



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

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

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM REDES  
PÚBLICAS DE ENSINO: HÁ UM CAMINHO?**

**VIVIANE GRZECHOTA SELZLER**

CASCAVEL – PR

2020



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

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

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM REDES  
PÚBLICAS DE ENSINO: HÁ UM CAMINHO?**

**VIVIANE GRZECHOTA SELZLER**

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

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso.

CASCADEL – PR

2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

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

Selzler, Viviane Grzechota      Institucionalização da  
Pedagogia Histórico-Crítica em redes públicas de ensino  
: há um caminho? / Viviane Grzechota Selzler;  
orientador(a), Paulino José Orso, 2020.

125 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste  
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,  
Comunicação e Artes/CECA, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2020.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Institucionalização.  
3. Rede Pública de Ensino. 4. Educação Escolar. I. Orso,  
Paulino José. II. Título.

**VIVIANE GRZECHOTA SELZLER**

Institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em redes públicas de ensino: Há um caminho?

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



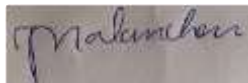
Orientador(a) - Paulino José Orso  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



João Carlos da Silva  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Lucia Terezinha Zanato Tureck  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



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

Cascavel, 18 de agosto de 2020

Dedico este trabalho ao meu filho, Arthur Augusto, pedra basilar e motivo para lutar. É por você, meu filho, que aprendi o sentido da luta de classes.

## AGRADECIMENTOS

Familiares que não tem noção do que é um Mestrado, contudo, nessa falta, me impulsionaram a ver o melhor da vida, como um arco-íris ao final da tempestade.

Amigos de jornada, sobretudo a Cássia Giroto, que me abrigou na sua casa, grande amiga que trabalhamos juntas nos tempos de escola, em que dividíamos sonhos e existência. Marlise Marlene Andriguetti Bialeski e Sander Fernando de Paula que compartilharam vários quilômetros percorridos no processo de mestrado e muitas risadas e planos sobre o futuro (parecia o filme *Thelma e Louise*).

Minha amiga Elisângela da Silva Batista, muita história, memória, luta e vida.

Sindicato dos Servidores Públicos de Itaipulândia (SISEPI), que me disponibilizou para o processo no primeiro ano de mestrado. Escola Municipal João Lorini, instituição de ensino que fiz parte em 2019/2020.

Colegas de mestrado e, em especial, ao grupo “Mestrandologia” que tornou-se “Mestrado alternativo” e ao final “Mestrado da Resistência”. Amor eterno!

Meu filho Arthur que entendeu minhas ausências e cuidou de minha humanidade nesse processo como bálsamo para a minha alma.

Minha mãezinha que me fez entender na mais tenra idade as dificuldades do feminino e sobretudo a trilhar o caminho nas adversidades.

Meu pai, o grinho fofo, que ficou orgulhoso de sua filha!

Professor Paulino, fascínio em pessoa, paixão pela luta, mestre e amigo querido, que se dispôs humanamente na minha aprendizagem, dificuldades e lapidações necessárias. Professor, você extraiu o melhor de mim, com toda a minha dificuldade na caminhada e crises existenciais.

Membros da banca de qualificação e defesa, Julia Malanchen, Lucia Tureck e João Carlos da Silva pelas contribuições e apontamentos.

Por fim, a literatura de Harry Potter se fez válida nesse período com tempos de lutas e batalhas. Em face a figura d’Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado que fez-se perceber na conjuntura ante ao obscurantismo governamental, Dumbledoure afirma que “A felicidade pode ser encontrada inclusive nos momentos mais escuros; só é preciso se lembrar de acender a luz”.

Enfim, a todos que são parte de minha existência e resistência. Gratidão!

O fato é que, na medida em que somos submetidos a determinados desafios, e os conhecimentos e instrumentos já elaborados nos permitem enfrentá-los e resolvê-los, também nos capacita e nos habilita para irmos além, para enfrentarmos outros novos e mais exigentes. A vida e a felicidade dependem disso (ORSO, 2011, p. 237).

Selzler, Viviane Grzechota. Institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em redes públicas de ensino: há um caminho? / Viviane Grzechota Selzler; orientador(a), Paulino José Orso, 2020. 124 f.

## RESUMO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desde a sua criação, 1979, tem como objetivo empreender esforços na elaboração de uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação humana. Com o seu desenvolvimento, a institucionalização tornou-se um desafio por ser uma teoria educacional que defende o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos das máximas elaborações culturais humanas, na contramão das teorias pedagógicas hegemônicas existentes no território brasileiro. Assim, nesta dissertação nos propusemos a investigar alguns dos principais processos de institucionalização da PHC. Temos como objetivo compreender o processo de institucionalização na rede municipal de Itaipulândia, Bauru, Cascavel e Limeira. De maneira específica, envolver as particularidades, dificuldades, as lutas e o trabalho realizado em cada município e se esses processos coincidem ou se diferem. Partimos da seguinte problemática: Por que se faz necessário uma teoria pedagógica na contramão da hegemonia, qual a particularidade da Pedagogia Histórico-Crítica e como se deu o processo de institucionalização municipal? A hipótese é de que haja uma essência no processo de institucionalização a ser extraída para instruir novos processos institucionais. Desse modo, com base em pesquisa bibliográfica e também em relatos com protagonistas desses processos, procedemos a análise das experiências ocorridas nesses municípios. Somados quarenta anos da Pedagogia Histórico-Crítica, urge aprimorar os estudos sobre os artifícios de institucionalização para que contribua com os demais municípios brasileiros, resultados do presente trabalho, a fim de que também possam fazer o mesmo e possibilitar a todos os sujeitos humanos tenham acesso a máxima cultural humana, tal como defende a Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica, Institucionalização, Educação Básica, Rede pública de Ensino, Desenvolvimento Humano.



Selzler, Viviane Grzechota. Institutionalization of Historical-Critical Pedagogy: is there a way? / Viviane Grzechota Selzler; advisor, Paulino José Orso, 2020. 124 f.

### **ABSTRACT**

The Historical-Critical Pedagogy (PHC) since its creation, 1979, aims to make efforts in the elaboration of a pedagogical proposal committed to human emancipation. With its development, institutionalization has become a challenge because it is an educational theory that defends the access of the working class to the knowledge of the maximum human cultural elaborations, against the hegemonic pedagogical theories existing in the Brazilian territory. Thus, in this dissertation we set out to investigate some of the main PHC institutionalization processes. We aim to understand the institutionalization process in the municipal network of Itaipulândia, Bauru, Cascavel and Limeira. Specifically, involve the particularities, difficulties, struggles and work carried out in each municipality and whether these processes coincide or differ. We start from the following problem: Why is there a need for a pedagogical theory against the hegemony, what is the particularity of Historical-Critical pedagogy and how did the process of municipal institutionalization take place? The hypothesis is that there is an essence in the institutionalization process to be extracted to instruct new institutional processes. Thus, based on bibliographic research and also on reports with protagonists of these processes, we proceeded to analyze the experiences that occurred in these municipalities. After forty years of Historical-Critical Pedagogy, there is an urgent need to improve studies on the institutionalization devices so that it contributes with the other Brazilian municipalities, results of the present work, so that they can also do the same and enable all human subjects to have access the human cultural maxim, as defended by the Historical-Critical Pedagogue.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy, Institutionalization, Basic education, Public education network, Human development.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ADE** – Agentes de desenvolvimento educacional

**AIs** – Atos Institucionais

**AMOP** – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

**ASSOESTE** – Associação do Oeste do Paraná

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CBEP** - Currículo Básico para a Escola Pública

**CTI** – Colégio Técnico Industrial

**ETEC** – Escola Técnica Estadual

**FATEC** - Faculdade de Tecnologia de São Paulo

**FECIVEL** - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**HISTEDBR** – Grupo de Estudos e Pesquisas. "História, Sociedade e Educação no Brasil"

**HISTEDOPR** – Grupo de pesquisa em "História, Sociedade e Educação no Brasil" - GT da Região Oeste do Paraná

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**ITE** – Instituição Toledo de Ensino

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases Esta

**MEC** – Ministério da Educação

**OEA** – Organização dos Estado Americanos

**PCN** – Parâmetro Curricular Nacional

**PHC** – Pedagogia Histórico-Crítica

**PSB** – Partido Socialista Brasileiro

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileiro

**PSPN** – Profissional nacional do magistério público da educação básica

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**SISEPI** - Sindicato dos Servidores Públicos de Itaipulândia

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UNIP** – Universidade Paulista

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**USAID** - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

**USC** – Universidade do Sagrado Coração

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>22</b>
<b>PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA: DESENVOLVIMENTO E CONTRIBUIÇÕES</b>	<b>22</b>
1.1 O contexto brasileiro: abertura para a Pedagogia Histórico-Crítica .....	23
1.2 A gênese da Pedagogia Histórico-Crítica .....	29
1.3 A constituição da Pedagogia Histórico-Crítica .....	33
1.4 O ensino fundamental brasileiro e sobre “dominar aquilo que os dominantes dominam” .....	41
1.5 O metabolismo da Pedagogia Histórico-Crítica .....	44
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>47</b>
<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	<b>47</b>
2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica como trabalho pedagógico .....	48
2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e sua constituição no espaço escolar .....	59
2.2.1 Concepção de currículo e rotinas .....	64
2.2.2 Institucionalização da pedagogia histórico crítica na contramão hegemônica .....	72
2.3 Quo vadis, Pedagogia Histórico-Crítica .....	78
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>82</b>
<b>INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM REDE MUNICIPAL DE ENSINO</b> .....	<b>82</b>
3.1 Itaipulândia .....	83
3.2 Cascavel .....	92
3.3 Bauru .....	98
3.4 Limeira .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica na escola pública contemporânea, numa sociedade de classes na qual estamos inseridos, tem sido um desafio, pois, trata-se de uma proposta contra-hegemônica<sup>1</sup>. E como tal, após 40 anos de sua gênese, segue seu percurso de resistência ao sistema capitalista, na busca de uma educação emancipadora.

Imensos tem sido os percalços nesse recorte de tempo e espaço, não somente no que tange a sua constituição como expressão educacional de representação da luta de classe, mas também de seu processo de institucionalização. Foram várias as formas e expressões de estudos e documentos publicados com referência a essa teoria pedagógica, comprometida com a escola pública e com a transformação do modo de produção vigente.

Meu envolvimento com o objeto de estudo iniciou com uma mudança de cenário. Morei 22 anos no estado de Mato Grosso do Sul, onde conclui meus estudos em Letras pela UFMS. Em meados de 2009 ingressei em forma não estatutária no setor administrativo em uma instituição de ensino no município de Itaipulândia- PR. Por não fazer parte da área pedagógica, por muitas vezes ouvi nos corredores institucional de que a teoria pedagógica que compunha o município de Itaipulândia era muito complicada, nem adiantava tentar compreender.

Em algumas dessas vezes, me senti desafiada em conhecer essa teoria, pois mesmo eu estando na área administrativa as ciências humanas era meu objetivo de envolvimento para trabalho e pesquisas. Com a incidência do Tribunal de Contas ao município de Itaipulândia por conta dos empregos, houve o concurso municipal no ano de 2013, ao qual eu ingressei como concursada.

No setor de documentação escolar, no cargo de documentadora, tive que desenvolver trabalhos com o Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino no município de Itaipulândia e tive que dar conta de corrigir tais documentos, além de expedi-los.

Em face disso, havia muita organização do trabalho pedagógico que divergiam de uma escola tradicional ou inovadora, escolas com teorias pedagógicas que tive

---

<sup>1</sup> Compreende-se como Pedagogias contra-hegemônica as orientações teóricas não dominantes que dispõem intencional e sistematicamente a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente buscando instaurar uma nova sociedade.

oportunidade de trabalhar, porque se falava muito em conhecimento científico, desenvolvimento humano, produção de material e formação de professores.

