brasil que todo mundo estávamos perdidos. Nós não estávamos perdidos, tem uma direção, já sabe aonde quer chegar, que qualidades de ensino querem, que tipo de ensino queremos, que alunos queremos, que gestão escolar queremos, isso já está claro no currículo que estamos tomando como avaliação. Mas, você confronta o que está na base enquanto currículo, porque concepção você sabe enquanto ela é lá dentro, ela não é explícita nem implícita, ela não se define enquanto concepção de aluno, de educação, vai se basear em competências, depois você retoma essa questão que fala algo sobre ela. Aí fica aquela questão “ah, que bom, vamos tomar a BNCC”, tal qual foi com os PCNs, que saiu como parâmetros curriculares, não saiu como currículo por uma exigência da Conferência de Jontier, que o Brasil tinha que fazer alguma coisa pra tornar mais homogênea a questão dos conteúdos no Brasil. Mas tomaram muito como currículo, só que parâmetro é parâmetro e currículo é currículo. Por isso uma das grandes questões anteriormente falada: o porquê da retomada do currículo branquinho lá do estado. Exatamente porque começou a se entender que parâmetro era parâmetro e nós tínhamos um currículo e era dele que devíamos partir e estamos até hoje. Nas reuniões que temos participado, foi sugerido a não ficar com essas coisas das habilidades, “forçação” das competências, mesmo os tratos das unidades temáticas, dos eixos, dos conteúdos, as Diretrizes estaduais estão mais claras, a partir dessas diretrizes nós vamos ver o que vamos colocar em relação aos conteúdos, porque a parte de fundamentação já trabalhamos, já elencamos pessoas dos municípios, já foi pra consulta pública, já voltou, porém não é uma coisa fechada porque só termina o ano que vem. Mas os conteúdos nós vamos ver se vai ser no mesmo formato das diretrizes, mas percebe-se que mesmo se a gente ficar com isso, pois quem vai decidir isso são as equipes, porque tem que complementar alguns conteúdos, porque o que não está escrito o professor muitas vezes, o professor pode não trabalhar. Mas não é culpa do professor, porque sou pedagoga. A necessidade de ter um currículo, mas ter formação continuada consistente, mas não uma formação pontual, vamos trazer um curso de história e geografia de 8 horas, isso não é formação continuada. Tem que ser uma formação continuada, por exemplo, em história para os professores todos do

1º ao 5º ano, no mínimo 32 horas, pra ter a visão daqui até lá, pra que eu tenha uma visão de que conteúdo vou dar conta, que metodologia, que concepção de história vou usar, sair do conhecimento imediato, para desenvolver a percepção da totalidade.

### **Quais autores que foram mais utilizados para construção dos pressupostos do currículo?**

Nós tivemos ali muitos autores consultados anteriormente, mas como trabalhamos e hoje nós estamos cuidando um pouco nessa questão, não muda a concepção, mas evitar de falar em Marx, por exemplo, evitar as palavras pra não cortarem pela raiz aquilo que a gente quer, mas Marx foi muito lido, Saviani foi muito lido, Ligia Marcia Martins foi muito lido, agora principalmente já temos outros autores que estão colocando melhor essas questões, vários autores, de memória eu não lembro, muitos autores e muito confronto entre o que um diz e o outro diz pra fazer o entendimento do que se quer. Mas como é materialismo histórico e dialético que era o próprio currículo básico (o branquinho), também vinha por esse caminho, nós estamos nessa questão da visão da totalidade, nós não queremos um ensino onde se ensine um conteúdo porque tem que ensinar aquele conteúdo, pra que vem aquele conteúdo, pra aquela crianças, pra aquela comunidade, pra nossa região.