Nesse momento, um fato chamou a atenção, o município de Itaipulândia optara por uma teoria pedagógica revolucionária e de elaboração coletiva.

Verificando a grandiosidade da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, me senti instigada a compreender o porquê de ela não ser aderida em nossa sociedade de forma abrangente para que todos tenham acesso ao trabalho educativo por excelência. Nessa perspectiva, iniciei um processo de estudo sobre esse assunto no município de Itaipulândia, o qual resido e faço parte da pasta da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, e percebi que depois de muitas práticas e adoções de teorias pedagógicas, a rede municipal de ensino que tem como fomento os royalties da Usina de Itaipu, houve a conversação de educadores sobre uma teoria que transcendesse o desenvolvimento humano, o que desvelou a Pedagogia Histórico-Crítica para a institucionalização como teoria pedagógica.

Dessa forma, é nesse contexto que acontece minha aproximação com a temática de estudo, pois fazendo parte da institucionalização em sua forma documentada, expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino, nos Históricos escolares, nos planejamentos e no currículo tive que me debruçar pelos pressupostos filosóficos, históricos, didáticos e pedagógicos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, ao qual me fascinei e passei a defender, sendo oriunda da classe trabalhadora.

Essas descobertas me levaram a questionar o porquê dessa proposta pedagógica contra-hegemônica complexa ser adotada como referência na base municipal do município de Itaipulândia, um município que busca alternativas para compor o ensino por excelência e se outros municípios teriam a mesma busca pela teoria.

Pude sentir que Itaipulândia já havia feito uma caminhada da proposta pedagógica e tomei conhecimento dos estudos do BALZAN e VIANA acerca do objeto de estudo do município. Com isso, fiz alguns cursos de extensão por iniciativa própria aos finais de semana, feriados ou período noturno e ingressei no Programa de Mestrado em Educação na UNIOESTE para contribuir com o meu objeto de pesquisa na produção imaterial de cultura e compromisso social. É, assim, nesse cenário que se desenha minha prática social e o meu local de estudo, motivada a entender a relação de escola e mudança social.

A Pedagogia Histórico-Crítica, surge no debate educacional brasileiro na década de 1980, tendo seus primeiros escritos em 1979. Nesse período o Brasil estava passando por grandes mudanças no processo político e econômico, visando “modernizar-se” e acompanhar os países mais desenvolvidos e garantir auxílio financeiro de organismos internacionais para a erradicação do analfabetismo, em um período marcado pelo governo do regime militar.

A crítica contestadora dos anos de 1970 foi suprida por uma crítica superadora, resultado da incessante construção democrática. Nessa guinada do regime civil-militar para a abertura democrática foi resultado da luta popular de reivindicações dos movimentos dos educadores e da sociedade, o que resultou a direção para a teoria da prática educativa numa demanda transformadora das desigualdades que vêm marcando o coletivo brasileiro, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Devido essas mudanças, o Brasil necessitou incorporar as reivindicações populares que visavam remover a cultura autoritária, o que culminou com que reformas ocorressem no setor educacional. Uma das principais delas foi a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira 9394/96 (LDB), a qual estava em consonância com a Constituição Federal de 1988.

Para elaborar sua teoria pedagógica, Dermeval Saviani fez um estudo minucioso das concepções pedagógicas presentes e, ao defini-las como não críticas e crítico reprodutivistas, propôs uma nova concepção de educação, voltada para a emancipação humana – a Pedagogia Histórico-Crítica – comprometida com a apropriação do conhecimento científico e a socialização da cultura mais elaborada produzida coletivamente pela humanidade.

Na década de 1990, a Pedagogia Histórico-Crítica começou a aparecer em documentos oficiais em redes de educação estadual e municipal, sendo utilizados em embasamentos para documentação em instituições escolares, possibilitando estudos institucionais<sup>2</sup>.

Nos anos 2000 sobreveio a Pedagogia Histórico-Crítica em movimentos sociais, currículos e práticas pedagógicas materializadas em expressões educacionais, possibilitando o uso em diversas redes educacionais, bem como grupos de estudo para ampliar o repertório temático.

---

<sup>2</sup> Temos como exemplificação a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná.

Por esse cunho, a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica conta com produções sobre a sua didática, currículo, conceitos de desenvolvimento humano e método de ensino. Em sua expressão, mantém-se como teoria pedagógica contra-hegemônica e, por esse fim, resiste ao esvaziamento curricular da Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup> e aos cortes de verbas na educação no governo brasileiro que programam seus recursos para a constituição de outras temáticas atuais, alheias a educação.

Vários trabalhos com a temática pedagógica contra-hegemônica permeiam os meios acadêmicos, seja com recortes acerca da didática, método ou psicologia do desenvolvimento. Contudo, pouco se tem pesquisado e escrito acerca dos processos de institucionalização da PHC, o que nos motivou para investigar suas principais experiências.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi necessário analisar o contexto histórico ao qual demandou elaboração de uma teoria pedagógica contra-hegemônica, a obra pela qual iniciou a expressão Pedagogia Histórico-Crítica, clássicos sobre a temática composta em grupos interessados no trabalho coletivo, a apreensão do método materialista dialético pontuado nos clássicos marxistas, o desenvolvimento humano nas obras de psicologia histórico-cultural e a coletânea de obras feitas na coletividade que moldam a teoria revolucionária, que são utilizadas como referências bibliográficas nesse trabalho.

Para dar conta desta pesquisa, nos ocupamos das seguintes obras e pesquisas:

- *Escola e democracia (2012)*, obra base da Pedagogia Histórico-Crítica na qual Saviani contempla estudos das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas. Nela, a Pedagogia é tecida com seus principais pressupostos que compõe a sua estrutura basilar, por se tratar de uma

---

<sup>3</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017) Ao qual se enxugou os conteúdos curriculares ao mínimo necessário para a formação da cidadania no modo de produção capitalista (grifo nosso).



teoria própria da classe trabalhadora e transcende as teorias pedagógicas incorporando elementos desenvolvidos coletivamente.

- *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações (2005)*, obra que implica as primeiras aproximações conceituais de sociedade, educação e escola que embasam a teoria pedagógica.
- *Do senso comum a consciência filosófica (2009)*, obra que contempla que o verdadeiro ensino pressupõe os conhecimentos científicos e filosóficos para o desenvolvimento humano omnilateral.
- *Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (2011)*, obra de Alexandra Vanessa de Moura Bacinski em que contempla a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná.
- *Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios de sua Institucionalização (2011)*, obra de organização de João Carlos Silva et al., que discorre sobre experiências da Pedagogia Histórico-Crítica institucionalizadas em redes municipais e rede estadual de educação.

Também nos ocupamos da pesquisa de dissertação de Balzan (2014), intitulada *Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia – Paraná*, em que o autor analisa a trajetória educacional de Itaipulândia, explicitando as conquistas e os obstáculos quanto à implantação e implementação da PHC na rede municipal, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na dissertação de Viana (2017), intitulada *A Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)*, por sua vez, contempla a história do processo de implantação, implementação e materialidade da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Itaipulândia, sobretudo sobre a construção do material de apoio aos professores na rede municipal de educação.

Engendrando nesses estudos, houve a necessidade de conhecer a epistemologia da teoria educacional revolucionária e quais os conceitos que sustentam uma teoria pedagógica, o que culminou em apropriação do conceito de Concepção Pedagógica na qual Saviani postula que pode ser entendida como ideias pedagógicas: a palavra pedagogia remete ao método de operar o ato educativo, que por sua vez colocado em movimento constitui a prática educativa.

As concepções educacionais, como propõe Saviani (2013a), podem ser abarcadas como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, da qual envolvem três níveis, filosofia, teoria da educação e prática pedagógica. O nível da filosofia da educação expressa a visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo tendo por base reflexão radical da problemática educativa. O nível da teoria da educação sistematiza os conhecimentos sobre os aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, se empenhando em sistematizar métodos, processos, procedimentos, vistas a intencionalidade do ato educativo. O nível da prática pedagógica, o modo como é organizado e realizado o ato educativo.

No cenário atual, somado quarenta anos da gênese da Pedagogia Histórico-Crítica, urge ser desvelada sua teoria e compreendida as nuances pedagógicas a que se remete, sobretudo a prática social de transformação dos meios de produção.

Mediante análise histórica do processo de institucionalização dos quatro municípios recortados, Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira, será possível aferir seus limites, mas também seus avanços e possibilidades em face a teoria pedagógica crítica. Diante dessa pesquisa analisamos como a Pedagogia Histórico-Crítica foi institucionalizada nas redes municipais, suas características específicas ou convergentes em cada processo de implantação. Outrossim, demandamos as seguintes inquietações: Por que a Pedagogia Histórico-Crítica precisa ser forjada para garantir o acesso a classe dominada daquilo que os dominantes dominam? Quais os desafios da institucionalização de uma proposta na contramão da hegemonia nacional? Quais as exigências em um processo de institucionalização contra-hegemônico? A institucionalização parte da base trabalhadora ou pela iniciativa do Estado? O que implica as diferentes formas de institucionalizações seja pelo Estado, município ou pelo coletivo de trabalhadores? Existe modelo para institucionalizar a Pedagogia Histórico-Crítica?

Tendo como base essas questões, pressupõe que o processo de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica deve ser um método rico de construção coletiva, mas que pode conter uma essência em comum que culminará em auxiliar aos municípios em redes municipais que objetivam iniciar o processo de institucionalização.

Compreende-se que é um trabalho embrenhado de desafios expressivos para o tempo específico do estudo em Mestrado em educação da Unioeste em Cascavel, mas que propiciará a reflexão sobre o compromisso social evidenciado na teoria pedagógica a favor da classe trabalhadora.

Nesse aparato estrutural, é evidente que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica genuína preocupada com a classe trabalhadora. Dessa forma, não se compõem apenas um modismo institucionalizado no modo de produção capitalista, mas as suas formas de institucionalização expressam a coletividade da luta pela busca por uma teoria pedagógica que atenda a classe dos dominados. Por força dessa tarefa, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola torna-se instituição educacional legalizada de amplo acesso do conhecimento artístico, científico e filosófico organizado para o desenvolvimento humano em suas potencialidades. À vista dessa observação, a expressão teórica que temos no Brasil e eventualmente no mundo é a Pedagogia Histórico-Crítica, na qual credita-se que o “chão da escola” pode tornar-se local de batalha pela superação das mazelas sociais, a superação da exploração humana por meio da inteligibilidade do real.

Verificando a grandiosidade desta proposta, sobreveio-me o sentimento de um grande desafio para compreender como ela tem sido institucionalizada em diferentes municípios, no intuito de verificar se os processos coincidem ou se cada rede municipal tem feito sua institucionalização com práticas de implementação diferenciadas. Para isso selecionamos quatro municípios que institucionalizaram a teoria pedagógica contra hegemônica e se tornaram referências no tema: Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira<sup>4</sup>.

Para tanto, o trabalho versa sobre o avanço da Pedagogia Histórico-Crítica em seu movimento dialético que alcança o patamar de institucionalização objetivando compreender como ocorreram cada um desses processos e verificar se todos seguem uma forma uniforme ou se cada município procedeu de uma forma diferente em sua institucionalização.

Para dar conta da presente demanda, o primeiro capítulo desse trabalho traça o panorama histórico da conjuntura a qual a Pedagogia Histórico-Crítica incidiu como expressão pedagógica e sopesar sobre sua relevância e as implicações da

---

<sup>4</sup> Os municípios brasileiros estão contemplados em ordem cronológica de institucionalização.

continuidade teórica em como avançar numa postulação em favor da educação da classe trabalhadora para “dominar o que os dominantes dominam”.

No capítulo dois explicitamos conceitos e a especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica, desde a incorporação do método marxista e a psicologia histórico-cultural para o forjamento da teoria pedagógica. Nesse intuito contempla as máximas da teoria pedagógica como concepção de trabalho e sua dialética com a educação, a historicização dos conteúdos escolares, o planejamento de atividades pedagógicas e a inteligibilidade do real na sociedade com a apropriação das máximas culturais humanas produzidas e acumuladas em coletividade, bem como a incorporação de todo esses pressupostos ao trabalho pedagógico.

No capítulo três investiga o processo de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em Itaipulândia, Cascavel, Limeira e Bauru, a fim de verificar a forma peculiar como a PHC foi institucionalizada nesses locais, tendo em vista que se trata de uma pedagogia contra-hegemônica, que coloca desafios próprios.

O legado que o processo de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica deixou foi que, em seu bojo se fez presente uma proposta de organização da teoria pedagógica em práticas educativas escolares públicas. Isso, somado a formação de professores, desponta para a defesa de uma proposta pedagógica e política no seio da classe trabalhadora. Assim sendo, a Pedagogia Histórico-Crítica além de defender o ensino de qualidade com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos atende a transposição social, munindo a classe trabalhadora com o desenvolvimento humano e social torna-se possível a superação das mazelas sociais do capitalismo.

## CAPÍTULO I

### PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA: DESENVOLVIMENTO E CONTRIBUIÇÕES

*“(...) sem dominar o que os dominantes dominam os dominados não chegam a se libertar da dominação (Dermeval Saviani)”.*

A Pedagogia Histórico-Crítica, 1979, é considerada um marco na educação brasileira por tratar-se de uma teoria pedagógica cunhada pelo pedagogo Saviani para a educação no seio da classe trabalhadora.

Nesse capítulo veremos que na década de 1979, a Pedagogia Histórico-Crítica se insere no contexto da educação brasileira. Com base no materialismo histórico dialético e na psicologia histórico cultural, a teoria pedagógica desdobra aspectos científicos em seus pressupostos com práticas pedagógicas para o saber objetivo. Constituída em sua gênese a “obra escola e democracia”, a teoria distende-se com publicações coletivas que integram a produção de da teoria.

Diferente das demais teorias pedagógicas, a Pedagogia Histórico-Crítica tem o foco na transmissão de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos para o desenvolvimento humanos dos escolares, a fim de “dominar aquilo que os dominantes dominam”.

Forjada na abertura democrática, após o obscurantismo do regime civil-militar, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica e política pois preocupa-se que os sujeitos escolares transpassem a visão imediata dos fenômenos e, ancorados em práticas educativas críticas emancipadoras, transcendam as barreiras escolares e se comprometam com a transformação social.

A alternância entre conteúdos científicos e prática social acelera o metabolismo da Pedagogia Histórico-Crítica e ousamos afirmar que se trata de uma teoria pedagógica revolucionária forjada para a luta de classes e superação das mazelas sociais e que, somados seus quarenta anos, há de se estimular sua institucionalização na rede pública de ensino.

## 1.1 O contexto brasileiro: abertura para a Pedagogia Histórico-Crítica

O homem modifica a natureza para viver e transforma a base material e imaterial de acordo com suas necessidades vitais. Por essa atividade humana se diferencia dos demais animais porque ao transformar sua condição externa transforma a sua condição interna relativa ao seu psiquismo, cria a cultura humana pela atividade do trabalho. O modo como o homem organiza a produção material implica na organização social, tal a assertiva de Karl Marx:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX, 2007, p. 87).

Todavia, estando os homens vivendo em sociedade, a educação permeou as relações sociais desde os primórdios da humanidade pelas quais os indivíduos transmitiam as suas experiências acumuladas diariamente aos mais jovens de maneira informal durante sua rotina de sobrevivência. Uma nova geração de sujeitos, por certo, se apropriava da acumulação cultural e dava sequência aos processos sociais, materiais e educativos. Nas comunidades primitivas, o trabalho, atividade principal, esteve sempre ladeada pela atividade educativa:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2013, p. 261).

Com o advento do capitalismo, no século XVI, porém, o trabalho cedeu espaço ao contrato social da venda de força de trabalho no formato de emprego e alienou a atividade humana determinante da autocriação.

Gramsci, no entanto, contribui em seu caderno do cárcere, que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o ‘homo faber’ do ‘homo sapiens’ (GRAMSCI, 2004, p. 52-53)”. Dessa maneira, há a necessidade efetiva e dialética entre o ato educativo intencional e a categoria de trabalho para humanizar:

O incessante movimento da matéria o produziu como homem, diferente dos demais seres. Através da constante ação do meio sobre os hominídeos ocorreu um processo de transformação que levou à produção do homem enquanto um ser diferenciado. A própria razão

constitui-se num produto desse processo. Enquanto o homem é transformado e se transforma, também desenvolve seu cérebro (ORSO, 2003, p. 4).

Após a revolução industrial, a escola foi sendo a principal instituição responsável pela educação. Contudo, faz-se mister ressaltar que a escola é datada historicamente. Não se trata de um local neutro. No Brasil, apesar de a escola pública ser destinada a todos, somente nas últimas décadas do Século XX houve o efetivo acesso da prole trabalhadora nas instituições de ensino por meio das políticas públicas.

Em sociedade pré-capitalistas, a formação do indivíduo, a apropriação das produções humanas podia ser realizada pelo simples convívio social. Porém, após o surgimento da sociedade capitalista, a educação escolar foi legitimada como condição de forma dominante de educação, por conta do grau maior de complexidade da própria atividade humana (MALANCHEN, 2013, p. 119).

A partir da chegada dos portugueses, o Brasil, em 1500, é transformado em uma colônia de exploração. Consequentemente as políticas públicas implantadas tem refletidos os interesses forâneos e não o das populações nativas.

Segundo Ribeiro (1992), entre as diretrizes básicas constantes no primeiro Regimento, política ditada por D. João III, no governo geral recém criado, conduz a fé católica pela catequese e instrução sobre a conversão dos indígenas. Nesse contexto, quatro padres e dois irmãos jesuítas chegam com Tomé de Sousa, chefiados por Manoel da Nobrega.

Nesse período, os jesuítas, em 1549, vieram ao Brasil e organizam as atividades educativas com base no *Ratio Studiorum*, aos quais sua origem remonta às Constituições da Companhia de Jesus, elaboradas por seu fundador, Inácio Loyola, que entraram em vigor em 1552 (SAVIANI, 2013b).

O estudo se organizava em formato católico, religioso, com cunho catequético. Os trabalhos desenvolvidos pela companhia jesuíta resultaram em 1599 na primeira versão de um Plano de estudo:

O Plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, passando pelas do reitor, do prefeito dos estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2013b, p. 55).

Contudo, o trabalho realizado pelos jesuítas foi suspenso devido a sua expulsão do território brasileiro, em 1759, o que originou as aulas régias, oriundas do Estado que permeava o conceito laico escolar. Saviani (2013b) destaca que com o

Alvará de 28 de junho de 1759, que instituiu as reformas pombalinas da instrução pública em decorrência da expulsão dos jesuítas e extinção de seu “sistema” de ensino, foram criadas as aulas régias.

Para Ribeiro (1992), a política colonizadora dos portugueses estabeleceu estreita relação com a organização escolar do Brasil-colônia. Face ao contexto social, a educação escolar interessava para a camada dirigente, pequena nobreza e seus descendentes. Por esse cunho, o conteúdo vigente do colégio jesuítas tinha como principal objetivo a formação da elite colonial para aqueles que deveriam ser instruídos, cabendo aos índios serem catequisados.

A companhia de Jesus é expulsa, segundo Ribeiro (1992), por despontar a conservação da unidade cristã em detrimento da sociedade civil. A razão do Estado é invocado porque a igreja católica era detentora de poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e a educação catequética prestava ao serviço da ordem religiosa em lugar dos interesses do país.

Ribeiro (1992) afirma que a política colonial objetivava capital necessário para transpor a etapa mercantil para a industrial do regime capitalista. O ensino jesuítico continuava formando aos moldes do *Ratio Studiorum* a corte, contudo com a ampliação do aparelho administrativo, passou a exigir pessoas com preparo elementar com técnicas de leitura escrita. No lugar que cabia a família, agora atuava a instrução primária escolar.

O ensino público, segundo Ribeiro (1992) surge nesse embate com o financiamento pelo e para o Estado ao qual deveria simplificar o processo educacional ao maior número de interessados, diversificar o conteúdo científico de forma prática e conceder o aprimoramento da língua portuguesa.

A Reforma Pombalina provocou algumas mudanças no Brasil para adapta-lo como colônia reportando-se sempre para Portugal como metrópole capitalista, buscando o exterior como civilizado ao qual deveria ser imitado no território brasileiro.

Com a Lei de 15 de outubro de 1827 foram criados os primeiros cursos elementares da educação brasileira por Dom Pedro I, o que resultou na organização da educação. A teoria pedagógica tradicional já apresentava seus limites e houve a abertura para nova escola e seus ideais de liberdade, haja vista a promulgação da passagem do Brasil para país republicano.



Para Ribeiro (1992), a lei de 15 de outubro de 1827 referenciou o ensino elementar até 1946 e comprovou seus limites resultando no projeto em vigor apenas nas escolas de primeiras letras, limitando a esse grau e objetivo no território nacional.

No ano de 1930 houve o despertar revolucionário de grupos isolados da sociedade brasileira ao qual se questionava o porquê do atraso do país em relação as outras nações tidas como desenvolvidas. Ribeiro (1992) afirma que havia o conflito entre dois grupos de classe dominante, aqueles ligados à exportação e aqueles que dela eram desligados. Essa força eclode em forma de movimento armado com o apoio de outros fatores sociais aos quais uma parte dela tende a querer organizar o modelo político-econômico para a substituição de importações e a composição da ideologia política do nacional-desenvolvimentismo.

Tal objetivação, como Ribeiro (1992) aponta, a preocupação para manter Getúlio Vargas no poder após a deposição de Washinton Luís, a multiplicidade de grupos e interesses fez com que não houvesse plano de governo e eclodisse movimentos sociais<sup>5</sup>. Face a esse contexto e com a demora na tomada de medidas nacionais, lança-se o Manifesto dos Pioneiros, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos signatários preocupados com uma política nacional de educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) constituiu-se num documento que advogou o estado laico dentro do sistema escolar. Por esse cunho, implicou resistência ao ensino religioso no currículo escolar e a defesa do ensino escolar único, laico, obrigatório, gratuito e público. Documento marcado por ideologias diversas, mas que defendiam a qualidade escolar e procurava inferir na educação dentro do governo por uma educação para todos sem discriminação de classe.

Entre os anos de 1930 e 1960, houve várias transformações no território brasileiro, sobretudo em elementos para a sua industrialização. No ano de 1930 Júlio Prestes venceu as eleições dos presidenciais. Contudo, movimentos armados incorreram com Getúlio Vargas no poder conhecido como populismo. O presidente do Estado Novo investiu fortemente na demanda de infraestrutura industrial e na modernização que transformou a vida social e cultural de parte da população.

---

<sup>5</sup> Exemplificações de movimentos sociais: o manifesto de 30 dos prestismo, originário da coluna Prestes; Revolução Constitucionalista de 1932.

No que tange a educação, a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 4024/61) promulgada em 20 de dezembro de 1961, implicava nas preocupações que rondavam o ensino naquele momento. Em seu Art. 104, estabelecia:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal (BRASIL, 1961).

Ao findar o Estado Novo, em 1945, o processo democrático foi retomado no Brasil até o ano de 1964. Em 1964, contudo, as forças armadas brasileira instituíram a ditadura civil-militar e os Atos Institucionais (AIs) para legitimar ações contra os que consideravam subversivos.

Após o golpe civil-militar adapta-se a educação à nova situação, momento em que se inicia o tecnicismo, sobretudo com o acordo MEC-USAID<sup>6</sup>, conjunto de ações com base nas experiências educacionais norte-americanas pactuadas na década de 1960, a fim de “modernizar e planejar” o sistema de ensino brasileiro.