### **Por que não encontramos a PHC enquanto concepção no currículo da AMOP?**

Porque a PHC ela é do conceito marxista, a gente já avançou um pouco isso, mas não caiu disso, porque tem outros que chamam de pedagogia, o que... meu deus do céu, outros nomes nesse caminho. Mas ela é da pedagogia enquanto linha histórica sim, e quem defende a PHC são só esses autores sim, ela não é dita enquanto palavras porque nós estamos até hoje tentando ver como algumas palavras podem ser substituídas para não serem machucadas por quem vai ler, pra não punir, porque hoje nós temos muito. Acho que todo mundo devia ler “Foucault” que diz vigiai e punir, porque as pessoas estão vigiando para punir. E nós não queremos isso, queremos outra coisa, mas a gente retoma essa PHC sim, todos os elementos as categorias de análise do Materialismo Histórico e Dialético são baseados nisso, numa PHC, fundamentos da psicologia histórico cultural e todas elas estão nesse bolo aí. **Só não**

**foi usada devido a essa questão.** Talvez não fosse usado aí, mas só houve essa reorganização devido à PHC.

**Como acontece a questão da formação continuada da AMOP e o município de Foz do Iguaçu?**

Foz do Iguaçu sempre pertenceu aqui, mas tem a questão da distância. Atualmente, de uns quatro ou cinco anos pra cá, que as equipes deram conta, não que anteriormente não tinha, até porque eu tinha um bastante contato com as secretárias de educação, talvez devido a uma visão de prefeito adequada pra aquele período. Algumas coisas ficaram pra trás, adotavam o currículo, mas não levavam a prática, de 4, 5 anos pra cá inclusive a docência do município está mais voltada para o nosso currículo, mas isso não acontece só com lá, mas lá aconteceu muito disso. Atualmente tem muito mais um grupo da SMED que quer acertar, está participando muito na formação aqui, ao virem pra cá, trocarem ideias com companheiros de outras redes, ao ouvirem um docente, na fundamentação de uma determinada área de conteúdos e metodologia, mesmo que lá não consigam fazer essa formação continuada, no trabalho de cada uma delas consegue atingir aos poucos toda a rede municipal.

**Em 2007, como aconteceu a formação para implantação do currículo em Foz do Iguaçu?**

Não me lembro de formação nessa época em Foz do Iguaçu, começou aos poucos, acho que 2010 com a Professora Terezinha e Com a Professora Lucia Bogo.

## **APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU**

### **Secretário C**

#### **1 - Formação?**

Professor concursado do município de Foz do Iguaçu, desde 2001, tenho formação de magistério nível médio, sou bacharel em direito nível superior.

#### **2 - Tempo de trabalho na área de educação?**

Trabalhando há 17 anos, 17 anos, eu fiz o primeiro concurso, fui chamado em 2001 e depois fiz outro concurso, logo em seguida, já entrei com os dois vínculos na prefeitura.

Eu assumi sala de aula na escola Rosaria de Amorim em 2001, assumi uma segunda série na época, permaneci naquela escola mais um ano. Durante o ano de 2002 quando eu assumi o laboratório de informática, trabalhei durante o ano de 2002 inteiro lá, em 2003 fui convidado pra fazer parte da secretaria de educação porque naquele momento havia já um número instalados em algumas escolas e a pretensão daquele governo de aumentar a quantidade de laboratório e capacitar professores etc. e tal, então como eu tinha um perfil que a secretaria da época considerou apto pra esse trabalho, fui convidado pra integrar a equipe. Em 2003, 2004 e 2005 fiz parte da equipe Secretaria Municipal de Educação trabalhando com a informática, com os laboratórios de informática nas escolas.

#### ***Você assumiu como Secretário?***

Depois disso obviamente voltei pra escola, mudei de escola, fui pra Escola Santa Rita de Cassia, trabalhei com regências de turma, com áreas específicas durante quase 10 anos. Até que eu assumi a coordenação pedagógica, em 2013, logo em seguida houve uma eleição e a diretora na época pelo fato de aposentar um vínculo naquele ano decidiu não concorrer mais e outras pessoas também não demonstraram interesse, então assumi a direção da escola municipal Santa Rita de Cassia no ano de 2016.