Com esses acordos, o Conselho Federal de Educação publicou o Parecer n. 252, de 1969, reformulando os cursos de pedagogia:

[...] em lugar de se formar o “técnico em educação” com várias funções, nenhuma delas claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador em uma função particular, sem se preocupar com sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas “habilitações” (SAVIANI, 2006, p. 29).

A partir daí instituiu-se a pedagogia tecnicista. De acordo com o autor,

A introdução das habilitações nos cursos de pedagogia ocorre no âmbito da concepção que convencionei chamar de “pedagogia tecnicista” que, a partir de 1969, foi assumida oficialmente pelo aparelho do Estado brasileiro visando à sua implementação em todo o país (SAVIANI, 2006, p. 30).

A reforma do ensino de primeiro e segundo grau da LDB 4024/61 na lei de 5692/71 legitimou a teoria tecnicista:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

---

<sup>6</sup> MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

É importante salientar que desde a promulgação da primeira LDB houve a inserção da teoria tecnicista e sua disseminação pelas leis educacionais, que se voltaram para a preparação do cidadão ao emprego e à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Por fim, a LDB 9394/96, 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 12 prevê que os estabelecimentos de ensino, entre outras atribuições, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica. Nesse sentido, o artigo 13 da LDB, incumbe os docentes, entre outras funções, a participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Para isso, no artigo 14 afirma que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

No artigo 15 da LDB, por sua vez,

[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996)

As leis da educação brasileira garantiram que cada escola elaborasse a proposta pedagógica com base em suas peculiaridades locais em forma democrática com autonomia teórica. Contudo, se por um lado, no lugar de formar um sistema educacional, conglomerou teorias pedagógicas, por outro, abre-se espaços para uma teoria forjada no seio da classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Tendo o Brasil experienciado diferentes teorias pedagógicas em sua trajetória educacional, a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, implicaram em resquícios dessas teorias em formas remanescentes e em práticas pedagógicas mescladas no campo da escola pública até nos tempos atuais.

Após a ditadura, com a redemocratização e com a Constituição de 1988, o Estado assumiu uma importante função na gestão da educação e possibilitou a ampliação de seu acesso a um grande número da população.

Todavia, em face ao regime militar, em que a teoria pedagógica saliente pautava-se no tecnicismo, houve a necessidade de elaborar uma teoria que orientasse o proletariado e fosse comprometida com a classe trabalhadora. Nesse período, em

meados de 1979, Dermeval Saviani forja e principia discussões coletivas ao que ele chamaria a princípio de Pedagogia revolucionária, pensada como uma alternativa pedagógica comprometida com a emancipação humana e a transformação social.

O contexto produtivo, econômico, social, político, cultural e educacional brasileiro possibilitaram a Saviani “compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2013a, p. 76). O entendimento da trajetória histórica que formou a sociedade brasileira constituiu a conjuntura utilizada para pensar uma nova perspectiva educacional para nosso país, onde “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2013b, p. 422).

Diante do limite imposto pelo modo de produção capitalista e pelas teorias pedagógicas oficiais, viu-se reduzida às possibilidades de emancipação humana para a classe trabalhadora, situação motivadora para pensar uma nova alternativa pedagógica, capaz de promover a apropriação cultural, condição inicial para compreender a organização social humana visando sua transformação.

Esse cenário, marcado profundamente pela reprodução das condições materiais da existência humana, seja pelo não acesso ao produto resultante do trabalho humano em decorrência do achatamento salarial, subemprego e desemprego por um lado, e o não acesso aos bens culturais, por outro, devido às perspectivas teóricas assumidas no campo da educação pelo governo brasileiro, constituíram a motivação para a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica.

## **1.2 A gênese da Pedagogia Histórico-Crítica**

Ante ao obscurantismo político brasileiro em meio à ditadura civil-militar, eis que desponta a Pedagogia Histórico-Crítica, uma formulação da educação comprometida principalmente com a emancipação humana da classe trabalhadora e a superação do modo de produção capitalista com a apropriação das máximas culturais produzidas e acumuladas pelo homem, à cultura como Saviani postula:

Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (SAVIANI, 2013a, p. 11).

Sendo o homem o criador de seu próprio mundo da cultura, ele também é sujeito educativo. Saviani (2013a) aponta que a educação é um fenômeno próprio do humano, o que garante o acesso ao conhecimento elaborado e o desenvolvimento da humanidade no seio social.

Seu principal precursor, Demerval Saviani, em sua tese de doutorado defendida em 1971, que resultou da elaboração da obra *Educação Brasileira: estrutura e sistema*, publicada em livro em 1973, observou o sistema educacional brasileiro e, percebendo a ausência de um sistema educacional que garantisse a qualidade educacional à população, iniciou os estudos para uma teoria pedagógica em favor da classe trabalhadora, que culminou nos capítulos da obra *Escola e Democracia*, que marca o início da teoria Pedagogia Revolucionária, nomenclatura temporária da teoria educacional. Comprometido com a possibilidade de transformação da sociedade brasileira, o autor assim sintetiza sua proposta:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a Pedagogia Histórico-Crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na vertente do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2013b, p. 421-422).

Vê-se, pois, que a intenção do autor foi, desde a década de 1970, empenhar-se na elaboração de uma nova perspectiva educacional para nosso país, cuja sistematização tem como intencionalidade pedagógica a superação das teorias não-críticas e das teorias crítico-reprodutivistas, momento imprescindível para a transformação da escola, mesmo nos limites de atuação conferidos pelos determinantes e condicionantes materiais típicos da sociedade capitalista. Para Saviani, essa concepção precisava superar os limites teóricos e práticos das formulações em debate. Aliás, esse foi o cenário que inspirou a nomenclatura da tendência pedagógica que elaborou:

[...] a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo [...] portanto, a concepção pressuposta nesta da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da

determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2013a, p. 76).

Nesse sentido, apesar de objetivar a transformação social e a emancipação humana, Saviani sempre considerou os determinantes sociais que incidem sobre a educação, uma vez que as condições impostas pela sociedade capitalista, obstaculizam tanto o desenvolvimento pleno do indivíduo como as mudanças educacionais que pretendeu. No entanto, diante do entendimento de que a função social da educação é reproduzir a sociedade capitalista, o autor defende que é necessário a superação dessa visão limitadora sobre o papel da escola. Ao contrário, considerando o contexto histórico brasileiro, vislumbra a possibilidade de superar essa visão reprodutivista, por meio da compreensão da educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, o que permite a

[...] possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética de história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2013a, p. 80).

A compreensão do sentido histórico da formação e transformação da sociedade também fundamentou e justificou a elaboração da perspectiva histórico-crítica, pois tanto a histórica da educação como a história do desenvolvimento humano resultam de lutas, embates e novas perspectivas. Por isso, a construção dessa tendência pedagógica alicerça-se na defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural e humano (SAVIANI, 2013a, p. 84).

A abertura democrática brasileira da década de 1980 convergiu para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, onde análoga às mudanças políticas em vigência, essa proposta pedagógica, ao demonstrar a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa dos homens, evidenciava que a educação escolar poderia assumir uma nova organização, novos posicionamentos e indicar uma nova direção para a política e a história brasileira.

Na década de 1990, com o fim da ditadura, essa teoria pedagógica começa a aparecer em documentos de formulação dos Estados em currículos, projetos políticos pedagógicos e materiais didáticos como no Estado do Paraná, segundo Baczinski (2011). As publicações se intensificaram sobre a temática o que possibilitou a

formulação do pressuposto filosófico, didático, psicológico e pedagógico da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse contexto, Gasparin teve sua obra bastante utilizada em iniciações de trabalhos em redes municipais, principalmente por anunciar uma didática possível para a teoria pedagógica na contramão da hegemônica, como no município de Itaipulândia, segundo Balzan (2014). Variadas foram as contribuições dos trabalhos nas redes municipais de educação, sobretudo no interior do estado do Paraná com a temática de uma didática possível para a Pedagogia Histórico-Crítica.

É necessário ressaltar a criação do grupo de estudos de História, Sociedade e educação no Brasil (HISTEDBR) que se compôs no ano de 1986 e se institucionalizou no ano de 1991. E vinculado a esse grupo, também é importante mencionar a criação do grupo de pesquisa HISTEDOPR, em 2002, no município de Cascavel, na União, que tem se empenhado tanto no desenvolvimento de pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, como na elaboração de um plano sistemático para sua difusão:

Pode-se dizer que, se no passado a PHC se constituía numa elaboração praticamente solitária pelo seu principal idealizador, a partir de 1986, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, ela adquire um caráter cada vez mais coletivo e hoje se constitui na principal referência pedagógica contra hegemônica no Brasil e, quem sabe, talvez também no mundo (ORSO, 2014, p. 129).

O uso de tecnologias na educação possibilitou a criação nacional de grupos de estudos autogestáveis sobre a temática da Pedagogia Histórico-Crítica, o que possibilitou a organização de estudos da temática em todo território brasileiro.

No cenário atual, somados 40 anos de sua gênese, urge, portanto, ser desvelada e compreendida em suas práticas pedagógicas e colocadas a serviço da emancipação humana, o que remete, sobretudo, aos processos de institucionalização a qual a Pedagogia Histórico-Crítica foi submetida em diferentes redes municipais de educação. Diante disso, faz-se necessário aferir os esforços no sentido de se resgatar o acúmulo de conhecimento produzido em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como, verificar os diferentes processos de institucionalização, no intuito de examinar se os mesmos são iguais ou diferentes e se a Pedagogia Histórico-Crítica explicita uma forma específica de fazê-lo, tendo em vista sua implementação na prática pedagógica.

Variados foram os trabalhos e publicações com a temática envolvendo a teoria contra hegemônica elaborada por pensadores comprometidos com uma teoria pedagógica voltada para a classe operária.

### **1.3 A constituição da Pedagogia Histórico-Crítica**

A Pedagogia Histórico-Crítica teve suas primeiras publicações e marco principal com a obra *Escola e Democracia*<sup>7</sup>. Dermeval Saviani ao analisar as teorias da educação no Brasil, contempla o problema da marginalidade e as teorias pedagógicas. Elenca dois grupos antagônicos em face à problemática sócio educacional da década de 1970.

O primeiro grupo abarca as teorias não-críticas, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, que considera a educação capaz de erradicar a marginalidade da sociedade. Segundo essa visão, a sociedade é vista como harmoniosa, servindo a educação como instrumento na busca da equalização social.

Na teoria tradicional o professor era elemento e sujeito decisivo no processo de ensino entre o aluno e a verdade científica. O aluno, por sua vez, era referido como expectador, moldado e constituído para se tornar um cidadão. E para converter súditos em cidadãos, a escola é tida como instrumento de transmissão de conhecimentos e sistematização do ensino por métodos expositivos. Cabe aos professores realizar a transmissão de conteúdo, tidos como objetivos neutros e promover a disciplina escolar. A ignorância é entendida como sinônimo de marginalização.

Em movimento contrário à Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova espalha-se com a característica marcante da defesa da individualidade. No processo educativo, aqueles que não se apropriam da aprendizagem são tidos como desajustados e a marginalidade, compreendida como um fenômeno individual que precisa ser corrigido, é tido como desvio. A essência dos homens, nesse caso, é a diferença e à educação é atribuída a missão de corrigir esses desvios, tendo em vista a autonomia do aluno. O fundamental, como pontua Newton Duarte, está no processo de “aprender a aprender”, Em última instância o lema “aprender a aprender” é a

---

<sup>7</sup> Obra publicada em sua primeira versão no ano de 1983, reunindo textos publicados anteriormente em revistas científicas. Na atualidade se encontra na 43ª edição (2018).



expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2004, p. 8).

No lema “aprender a aprender” o processo de aprendizagem foca no aluno, do qual o professor torna-se orientador e estimulador. Há a desvalorização na mediação do saber objetivo, diluição da função da escola como local de ensino e aprendizagem, descaracterização do papel do professor como mediador do saber objetivo e a negação do ato de ensinar.

A pedagogia tecnicista tem como fundamentação a organização racional dos meios. O professor e o aluno se encontram em posição secundária, a fim de garantir a eficiência e corrigir com intervenção os efeitos de ensino e aprendizagem da qual esse processo definem o que o professor e o aluno fazem. O marginalizado torna-se sinônimo de incompetente, configurando-se como o improdutivo, o qual se constitui ameaça à harmonia do sistema.

O segundo grupo que Saviani contemplou em seu estudo, são as teorias crítico-reprodutivistas, subdivididas em Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista.

As teorias crítico-reprodutivistas empenham-se em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara seus determinantes materiais. Tais teorias postulam a impossibilidade em compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais.

De acordo com a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a educação é vista como reforçadora ou legitimadora da marginalidade social. Atribui-se a ela a reprodução das diferenças sociais. Para essa teoria, marginalizados são os grupos dominados que não possuem força material, simbólica e capital cultural. Diante disso, a educação acaba por reforçar e legitimar a marginalização social por meio da marginalização cultural.

Conforme a teoria de Aparelho Ideológico do Estado de Althusser (1998), a escola constitui o instrumento mais determinante de reprodução das relações de produção, se encarregando das crianças de todas as classes sociais, inculcando-lhes os saberes contidos na ideologia dominante (a língua materna, a literatura, a matemática, a ciência, a história) ou, simplesmente, a ideologia dominante em estágio puro (moral, educação cívica, filosofia), com audiência obrigatória legitimada durante

período de tempo semanal e duração de vários anos — precisamente no período em que o indivíduo é mais vulnerável.

A teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet, do compromisso político e competência técnica, na qual Saviani (2013a), na obra *Escola e Democracia*, denominou como Teoria da Escola Dualista: a escola atenderia duas funções para uma finalidade reproduzida e atenderia duplamente a função com as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais, a classe dominante e a classe dominada.

A organização da escola e do ensino não contém uma proposta pedagógica, se empenhando apenas em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. A possibilidade de que a escola se constitua como instrumento de luta do proletariado fica descartada, tendo em vista que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias. Nessa perspectiva,

A escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino (SAVIANI, 2012, p. 28).

Para Saviani, as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas demonstram em seu caráter de segregação e marginalização, a natureza seletiva e a impressão de que passa de um poder ilusório para a impotência. Por essa assertiva, faltam a essas teorias, a dialética.

Prado Junior (1959) definiu na obra *Notas introdutórias à Lógica Dialética*, entendendo que ela nos fornecerá “normas de análise e pesquisa dos fatos da Natureza” (PRADO JUNIOR, 1959, p. 8). Ao citar o capítulo IV do livro *A história do Partido Comunista da U.R.S.S.* dedicado a explicação sobre a dialética o autor apresenta o seguinte recorte:

a) Contrariamente à metafísica, a dialética olha a natureza, não como uma acumulação acidental de objetos, de fenômenos destacados, isolados e independentes uns dos outros, mas como um todo unido, coerente, onde os objetos, os fenômenos são ligados organicamente entre si, dependem uns dos outros e se condicionam reciprocamente. b) Contrariamente à metafísica, a dialética olha a natureza não como um estado de repouso e de imobilidade, de estagnação e imutabilidade, mas como um estado de movimento e mudança perpétuos, de renovação e desenvolvimento incessantes, onde sempre algo nasce e se desenvolve, e algo se desagrega e desaparece. c) Contrariamente à metafísica, a dialética considera o processo do desenvolvimento não como um simples processo de crescimento em que as mudanças quantitativas não resultam em

mudanças qualitativas, mas como um desenvolvimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, a mudanças qualitativas; em que as mudanças não são graduais, mas rápidas, súbitas, e operando por saltos de um estado a outro; elas são o resultado da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais. d) Contrariamente à metafísica, a dialética parte do ponto de vista que os objetos e fenômenos da natureza implicam contradições internas, porquanto eles tem sempre um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro, todos tem elementos que desaparecem ou que se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta do antigo e do novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que depercece e o que se desenvolve é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas (PRADO JUNIOR, 1959, p. 7-8).

A história nas teorias não críticas e crítico-reprodutivistas é sacrificada: nas teorias não-críticas sacrifica-se a história na ideia cuja harmonia se pretende anular as contradições do real e nas teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, a história é sacrificada na materialização da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

A escola é determinada socialmente, alicerçada no modo de produção capitalista, dividida em classes com interesses opostos, sofrendo a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, mas está empenhada na preservação de seu domínio e apenas acionará mecanismos de adaptação. Para Saviani (2013a), segue-se que uma teoria crítica da educação só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominado.

Saviani (2012) segue na discussão da possibilidade de articulação da escola com os interesses dos dominados e de uma teoria da educação possibilitando a apreensão criticamente da escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade. Nessas investigações, ele afirma que “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2012, p. 31).

Por outro lado, segundo Saviani (2012) ao explicitar os mecanismos que regem a organização e funcionamento da educação, no sentido da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade, afirma que a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas, não se

formulando como uma nova interpretação da ação pedagógica. Educação compensatória significa que a função básica da educação continua sendo interpretada em termos de equalização social. Para que a escola cumpra sua função equalizadora, é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica.

Além disso, a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens de saúde, nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas (pré-escola). Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade.

A fim de compensar as carências que caracterizam a situação da marginalidade das crianças das camadas populares é necessário considerar que existem diferentes modalidades de compensação: compensação alimentar, sanitária, afetiva, familiar. Constata-se a existência de deficiências especificamente educacionais, cabe falar em compensação educacional, não educação compensatória. No contexto da América Latina, a educação compensatória deve ser submetida a críticas: tal tendência acaba por se configurar em uma nova forma de contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente.

Como afirma Saviani (2012), não se trata de negar a importância dos diferentes programas de ação compensatória<sup>8</sup>, mas, por outro lado, considerá-los como programas educativos implica no distanciamento ainda maior, em lugar da aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo.

Em face ao contexto de teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas e embasado na metáfora enunciada por Lênin, Teoria da Curvatura da Vara<sup>9</sup>, Saviani (2012)

---

<sup>8</sup> Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social. 1. A educação compensatória é um termo que surgiu durante a Revolução Industrial. 2. Esse termo é usado, em geral, no pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau (DUARTE, 1986, p.175).

<sup>9</sup> Teoria da curvatura da vara é usada para explicitar as teorias pedagógicas e suas contradições. A metáfora é utilizada comparando uma teoria educacional com uma vara curvada para um lado e, em sua necessidade de descurvar a vara, é necessário seu esforço para o contrário da vara, a fim de garantir seu aprumo.

justifica um processo de tentativa de ajustes da educação: quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta, mas é preciso curvá-la para o lado oposto.

O autor afirma que quando mais se fala em democracia no interior da escola, menos democrática é a escola e de como, quando menos se fala em democracia, mais a escola está articulada com a construção de uma ordem democrática, com a lógica de que o acesso à escola permitiu maior número de crianças, contudo menos conhecimento foi proporcionado no processo de educação. Saviani aproxima propositadamente a vara para o lado oposto, na esperança desta vir para o centro, que não é nem a Escola Tradicional nem a Escola Nova, mas sim na valorização dos conteúdos científicos sistematizados, que remetem a uma pedagogia revolucionária.

No decorrer da história a burguesia revolucionou quando substituiu uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual e sua ascensão, deixando clara a teoria liberal que preconiza a liberdade, igualdade e fraternidade, onde a escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. Ante a mudança de interesses, a burguesia empodera-se, do caráter revolucionário da pedagogia da essência ao caráter reacionário da pedagogia da existência e legitima as desigualdades.

A falsa crença da escola nova estava mantida no viés da concepção social de Escola para todos vinculada à manutenção da ordem democrática. Para a constituição desse contexto, o método tradicional foi tido como um método pré-científico, como um método dogmático e medieval no qual não se possibilitava o ensino de ciências aos sujeitos instituídos. Por esse viés, o ensino categorizou-se como pesquisa e a escola nova corroborou na consideração de problemáticas, assuntos desconhecidos de interação mútua entre o professor e o aluno no processo e método de aprendizagem do escolanovismo. Sem o domínio do conhecimento científico, contudo, não é possível incursionar no desconhecido, eis porque o ensino fadou-se a um processo de fracasso sem a possibilidade de pesquisa.

Por certo, o cientista não se torna pesquisador se não dominar os conhecimentos já existentes na área em que se propõe a ser investigador, e o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, do que a humanidade desconhece. Só assim para distinguir pesquisas relevantes das que não o são, ou seja, discernir a pesquisa científica da pseudo-pesquisa, para

originar investigações que contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade, o conhecimento se faz necessário de forma eficaz.

A escola nova não dispôs de forma democrática, muito embora seja elemento constituinte do seu discurso, e seu método restringiu pequenos grupos e privilegiou o conhecimento a classes restritas com acesso ao saber elaborado. O tratamento diferenciado justificado pela busca democrática do ensino culminou no abandono da busca da igualdade.

A escola tradicional trazia em seu estofo conhecimentos curriculares e a nova escola, em contrapartida, tirou a centralidade dos conteúdos curriculares passando a ser o centro de interesse o processo educacional dos alunos. Os homens do povo, por sua vez, continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional e jamais reivindicaram os métodos novos. Eis a assertiva do autor, na obra *Escola e Democracia*, sobre a hegemonia da classe dominante e o processo de apressamento do ensino das camadas populares, até se desfazer em mera formalidade, certificando e preparando os cidadãos para o mercado de trabalho. O conteúdo tem fundamento político para entender as relações sociais de dominância da burguesia ao qual 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).

No texto *Escola e democracia II: Para além da curvatura da vara*, Dermeval Saviani apresenta elaboração de teses sobre a análise discorrida. A Primeira tese: do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova). A Segunda tese: pedagógico-metodológica: do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos. Terceira tese: especificamente política.

Pedagogia nova e pedagogia da existência são equivalentes sob a condição de não reduzir a primeira à pedagogia escolanovista e a segunda a pedagogia existencialista. Na pedagogia da essência as habilidades já nascem com a pessoa. Como equalizar a educação? Nessa problemática é tido como alternativa assegurar ao ensino escolar o acesso ao conteúdo científico, artístico e filosófico como espaço de mediação entre esse conhecimento e a prática social. Para o autor: Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva histórica. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação (SAVIANI, 2012, p. 63).

Com efeito, para além da Escola Tradicional e da Escola Nova, na qual a primeira, a Pedagogia da essência, defende que todo indivíduo essencialmente possui capacidade cognitiva para adquirir o conhecimento científico e assim o deve fazer e, na segunda, na Pedagogia da existência considera a individualidade do ser e defende que cada um possui habilidades específicas que devem ser exploradas, cunha-se a Pedagogia Histórico-Crítica que para além dos métodos novos e tradicionais, desvela a necessidade da incorporação de categorias da escola tradicional e da escola nova<sup>10</sup>, a fim de que o aluno se aproprie dos conteúdos científicos como norteador para as práticas pedagógicas. Com efeito, as relações interpessoais tendem internalizar-se nos sujeitos que se apropriam do conteúdo científico, artístico e filosófico para a inteligibilidade do real, gerando o desenvolvimento humano.

Dermeval Saviani compreende que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade, tornando-se atividade possível ao considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Eis a afirmativa do autor:

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (SAVIANI, 2012, p. 66).

Ao referir-se sobre a relação que há entre educação e política, o autor defende o que pensa sobre a teoria pedagógica que propõe, uma vez que é necessário, segundo ele, a superação das possibilidades metodológicas elaborados em um contexto político que também pretende que seja transformado.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros (SAVIANI, 2012, p. 69).