#### **3 - Em que período exerceu a função de Secretário da Educação. Por quanto tempo ficou/atuou nessa função?**

Em 2017 fui convidado a assumir a Secretaria Municipal de Educação durante o governo interino da Prefeita Inês, assumi no dia 10/01/2017, estou até agora, até o presente momento.

***Foi bem, um curto espaço de tempo. Foi, teve uma caminhada bem rápida assim.***

Às vezes eu paro pra pensar essa evolução, enfim essa sequência de acontecimentos foi bem rápido mesmo, inclusive me considero jovem, me considero muito novo de idade e talvez de concurso também, mas já tive várias oportunidades, né? Experiências em vários cenários diferentes nesses 17 anos, em que permitiu a gente formar uma concepção uma visão da dinâmica dos trabalhos na rede municipal das pessoas, das nossas necessidades enquanto servidores das necessidades físicas, das necessidades de equipamentos, das necessidades de valorização dos profissionais, então isso que me trouxe até aqui.

#### **4 - Enquanto exerceu a função de Secretário de Educação qual era a proposta curricular adotada na época de sua atuação?**

Currículo AMOP.

#### **5 – Por que o município adotou essa proposta curricular?**

O município de Foz do Iguaçu ele integra o bloco dos municípios do oeste do Paraná, da associação Amop. A Amop tem algumas iniciativas em várias áreas da gestão pública, uma delas é a educação e existe um currículo regionalizado desenvolvido e discutido em bloco com esses municípios que integram a associação e a proposta curricular que nos adotamos em Foz do Iguaçu, ela é oriunda desse currículo regionalizado, agora estamos na eminência de sentar novamente pra discutir a construção desse currículo uma vez que há uma proposta do ministério da educação de uma nova base curricular nacional, que vai direcionar, os trabalhos vai tentar unificar, trazer uniformidade aos trabalhos no território nacional, aí vamos precisar fazer essa comparação e avaliação e talvez algumas adequações nesse nosso currículo regional pra que ele esteja integrado a essa nova proposta do ministério da educação.

#### **6) Quais os pressupostos teóricos do nosso currículo adotado?**

Não.

**7) Em sua gestão, que políticas públicas foram desenvolvidas para a efetivação do currículo na rede municipal?**

***Até hoje assim desde que você assumiu quais são as políticas públicas que estão sendo desenvolvidas para efetivar esse currículo na nossa rede?***

O ano passado quando nós assumimos, nós tínhamos uma visão preliminar, o levantamento de algumas carências, nós sabemos que o trabalho pedagógico na sala de aula, depende de alguns elementos materiais, recursos, espaços adequados, enfim uma... existe uma parte material e uma parte intelectual, o encaminhamento do professor, a abordagem com os alunos, o domínio com relação aos conteúdos que serão apresentados e o que nós identificamos naquele momento, e ainda temos hoje, como base do nosso trabalho é trabalhar a formação do professor. Nesse presente momento nós estamos com o ciclo de formação e discussões com professores de todos os anos, de todos os atendimentos, todas as regências do ensino fundamental pra que a gente possa ter uma visão mais significativa em relação ao planejamento e a distribuição do nosso currículo, muito se fala que os conteúdos devem ser significativos para os alunos, devem estar acessíveis para o aluno, mas são pouco os momentos que a gente vê o professor realmente engajado, envolvido, debruçado sobre esses documentos pra que ele tenha apropriação do trabalho que ele está desenvolvendo. Precisamos despertar no nosso colegiado essa visão, esse entendimento de que assim como o conteúdo tem de ser significativo pra a criança, o planejamento e os encaminhamentos curriculares eles têm que ser apropriados pelo professor para que ele saiba de maneira intencional o trabalho que ele está realizando. Ao propor uma atividade para a criança ele tenha subsídios teóricos e práticos para esse trabalho se efetivar de maneira satisfatória.

**8- As políticas educacionais desenvolvidas seguiam quais pressupostos teóricos? Você saberia me dizer quais são os pressupostos teóricos das políticas que estão sendo desenvolvidas? Elas seguem?**

Hoje muito se fala da PHC, e nós percebemos assim um alinhamento com as universidades públicas da nossa região nesse sentido e as formações também têm sido orientadas, pelo menos inspiradas em alguns pressupostos desta dita PHC. Então a visão que queremos transmitir ao nosso professor de que aquele conteúdo elencado, aquele saber científico tem que ter um significado pra criança, mas não somente isso, esse conhecimento vai promover uma transformação da condição da

criança, uma superação, uma ferramenta, um instrumento para que a crianças possam continuar evoluindo na sua vida estudantil e na vida social também.

**9 - Em sua gestão, os professores recebiam formação continuada sobre a proposta curricular?**

Sim. Já estamos no segundo ciclo de formação, só nesse ano de 2018 já teve um primeiro ciclo que discutiu encaminhamentos metodológicos e foi também uma acolhida, nesse momento estamos discutindo o planejamento propriamente dito, então é um segundo ciclo de formação, onde o professor no dia da hora atividade sai daquele ambiente escolar e nos sentamos juntos pra discutir analisar e, se for o momento adequado, propor alterações ou ajustes nesses encaminhamentos que a gente pretende fazer em 2018.

**10 – Como era feita a orientação para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais? Justifique.**

Durante esses últimos anos na verdade, nós temos percebido um movimento de atualização dos PPPs já inspirados em teorias mais recentes e inspirados em saberes disponíveis, nesse momento nós temos instigado e promovido as unidades para que não só atualizem os seus PPPs, que é uma atividade necessária e anual, mas para que o PPP seja apropriado pela equipe, para que cada professor, cada membro daquela equipe de trabalho possa saber qual é a proposta daquela escola, como a escola enxerga, por exemplo, a avaliação. Quais são os critérios objetivos elencados, o que precisa, o que se espera que o aluno do 1º e 2º, 3º ano tem de mínimo necessário pra passar pro ano seguinte, então esse releitura que é necessária, tem que acontecer. Nós estamos instigando isso: que a equipe tenha esse conhecimento. Essa informação não pode ser um mero documento colocado numa prateleira, ela tem que estar acessível e, mais do que isso, tem que fazer parte da prática diária do professor em sala de aula.

**11 – Você conhece a Pedagogia Histórico-crítica?**

A minha formação que remonta os anos 90 ainda não se falava muito dessa abordagem Histórico crítica, mas nós temos conhecimento, inclusive por essa interação constante com a universidades e com outros colegas, outros interlocutores, temos tido acesso de algumas informações nesse sentido.

**12 – Dentro do seu conhecimento, o que você considera necessário para a implantação da Pedagogia Histórico-crítica na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu?**

Acho que nós temos hoje uma oportunidade de construir aquela visão que nós acreditamos que mais atenda a nossa realidade, então essa é uma construção que nós queremos fazer de maneira coletiva com os professores, ainda não temos um nome pra isso definido, ainda não temos um rótulo para essa construção. Com o trabalho, com essas formações que estão acontecendo, a gente pretende encontrar propostas de encaminhamento de abordagens que vão superar as dificuldades hoje que nós sabemos que nossos alunos têm, mas eu não sei se isso a gente pode chamar de abordagem histórico-crítica, abordagem materialista enfim, eu acho que o que nós temos aqui é um modelo híbrido que vai aproveitar o melhor de cada proposta, enfim que vai somar várias visões e vários discursos diferentes para resolver os problemas que nós temos hoje na rede.

**Secretária B**

- 1- Tempo de trabalho na área da educação?**
- 2- Em que período exerceu o cargo de Secretário de Educação? Por quanto tempo atuou nessa função?**

Minha formação é Educação física pela Vale do Iguaçu, depois eu fiz pós graduação técnicas e métodos de ensino, depois eu fiz Administração e Supervisão escolar, as duas pós que eu fiz. Fiquei na gestão da SMED no período de 2014 a 2016, maio 2014 até o final de 2016.