---

<sup>10</sup> Não se trata de negar todos os aspectos da teoria pedagógica tradicional e escolanovista, mas incorporar aspectos dessas teorias que satisfazem de forma eficaz o processo de educação, ensino e aprendizagem.

Nesse intercuro professor e alunos são tomados como agentes sociais, dos quais o ponto de partida e o ponto de chegada é a prática social<sup>11</sup>. No processo de ensino há a Problematização que são as questões que precisam ser enfrentadas, a Instrumentalização torna-se os meios pelos quais transmite-se o conteúdo, no qual a catarse na acepção da elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens que desponta a Prática social final, a passagem sincrética à sintética, não se tratando da mesma prática social, mas de uma prática humana elaborada.

A educação para a Pedagogia Histórico-Crítica trata-se de atividade mediadora no seio da prática social global, na assertiva de Saviani:

A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (SAVIANI, 2012, p. 76).

Trata-se de uma verdade revolucionária mediada no seio da prática social, a fim de objetivar a superação das classes sociais, tendo em vista o prevalecer dos interesses em comunidade, condição para o pleno exercício da prática educativa com a inteligibilidade do real, eis o primor da Pedagogia Histórico-Crítica.

#### **1.4 O ensino fundamental brasileiro e sobre “dominar aquilo que os dominantes dominam”**

A pedagogia crítica estima pelos conteúdos escolares, ao qual se levanta em defesa contra o esvaziamento de conteúdos curriculares oriundos das teorias da pedagogia do “aprender a aprender” que Newton Duarte denuncia:

(...) o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, por preconizar que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo, a essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (DUARTE, 2004, p. 8).

Aos indivíduos formados na tendência do “aprender a aprender” seriam capazes de se adequar ao sistema do mercado produtivo, sem considerar o desenvolvimento humano na tenra idade escolar e em sua totalidade humana.

---

<sup>11</sup> Saviani postula que a prática social do educador e do educando não é a mesma nem no início e nem na chegada do processo: trata-se de inteligibilidade do real na prática de forma distinta.



Contudo, para a Pedagogia Histórico-Crítica a atividade nuclear da escola é o acesso ao saber elaborado. Via educação escolar a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico são primordial ao desenvolvimento humano, ao qual Saviani expressa:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão (SAVIANI, 2013a, p. 14)

A instituição escolar não deve, pois, transitar no senso comum do cotidiano dos estudantes, mas deve garantir o acesso as máximas culturais acumuladas na humanidade, aquilo que tomamos como ciência.

Contudo, parte da humanidade tem o acesso aos conteúdos clássicos negado. A ruptura tida nesse distanciamento do humano com o conjunto da produção humana, a cultura, pode tornar o sujeito alienado dentro do processo de produção social. Marx (2013) tem a alienação como o fator no qual o indivíduo fica alheio a sua realidade, sem a capacidade de inteligibilidade do real, em sua totalidade.

Nessa direção, aos cidadãos formados em escolas institucionalizados na hegemonia entende-se que a escola deixou de cumprir a sua missão de formação de um cidadão emancipado. Da mesma maneira, o esvaziamento relaciona-se ao conteúdo clássico retirado do currículo escolar. Saviani aponta que “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo (SAVIANI, 2013a, p. 17)”, necessário ao currículo para o desenvolvimento escolar dos estudantes, sua emancipação humana e interação com a sociedade.

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelece:

art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Para dar conta disso, no ano seguinte, 1997, é constituído o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) que fundamenta os conteúdos curriculares da educação básica contando com os anos de 1995 e 1996 a sua formulação e consulta pública, bem como análise dos planos decenais de municípios.

Assim, em seu Livro I, o documento fala por si:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que

devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 30)

Cabe ressaltar que o problema de esvaziamento de conteúdos escolares não é uma problemática apenas no território brasileiro, haja vista o relatório da UNESCO amplamente aceito e conhecido como os quatro pilares da educação, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” (DELORS, 1998). Muito embora o documento tenha sido publicado um ano anterior ao PCNs brasileiro, remete ao contexto geral da educação e a que projetos serve o efetivo direcionamento da educação, haja vista o lema “aprender a aprender”:

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação-uma bagagem escolar cada vez mais pesada-já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1998, p. 89).

Em face ao exposto, a comparação dos documentos norteadores do ensino fundamental desviando o foco do ensino dos conteúdos científicos e passa a responsabilidade para o próprio aluno dentro da instituição de ensino. O professor, por sua vez, é tido como sujeito de conhecimento, mas não se explicita de qual método fará parte a mediação desse conhecimento e a qual conhecimento se reporta, esvaziando a educação escolar dos conteúdos clássicos.

Saviani, por sua vez, assinala que:

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

exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2012, p. 55).

O bom ensino escolar tem como cerne os conteúdos científicos que impulsionam a emancipação humana na superação da alienação. A vista dessa observação, a mediação do saber objetivo, conjunto de conhecimentos sistematizados produzidos e acumulado pela humanidade, pelas instituições de ensino demandam garantir os conteúdos escolares clássicos. A Pedagogia Histórico-Crítica defende o acesso ao domínio dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano a toda a classe trabalhadora.

Por fim, enraizado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012) completa: “Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012, p. 55)”.

Eis a principal contribuição da PHC para a educação e a sociedade: municiar o proletariado com a socialização do saber científico, garantir o pleno desenvolvimento do sujeito humano em sua omnilateralidade, a fim de assegurar ao cidadão a inteligibilidade do real, para, assim, possibilitar a interação entre os homens em sociedade, transformando-a.

### **1.5 O metabolismo da Pedagogia Histórico-Crítica**

A Pedagogia Histórico-Crítica compõe uma teoria educacional com metabolismo próprio por seu cunho filosófico, teórico, vinculado à prática educativa. Saviani esclarece as suas prerrogativas ao afirmar:

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista (SAVIANI, 2013a, p. 61).

Segundo o autor, “o que a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo” (SAVIANI, 2012, p. 31). Por isso, essa tendência possui como característica essencial à articulação da educação com as demandas sociais que a classe trabalhadora possui.

É uma teoria pedagógica forjada com conceitos de homem, sociedade, desenvolvimento humano e trabalho planejados para a educação e emancipação

humana. A institucionalização dessa teoria em documentos oficiais implica na materialidade da escola para os operários que se pretende formar para que haja a primavera revolucionária. No entanto, o Estado, por vezes, para se demonstrar democrático cita a Pedagogia Histórico-Crítica para acalmar os ânimos e suprir a demanda dos profissionais de educação, como aconteceu no Estado do Paraná. Por se tratar de um sonho coletivo, a Pedagogia Histórico-Crítica se alicerça dando prosseguimento ao trabalho educativo.

Por esse fim, há a necessidade da conceituação e da seriedade do trabalho pedagógico nos locais aos quais já se encontra institucionalizada. Sendo a escola espaço para a formação humana e tendo em vista que reflete o trabalho educativo em sociedade, pode tornar-se chão para encaminhamentos que transponham as mazelas sociais do capitalismo.

Ante a prerrogativa do legado da Pedagogia Histórico-Crítica, a inquietação coletiva é de como avançar nessa teoria, tendo em vista ao obscurantismo que toma o território político brasileiro no século XXI. Por essa elucubração, Saviani nos dá pistas sobre a resistência nos lugares onde a teoria pedagógica já fora implantada, a organização dos esforços coletivos para efetivar de forma concreta na prática escolar.

Para tanto, o autor defende a atualidade dessa perspectiva teórica, uma vez que seus elementos foram pensados para promover a emancipação humana. Diante de um cenário marcado pelo crescimento das desigualdades sociais e econômicas, a PHC tem condições de contribuir com a superação desse cenário, especialmente nos aspectos relacionados à socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos cujo acesso é pressuposto essencial para lutar por melhores condições de vida.

A PHC é atual sim, uma vez que não tendo sido implantada em sua totalidade também não foi esgotada ou superada. Os ideais propostos por essa teoria são valiosos para os que acreditam num outro modo de viver, trabalhar e organizar a sociedade (BACZINSKI, 2014, p. 207).

Ademais, a luta de classes é velada o que torna necessário práticas educativas de humanização e emancipação humana. De modo igual, para o levante da classe operária, urge a organização e conhecimento da luta de classes. Nessa assertiva, a educação das máximas culturais produzidas pelo homem é o horizonte para a organização da luta proletária. Nesse sentido, a institucionalização da PHC poderia contribuir com esse propósito, uma vez que sua proposta pedagógica é histórica e crítica, porque evidencia a determinação recíproca entre a prática social e a prática

educativa dos homens, considerando processo histórico e as condições materiais que influenciam o modo como a educação é organizada para atender as funções e finalidades que lhes são imputadas. Justamente por possuir esta natureza e especificidade, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação pode assumir novas possibilidades, tarefas, funções e finalidades, para além da reprodução. Para Saviani (2005, p. 100),

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

Como dissemos, na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991), o autor organiza uma “primeira aproximação ao significado da Pedagogia Histórico-Crítica, já que estava em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos” (SAVIANI, 2013b, p. 421). Nessa obra, Saviani também destaca a natureza e o objeto do trabalho educativo. Sua natureza corresponde a um trabalho não material, atuando sobre ideias, valores, princípios símbolos, conceitos, cuja especificidade é “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013a, p. 13). Já o seu objeto,

[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Essas considerações iniciais sobre a origem da Pedagogia Histórico-Crítica demarcam o campo pedagógico, ou seja, a situam no quadro das tendências pedagógicas brasileiras. No entanto, essa concepção surge durante um período em que o Brasil foi marcado pela atuação do governo e do regime militar, entre 1964 a 1985, sob um contexto cuja esperança, era a possibilidade da redemocratização do país. Por isso, seu ideário pedagógico correspondeu também às expectativas criadas pelos educadores em torno da democratização da escola pública brasileira.

## CAPÍTULO II

### PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ESPAÇO ESCOLAR

*“O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Dermeval Saviani)”.*

Nesse capítulo discutiremos que a Pedagogia Histórico-Crítica tem por proposta a ação pedagógica baseada na articulação entre a teoria e a prática social. O entendimento sobre a educação escolar e sua manifestação no momento atual, contudo entendida como resultado de um grande processo de transformação histórica e social.

A Pedagogia Histórico-Crítica parte da prática social inicial do conteúdo: toma como ponto de partida que os estudantes e o educador já possuem conhecimento; realiza a problematização, se explicita os principais problemas da prática social; realiza a instrumentalização, que são as ações didático-pedagógicas para a aprendizagem; constrói a catarse, que é a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social.

O educador que possui uma visão clara e sintética da realidade busca entender e posicionar a visão sincrética que os educandos possuem acerca da prática inicial para desdobrar o percurso trilhado no entendimento; compreende o conhecimento como uma produção humana, a partir do modo de produção social. O educador assume o papel de mediação entre o conhecimento científico, artístico e filosófico.

O conteúdo clássico objetiva o desenvolvimento humano de forma integral em suas relações de trabalho, desígnio da emancipação humana nas suas relações de trabalho transformando a alienação em forma de leitura da realidade que está posta na luta de classes.

Além de constituir uma proposta pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica é política porque orienta a emancipação humana escolar, munindo os sujeitos de conhecimento para a transformação da social.

A organização do trabalho pedagógico em seu espaço escolar tem como escopo os conceitos de homem, de trabalho e de qual sociedade formar na atividade escolar.

A pedagogia Histórico-Crítica trata-se de uma teoria pedagógica política que munindo de conhecimento os escolares torna-os com a emancipação e desalienação sujeitos de sua transformação social,

## 2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica como trabalho pedagógico

Como o trabalho é a principal atividade vital humana, o trabalho pedagógico, na concepção histórico-crítica, fundamenta-se a partir das relações que o homem estabelece com a natureza para garantir, inicialmente, sua sobrevivência e, em seguida, os demais bens de que precisa para viver em sociedade. Esta relação direta do trabalho humano com a educação deriva do fato de que, ao transformar a natureza por meio da produção dos bens de que necessita o homem também se transforma a si próprio, humanizando-se pela atividade do trabalho. Por outro lado, na sociedade capitalista, em decorrência da divisão do trabalho, as condições de humanização precarizaram-se, devido à alienação<sup>12</sup> à qual o trabalhador foi submetido.

De acordo com Marx (2013), o trabalho, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso por meio da apropriação e transformação da natureza para satisfazer as necessidades humanas. Para garantir sua sobrevivência, o homem precisou desenvolver instrumentos para trabalhar, como as ferramentas e as máquinas, as quais permitem executar as tarefas no processo de transformação da matéria-prima em bens que precisa para sobreviver. Segundo o autor, é por meio do trabalho que o homem produz valores de uso, em sua interação com a natureza, uma vez que

[...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1984, p. 50).

É pela atividade do trabalho que as relações sociais estabelecidas no seio da sociedade são produzidas e transformadas uma vez que a vida humana acontece sob uma base material estabelecida a partir dos processos produtivos. Por isso, de acordo

---

<sup>12</sup> Alienação não se faz presente somente no modo de produção capitalista.

com Marx (2007), o modo como o ser humano se organiza para viver não corresponde somente

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles tem de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida um determinado modo de vida desses indivíduos tal como indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide. Pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX, 2007, p. 87).

Essa vinculação direta entre a vida humana e o mundo do trabalho ocorre devido ao fato de que, na busca por satisfazer suas necessidades, por meio do trabalho o homem cria novos objetos que são incorporados à sua vida social. Por outro lado, enquanto trabalha, o homem também produz ideias, entendimentos, compreensões, teorias, representações, valores, cultura. Essa atividade cria uma realidade humanizada, porque o resultado do trabalho é ao mesmo tempo produto do conhecimento humano sobre a natureza e objeto de apropriação. Segundo Saviani (2007, p. 154),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem.

O processo de apropriação se dá a partir da relação consciente que o homem estabelece com a natureza por meio do trabalho que realiza. Se por um lado o trabalho permite a apropriação da natureza como condição para satisfazer suas necessidades, por outro, os artefatos criados para realizar essa tarefa resultam de uma atividade consciente para atender a uma finalidade. Essas produções humanas foram se incorporando historicamente na prática social e passaram a constituir a realidade cultural que precisa ser apropriada por cada geração para garantir a existência humana.

Vê-se, pois, que o trabalho caracteriza o homem, permitindo com que desenvolva os atributos humanos, pois ao realizar as atividades laborais, há um planejamento, intencionalidade e antecipação mental do objeto a ser produzido.



Conforme Saviani (2013a, p. 11), “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”.

Ao transformar a natureza nos bens necessários à sua sobrevivência, o homem realiza um trabalho produtivo, como um processo simples e direto. Todavia, para o autor, a execução dessa atividade ocorre em circunstâncias e situações determinadas, sob a influência da organização social na qual se insere. Assim, em cada formação econômica (escravista, feudal, capitalista) há diferentes relações de produção, as quais as diferenciam e as caracterizam. Essa constatação marxiana decorre do fato de que, além de atender as necessidades humanas, o trabalho produz valor, a depender do modo de produção ao qual a sociedade, em diferentes momentos históricos e regiões, esteve submetida.

Em sua forma social histórico-concreta, o trabalho permitiu o desenvolvimento das forças produtivas, ao qual, ficou subordinado, pois o modo de produção determina e condiciona o modo como o trabalho é realizado pelo homem em cada organização social. Na sociedade capitalista, por exemplo, houve a separação entre o trabalho e os meios de produção. Por isso, o trabalhador, proprietário da força de trabalho, precisa vendê-la ao proprietário dos meios de produção em troca de um salário para sobreviver, enquanto, parte de sua força de trabalho, será adicionada ao capital do proprietário no processo da produção, produzindo mais-valia, de forma tal que, esse se apropria da riqueza do trabalho, enquanto o trabalhador reproduz sua humanidade em condições de alienação.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz belezas, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores. [...] Em que consiste a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfação de uma necessidade (MARX, 2004, p. 161).

Por isso, no modo de produção capitalista, o trabalhador foi expropriado dos conhecimentos necessários para a execução do trabalho e impedido de se apropriar dos bens resultantes de sua atividade laborativa e da cultura produzida a partir da produção de instrumentos e produtos. Essa situação é agravada pela divisão do trabalho, onde cada indivíduo realiza somente uma parte do processo produtivo, não dominando a totalidade das operações necessárias para produzir. De acordo com Smith, a divisão do trabalho

[...] limita as visões do homem. Onde a divisão do trabalho é levada à perfeição, todo homem tem apenas uma operação simples para realizar; a isso se limita toda sua atenção, e poucas ideias passam pela sua cabeça senão aquelas que com ela tem ligação imediata. Quando a mente é empregue a uma variedade de objetos, ela é de certa forma ampliada e aumentada [...] Estas são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens são contraídas e tornadas incapazes de elevação. A educação é desprezada ou no mínimo negligenciada, e o espírito heroico praticamente extinto na totalidade. Remediar estes defeitos seria um assunto digno de séria atenção (SMITH, apud MÉSZAROS, 2005, p. 28-29).

No entanto, antes da divisão da sociedade em classes sociais, nas comunidades primitivas, havia uma divisão natural do trabalho, baseada em critérios relacionados à idade e sexo dos integrantes da comunidade, basicamente. A finalidade do trabalho, naquelas sociedades, era a satisfação das necessidades da comunidade, produzindo os bens que precisavam para a vida cotidiana. Todavia, com o capitalismo, além de interferir na divisão do trabalho, a finalidade da produção também mudou, onde além do valor de uso, os produtos passaram a adquirir valores de troca, objetivando também a reprodução e a valorização do capital.

A relação de trabalho também foi alterada de forma que a atividade entre homem e natureza, voltada para a produção de bens de uso, foi secundarizada pela relação entre o trabalho assalariado e o capital, onde, o trabalhador passou a vender sua força de trabalho a fim de se reproduzir, como afirma Marx (2013, p.124): "... todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada a realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso." Essas mudanças no modo de produzir implicaram em alterações profundas nas demais relações sociais presentes na comunidade, modificando a vida em todos os seus aspectos, uma vez que as atividades humanas, inclusive as relacionadas à vida cultural e intelectual, passaram a ser determinadas e condicionadas pelo modo de produção da vida material.

A ação do homem sobre a natureza por meio do trabalho transforma a natureza e o próprio homem, humanizando-o e tornando-o um ser social. Cada indivíduo desenvolve-se nessa relação social mediada pelo trabalho. No entanto, no capitalismo, o desenvolvimento industrial, tecnológico e científico, permitiu a apropriação da força de trabalho produtiva pelos detentores dos meios de produção, cujas consequências incidiram diretamente sobre o desenvolvimento do indivíduo trabalhador.

[...] O trabalhador já não introduz a coisa natural modificada, como elo intermediário, entre o objeto e ele mesmo, mas insere o processo natural, transformado em processo industrial, como meio entre si mesmo e a natureza inorgânica, à qual domina. Apresenta-se ao lado do processo de produção, em vez de ser seu agente principal. Nessa transformação, o que aparece como pilar fundamental da produção e da riqueza não são nem o trabalho imediato executado pelo homem nem o tempo que este trabalha, mas sim sua força produtiva geral, sua compreensão da natureza e seu domínio sobre ela graças à sua existência como corpo social; em uma palavra, o desenvolvimento do indivíduo social (MARX *apud* ROSDOLSKY, 2001, p.354).

A divisão social do trabalho impõe barreiras, limites e obstáculos ao desenvolvimento das capacidades humanas. Além da alienação decorrente desta forma de organização, o trabalho no capitalismo permitiu a concentração de capital por um lado, a exclusão econômica, social e cultural, por outro.

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração de cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos (LEONTIEV, 1978, p. 269).

Em decorrência disso, há uma ruptura histórica no processo de humanização associado ao trabalho, que incluíam o fabrico e o emprego dos instrumentos, à apropriação desses instrumentos, a realização de atividades coletivas, o desenvolvimento e uso da linguagem, à produção e transmissão de conhecimentos produzidos nas relações de trabalho.

A apropriação do mundo do trabalho e da cultura produzida pelas gerações precedentes através da vida em sociedade tornou-se elemento humanizador e promotor de novas aprendizagens, aptidões, capacidades, propriedades, faculdades e funções psíquicas. Como bem assinala Leontiev, foi por meio da aquisição das produções culturais humanas que ocorreu o desenvolvimento individual. Segundo ele,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas

diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou a aquisição do saber. Esta fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Ainda, segundo Leontiev, o desenvolvimento mental de cada indivíduo ocorreu mediante processo de assimilação da experiência acumulada pelo gênero humano, produzida socialmente ao longo da história, a partir das relações de trabalho. A apropriação da experiência histórico-social possibilitou o desenvolvimento de capacidades e funções tipicamente humanas

no decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolveram características mentais superiores. Milhares de anos de história social produziram mais, a este respeito, do que milhões de anos de evolução biológica. As conquistas do desenvolvimento social acumularam-se gradualmente, transmitindo-se de geração em geração. Foi assim que se consolidaram. Poderiam ter-se consolidado em formas de mudanças biológicas, transmitidas hereditariamente? Não, porque o processo histórico é extremamente rápido, acelera-se muitas vezes e por conseguinte as “aptidões” que as próprias condições da vida social exigem do homem mudam rapidamente e de uma maneira absolutamente independente em relação à marcha muito mais lenta das fixações biológicas da experiência (LEONTIEV, 2005, p. 91).

Entretanto, a sociedade capitalista produziu uma nova condição social ao expropriar de uma classe social, a dos trabalhadores, o domínio integral da atividade produtiva e o acesso aos bens, materiais e imateriais. Nesse aspecto, intensificou ainda mais a separação entre quem produz e a possibilidade de produzir-se por meio do trabalho e do acesso à cultura, de forma tal que o homem está impedido de humanizar-se plenamente, a saber, de desenvolver as capacidades, as potencialidades, as habilidades que o caracterizam como espécie. Para Manacorda, a humanidade produzida em um longo processo histórico encontra-se distante do acesso aos trabalhadores.

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo, somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou a possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até omnilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até

agora negada pela sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em maior ou menor grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim anunciado: apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho para que se torne omnilateral (MANACORDA, 1996, p. 361).

Se para desenvolver, ou no sentido mais pleno, humanizar-se, cada indivíduo necessita participar efetivamente do trabalho e apropriar-se da cultura produzida ao longo da história, a saber, do cabedal científico, artístico e filosófico criado pelas gerações anteriores, e no capitalismo essa possibilidade é negada, como nos limites desse modo de produção, seria possível realizar esta condição vital para o desenvolvimento das novas gerações? Nesse sentido, se insere a tarefa educativa sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, defendendo que cabe à educação escolar assumir esse trabalho, muito embora consciente dos limites dessa empreitada em decorrência das circunstâncias às quais está submetida. Por meio da educação, há que se produzirem alternativas e condições para que cada indivíduo possa apropriar para si a humanidade, à altura do desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano.

Segundo Saviani (2013a, p. 13), “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens”. No entanto, esta tarefa não se realiza de forma satisfatória sem que haja uma organização sistemática do trabalho pedagógico visando à consecução desse objetivo, considerando todos os elementos nele envolvidos. Para o alcance desses fins, de acordo com Saviani, cabe ao ensino:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013a, p. 8-9).

A origem da Pedagogia Histórico-Crítica remete a uma preocupação em viabilizar uma alternativa pedagógica propensa a emancipação humana por meio da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas, por seu idealizador entender que “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2013b, p. 422), com

compromisso político associado aos interesses e necessidades educacionais e sociais da classe trabalhadora.