Na rede municipal atuei como professora, coordenadora pedagógica, supervisora escolar, na época da supervisão, professora de Educação física também, diretora de ensino fundamental, coordenadora pedagógica de área numa gestão anterior, do Sâmis, trabalhei como coordenadora de área de filosofia, ensino religioso, equipe de ensino. Uma caminhada grande.

- 3- Enquanto exerceu a função de Secretário(a) de Educação, qual era a proposta curricular adotada na época de sua atuação?**

A princípio não tinha um currículo formatado, utilizava na verdade um currículo que a Secretaria de Educação sempre determinou. E a partir daí começou alguns estudos com a Amop, e aí foi formado então um grupo de estudo, até que chegou-se a um Currículo Básico do Paraná. E através da Amop, realizaram todos os estudos, e aí a gente formatou um currículo básico para o Estado do Paraná. Esse currículo passamos a utilizar. É o que a gente utiliza até hoje. Cada vez foi se aperfeiçoando mais, no início era só um estudo, fazia assim alguns trabalho, algumas áreas a gente direcionava como os outros municípios direcionavam. Até que se formatou um currículo geral para a região.

#### **4- Por que o município adotou essa proposta curricular?**

Na verdade a gente sempre trabalhou assim: com o planejamento dentro do PCN né, aí se fazia o currículo da Secretaria de Educação. Mas esse currículo facilitou muito em função das transferências que aconteciam dentro do município e na região né, facilitou pra gente nesse sentido.

#### **5- Quais os pressupostos teóricos do currículo adotado?**

Não, não sei dizer.

#### **6- Em sua gestão, que políticas públicas foram desenvolvidas para a efetivação do currículo na rede municipal?**

Formações continuadas com professores, projetos envolvendo os professores que eram trabalhados através da Secretaria Municipal de Educação com as equipes de ensino, que desenvolviam projetos dentro das escolas com os professores. E a Formação continuada com professores que levou eles a se adaptar ao currículo básico da região para que pudessem então estar fazendo uso correto na verdade e tirar aquelas práticas antigas.

#### **7- As políticas educacionais desenvolvidas seguiam quais pressupostos teóricos?**

O currículo.

**8- Em sua gestão, os professores recebiam formação continuada sobre a proposta curricular?**

Formação continuada alguns professores e coordenadores até foram convidadas a participar de algumas reuniões em Cascavel sobre o currículo né, que era repassado aos professores, mas normalmente quem fazia isso era a equipe de ensino, a gente optou até chamar algumas pessoas que mais se interessavam pelo questão do currículo pra participar pra ver como funcionava toda a organização do currículo básico.

**9- Como era feita a orientação para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais? Justifique.**

Sempre com orientação da Secretaria de Educação, na verdade a Secretaria pede sempre que se faça anualmente uma revisão do projeto pedagógico, e se refaça ele nas datas que são estabelecidas para isso. A proposta pedagógica deve ser elaborada com todos da escola. Depois que foi formatada a proposta pela AMOP, elas deveriam seguir o currículo da Amop, mas anteriormente deveria seguir o currículo estabelecido pela Secretaria de Educação pela equipe da secretaria de educação.

**10-Você conhece a Pedagogia Histórico-crítica?**

Sim, já, mas não conheço muito.

**11-Dentro do seu conhecimento, o que você considera necessário para a implantação da Pedagogia Histórico-crítica na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu?**

Acho que seria, acho que já tem muitas pessoas que trabalham com a PHC dentro da rede. Mas acho que teria que ser aperfeiçoada um pouquinho, acho que a secretaria de educação deveria proporcionar mais formações para que as pessoas realmente pudessem conhecer e se engajar no trabalho. E aí colocar o currículo, dentro do currículo a prática.

**Secretária A**

**1- Tempo de trabalho na educação?**

**2- Em que período exerceu o cargo de Secretário(a) de Educação? Por quanto tempo atuou nessa função?**

Eu comecei a trabalhar exatamente no ano de 1986, tinha 15 anos de idade, isso foi no colégio Monsenhor Guilherme, eu sempre falo quando tenho oportunidade de falar desse meu início, eu sempre falo da idade que eu tinha, 15 anos, professora uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, mas eu tinha alunos também de 15 anos, uma situação bem complexa. Eu estava no 2º ano do magistério, depois disso, desde essa época trabalhando, tive a oportunidade de ficar aqui no município até dezembro de 2012, de 2013 a 2016 fiquei em SP. Esse tempo todo que fiquei aqui fui professora de sala, fui supervisor escolar cargo correspondente ao de coordenador pedagógico ou pedagogo como no estado, fui diretora da Secretaria de Educação, fui coordenadora da equipe pedagógica da Secretaria de Educação e fui Secretária também nesse período da pesquisa. Em SP fui Secretária de Educação adjunta, é um termo que se usa lá e também fui Diretora de Educação Técnica, é um cargo correspondente à Coordenadora da Equipe Pedagógica responsável pela Política Pedagógica. Enfim, retornando de SP para Foz, estou agora em sala de aula com uma turma, ano passado fiquei com uma turma de educação especial e agora trabalho com apoio pedagógico.

Fiquei 6 anos, ingressei em 2006 e saí no final de 2012.

**3- Enquanto exerceu a função de Secretária de Educação, qual era a proposta curricular adotada na época da sua atuação?**

A gente participou naquela época da construção do currículo que é o currículo da Amop. Naquela época havia uma construção chamada de construção coletiva. O objetivo é que toda a região oeste do Paraná tivesse um currículo e que esse currículo fosse a todos os municípios. Então assim os municípios participavam, encaminhavam pessoas responsáveis, enfim, representavam seus municípios e participavam da construção. Eu lembro que nós usávamos o currículo da Amop e nós também tínhamos como diretriz as diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Então o município não teve uma proposta, uma iniciativa de construção curricular. Mas usava os pressupostos dessas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e desse próprio currículo construído junto a AMOP.

**4- Por que o município adotou essa proposta curricular?**

Hoje revisitando o passado, enfim olhando o que a gente construiu, o que não foi construído, talvez tenha sido uma falta de definição de tomada de decisão mesmo, quando você tá nesses cargos de gestão você precisa definir o que são as políticas prioritárias. Eu lembro que a gente trabalhávamos com três pressupostos, melhoria da gestão pedagógica, gestão democrática quando criamos o conselho municipal de educação, enfim também a questão da melhoria da estrutura. Então acabou não sendo uma política prioritária nossa essa construção curricular, que hoje eu entenda talvez devêssemos ter dado mais importância ou maior importância pra essa construção curricular.

**5- Quais os pressupostos teóricos do currículo adotado?**

Esse currículo tinha como base o materialismo histórico e dialético, tanto que os professores que orientavam essa construção eram os professores que tinham essa escola teórica, essa orientação.

**6- Em sua gestão, que políticas públicas foram desenvolvidas para efetivação do currículo na rede municipal?**

Olha nós tivemos, foi a época que ele foi implantado. Então a gente tinha alguns professores da rede que participaram de encontros em Cascavel, da mesma forma foram organizados alguns encontros no município com os professores da rede, mas nada muito além disso, não avançamos muito nesse sentido.

**7- As políticas educacionais desenvolvidas seguiam quais pressupostos teóricos?**

As políticas curriculares ou as políticas públicas da Secretaria de Educação? Bom, vamos analisar uma política pública, a política pública da melhoria da infraestrutura, por exemplo, ela é uma política pública. Eu penso que melhorar as condições de trabalho tem aderência com a possibilidade de trabalho docente, é importante que o professor tenha melhor condição, num ambiente climatizado, numa escola organizada, mas eu também não penso que a gente definia as políticas pensando nos pressupostos curriculares.

**8- Em sua gestão, os professores recebiam formação continuada sobre a proposta curricular?**

Recebiam, não de forma abrangente, mas recebiam. Não de forma abrangente no sentido de totalidade, mas por representação, por designação, a escola encaminhando um dos seus responsáveis ou a escola elegendo alguma pessoa que seria responsável pelas construções.

**9- Como era feita a orientação para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das Escolas municipais? Justifique.**

Eu não lembro se chegamos a revisitar ou a reconstruir nossas propostas pedagógicas, honestamente eu não lembro, se chegamos a uma discussão nesse sentido, eu lembro que uma coisa que eu critiquei muito na época e que nós ainda, salvo engano, continua existindo que é a dependência muito grande do Núcleo Regional de Educação para a construção das propostas pedagógicas, então o município pelo fato de não ter sistema próprio... (fomos interrompidas pelo zelador).

**10-Você conhece a Pedagogia Histórico-crítica?**

Conheço, não sou estudiosa, não li em profundidade, mas conheço, o que eu conheço da pedagogia vem exatamente de 2006, quando tive a oportunidade de ler alguns livros do Newton Duarte, inclusive foi por meio do Newton Duarte que eu consegui descobrir as traduções do Paulo Bezerra que ele fala que traduz direto do russo para o Português, que aí é uma tradução que não é atravessada pelo inglês, por exemplo, é uma tradução mais na íntegra. Foi por conta do Newton Duarte também que eu descobri que a gente não fala Zona de Desenvolvimento Proximal, Vigotiski fala em Zona de desenvolvimento próxima ou imediata. Então eu li Newton Duarte, eu li Saviani por conta que Newton Duarte foi aluno de Saviani. Eu lembro que fiquei muito encantada, inclusive uma época quando Cascavel trouxe, porque Cascavel tem sua construção curricular e trouxe também com a colaboração porque Newton Duarte ajudou no todo nesse sentido. Eu fui pra Cascavel, algumas vezes, me convidava, exatamente pra ouvir Newton Duarte, li bastante, comprei os livros dele, eu li Newton Duarte, mas assim uma época que eu procurei pra desenvolvimento pessoal, pra entender melhor um pouquinho. Depois disso, é por conta do afastamento mesmo da academia, porque quando você está na gestão propriamente dita, trabalha mais, eu

ainda acho que está errado, mas você não pensa muito as questões pedagógicas, as questões pedagógicas precisam sempre estar em consonância, a sua ação administrativa, vamos dizer assim, precisa ser pautada no conhecimento pedagógico. Mas eu não me aprofundei realmente disso 2006, 2007 foi quando eu li bastante, mas depois eu não continuei.

**11- Dentro do seu conhecimento, o que você considera necessário para a implantação da Pedagogia Histórico-crítica na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu?**

Eu acho que ninguém sabe essa resposta, eu acho que se alguém soubesse essa resposta já teria um exemplo, nós temos a cidade tal que conseguiu efetivamente implantar a PHC, eu acho uma resposta muito difícil, eu não sei, hoje parece que por conta das nossas leituras da história de vida cada momento é um momento que você traz, porque a nossa voz não é uma voz única. A minha formação inicial em letras me permite dizer isso, o que eu digo não é uma leitura minha, sozinha, é uma leitura de outras pessoas, outra vozes que ecoam na minha voz. Enfim, por conta disso a gente ainda tem muita dificuldade, não pra dizer de um município que vivencia, que é histórico crítico, acho que nós temos bons documentos, bons teóricos, bons materiais, muitas pessoas que falam muito bem sobre a PHC, agora eu desconheço algum município, alguma rede que consiga de fato, até porque a experiência também tem me mostrado que alguns bons teóricos, né, quando eles assumem as redes dificilmente conseguem ficar muito tempo. A gestão ela exige muito, a gestão tem aquilo que eu falo que são tempos diferentes, o tempo de uma academia, de uma construção teórica é diferente de um tempo de uma gestão. Uma gestão tem 4 anos e esses quatro anos, nunca são 4 anos. Porque tem a urgência do imediatismo do resultado, você tem que entregar, você tem que diminuir os índices de evasão e reprovação, você tem que construir CMEIS para atender a educação infantil. Eu não conheço.