Para o autor, na sociedade capitalista, a educação precisa ser compreendida a partir dos determinantes econômicos, políticos e sociais aos quais está submetida, para entender o alcance das ideias que propõe para a organização do trabalho pedagógico. Ao defender a socialização do conhecimento historicamente sistematizado como condição para a emancipação humana, considera as circunstâncias e as determinações que a sociedade capitalista impõe à educação. Segundo o autor, é preciso também ter no horizonte uma preocupação com a transformação da sociedade, visando construir condições novas e diferentes para que a escola possa cumprir esse papel. No entanto, apesar dos condicionantes, mesmo na sociedade capitalista, há espaço para trabalhar com a perspectiva da emancipação humana. Por isso,

[...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2013a, p. 88).

Assim, para “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013a, p. 13), é preciso “identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos (SAVIANI, 2013a, p. 13)”. Ao tratar sobre a natureza e especificidade da educação, o autor defende que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2013a, p. 11)” e que “a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2013a, p. 11).

Segundo Saviani, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, transformando a natureza por meio do trabalho, realizado com uma finalidade intencional. É através do trabalho planejado que o ser humano transforma a natureza para produzir os bens de que precisa. Ocorre que, ao antecipar

mentalmente as ações que precisa executar, no processo do trabalho, o mundo humano é criado. Diante dessa constatação, o autor estabelece uma distinção entre trabalho material e trabalho não material, objetivando estabelecer o lugar que a educação assume nesse contexto. De acordo com o autor:

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material” (SAVIANI, 2013a, p. 11-12).

Nesse sentido, a educação abarca o conjunto da produção humana, que envolve a produção de conhecimentos, de ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades configura a atividade educativa no seio da sociedade, porém, numa situação concreta em que “o produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 2013a, p. 12), onde “o ato de produção e o ato de consumo se imbricam” (SAVIANI, 2013a, p. 12). Essa é a natureza da educação, para a Pedagogia Histórico-Crítica. Por essa natureza da educação,

A educação escolar corresponde à cultura erudita. Rege-se pelos padrões eruditos, sua finalidade é formar o homem “culto” no sentido erudito da palavra, seu conteúdo e sua forma são eruditos; é, enfim, o principal meio de difusão da “cultura erudita”. Aquilo que chamamos, na falta de uma expressão mais adequada, de “educação difusa” corresponde à “cultura de massa”. Participa praticamente de todas as características da referida “cultura” de tal modo que se pode mesmo dizer que se identifica com ela. Seu principal instrumento de difusão são os meios de comunicação de massa. Enfim, a educação popular corresponde à “cultura popular” (SAVIANI, 2009, p. 101).

Já no que diz respeito à sua especificidade, o autor defende que o trabalho não material realizado pela educação escolar relaciona-se ao ensino de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, enquanto trabalho pedagógico, uma vez que os homens precisam assimilá-los para humanizar-se. A esse aspecto, Saviani chama de “segunda natureza”. Segundo o autor,

o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Sendo assim, a especificidade da educação decorre da natureza humana, cuja humanidade é construída a partir da apropriação e das aquisições da cultura humana produzida ao longo da história. Por isso, segundo a perspectiva histórico-crítica, a educação escolar deve primar pela socialização de conhecimentos que possam contribuir com a produção da segunda natureza humana. Para o autor, é preciso selecionar conteúdos culturais que “precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos (SAVIANI, 2013a, p. 13)”. Nesse sentido, defende o ensino do que é essencial, fundamental, principal, ou seja, dos conhecimentos considerados clássicos, dado sua importância para o processo de humanização. A educação escolar pode contribuir com a superação do estado de exclusão na sociedade capitalista à medida que houver trabalho pedagógico com o conhecimento clássico, científico, ou seja, à medida que a escola cumprir sua especificidade.

A educação defendida sobre o viés da Pedagogia Histórico-Crítica possui como característica própria à articulação do trabalho pedagógico com as condições concretas de apropriação e expropriação às quais os trabalhadores foram submetidos a partir da divisão da sociedade em classes, situação aprofundada no modo de produção capitalista. Para cumprir sua especificidade, segundo Saviani, é preciso trabalhar com a finalidade de socializar o saber sistematizado, o conhecimento elaborado, a cultura erudita, o saber metódico.

É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada (SAVIANI, 2013a, p. 14).

Em decorrência disso, o currículo escolar precisa contemplar os conteúdos, conhecimentos e atividades que envolvem “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2013a, p. 15). Desta forma, será possível realizar a



função da escola pretendida pela Pedagogia Histórico-Crítica que propiciar o acesso ao saber sistematizado, a cultura produzida ao longo da história, ao conhecimento clássico, cuja apropriação é essencial para a humanização dos indivíduos. Segundo Saviani,

Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar" (SAVIANI, 2013a, p. 17).

O trabalho pedagógico defendido pelo autor deve pautar-se em um currículo organizado e planejado para garantir, por meio do ensino escolar, o domínio, a assimilação e a apropriação do saber escolar visando o desenvolvimento de cada estudante nos vários aspectos que configuram sua humanidade. O trabalho docente adquire uma importância colossal, uma vez que o aluno depende do ensino, do direcionamento e ajuda, para, paulatinamente, ao longo da escolaridade, adquirir hábito de estudar, de aprender, como uma espécie de segunda natureza, produzida por meio do acesso à educação, ao longo do tempo, com disposição e esforço. Para Saviani (2013a), o hábito de estudar é uma habilidade adquirida, em um processo deliberado e sistemático, conduzido e estimulado pelo trabalho intencional docente, o qual contribui com a constituição da humanidade em cada ser humano.

Ao considerar a natureza humana, a natureza e a especificidade da educação e a sua relação com o trabalho, em seu aspecto essencial de produção e reprodução dos bens, da vida em sociedade, da humanização e do desenvolvimento histórico, a Pedagogia Histórico-Crítica conceituou o trabalho pedagógico como ação intencional cuja finalidade é possibilitar a humanização a cada indivíduo singular.

Por meio do acesso, socialização e apropriação das produções humanas, tendo em vista às possibilidades e condições históricas que lhe são dadas.

De forma análoga ao modo como o homem se apropria da natureza e a transforma, criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, se produz e se reproduz ao realizar o trabalho, a atividade pedagógica realiza a possibilidade de humanização, por meio da socialização da cultura produzida como realidade humana em decorrência da objetivação do trabalho. De acordo com Pasqualini e Mazzeu,

É pela atividade de produção e reprodução de sua existência que o homem humaniza a si mesmo, numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação. Essa relação se efetiva na produção de instrumentos e objetos, usos e costumes, significações, relações sociais, conhecimentos, linguagem etc. que, ao se tornarem constituintes da realidade humana, do “corpo inorgânico” do homem, passam a ser, também, objeto de apropriação pelo próprio homem (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 78-79).

Como a essência humana resulta das atividades produzidas pelos homens ao longo da história por meio do trabalho em sociedade, constituem-se em características históricas e sociais, uma espécie de segunda natureza ou corpo inorgânico, as quais precisam ser apropriadas por meio da educação como condição para a humanização de cada indivíduo singular. Essa é a razão de ser da escola e do trabalho pedagógico, pois,

o gênero humano, compreendido como síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre apropriação e objetivação (que produz na consciência e na atividade humanas novas necessidades, novas forças produtivas, novas faculdades e capacidades), deve ser apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação e de manifestação do seu ser, de sua essência. A essência humana é, portanto, externa ao homem, que só pode existir, como ser singular, objetivando-se como gênero, apropriando-se da realidade humana, da história. Dito de outro modo, para existir como ser singular, é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas, em meio às possibilidades e condições históricas que lhes são dadas (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 79).

Como o processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho pedagógico precisa corresponder a essa característica fundante da produção da própria existência humana, especialmente, no modo de produção capitalista, devido à alienação econômica e cultural, produzida em decorrência das relações de dominação de classes sociais.

## **2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e sua constituição no espaço escolar**

A Pedagogia Histórico-Crítica se insere no campo das ideias e práticas pedagógicas em um contexto de luta pela defesa e melhoria da qualidade da escola pública brasileira, correspondendo a um movimento pedagógico que se contrapunha à pedagogia oficial do Estado. Ao longo de quatro décadas, vários educadores vêm contribuindo para organizar, fundamentar e aprofundar suas bases teóricas e metodológicas, enquanto diversos grupos de professores se mobilizam para institucionalizá-la no espaço escolar, seja em redes estaduais ou municipais. No

entanto, a efetivação de uma perspectiva teórica que defende a plena humanização dos indivíduos, a instrução da classe trabalhadora e a transformação da sociedade encontra inúmeros obstáculos que dificultam e, por vezes, impedem sua afirmação na organização do trabalho pedagógico.

Na década de 1970, a Pedagogia Histórico-Crítica surge em contexto de luta contra a ditadura militar, como alternativa pedagógica que buscava se contrapor à pedagogia oficial. Porém, foi elaborada uma proposta pedagógica atenta aos determinantes sociais da educação visando articular o trabalho no espaço escolar com as demandas presentes nas relações sociais. Como seu idealizador explica teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante (SAVIANI, 2013a, p. 80).

A consideração dos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais sobre espaço escolar e a educação de modo geral aparece também na própria estrutura pedagógica dessa perspectiva educacional, ao conceber a educação como mediação na prática social, onde, “a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada” (SAVIANI, 2013a, p. 120). Desse modo, ao longo das últimas décadas, há uma luta em vários ambientes, esferas, momentos e regiões para que a Pedagogia Histórico-Crítica seja assumida como expressão dos anseios educacionais da classe trabalhadora para a escola pública. Além das tentativas de institucionalização em várias redes de ensino, há inúmeros elementos, princípios, fundamentos e aspectos teóricos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica em documentos oficiais de incontáveis colégios, seja em seus projetos político-pedagógicos ou propostas pedagógicas curriculares.

Os distintos movimentos orgânicos que procuraram propor um ensino voltado para atender os interesses e necessidades da classe trabalhadora enfrentaram e vem enfrentando inúmeros obstáculos uma vez que há um primado dos interesses econômicos e políticos sobre a educação. No entanto, a afirmação de sua necessidade diante do esvaziamento da educação escolar, configura um espaço de luta contra-hegemônica, como elemento de contestação social e educacional, dado o caráter político que a educação possui.

Como na modernidade a escola se constituiu como elemento principal para viabilizar o acesso à cultura e a formação humana, para Pasqualini e Mazzeu (2008) é impossível à plena reprodução da humanidade, em cada indivíduo humano, sem a

mediação de uma atividade direta e intencionalmente voltada para esse fim, ou seja, sem a mediação da educação escolar. E é justamente esse aspecto um dos principais pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, cada geração precisa de apropriar das produções e relações elaboradas pelas gerações precedentes. De acordo com Saviani, para esta perspectiva educacional pode assim caracterizar-se:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a Pedagogia Histórico-Crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, e, cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social (SAVIANI, 2013b, p. 421 - 422).

Diante disso, considerando o contexto do capitalismo em que a escola passou a ser o principal local organizado para viabilizar o acesso à cultura, e das contradições que permeiam a educação escolar, a disputa em torno de qual orientação pedagógica a educação deve assumir adquire importância significativa. E é nesse campo que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece elementos pedagógicos, curriculares e metodológicos, organizados de forma sistemática e intencional para a formação humana na sociedade contemporânea.

Segundo Pasqualini e Mazzeu (2008) a sociedade capitalista, por um lado, impõe a necessidade de certo nível de difusão do saber, devido ao desenvolvimento constante das forças produtivas e das objetivações humanas, porém, por outro, o capitalismo dificulta, impede e obstaculiza o acesso à cultura elaborada à classe trabalhadora com a intenção de perpetuar uma organização social baseada na exploração de uma classe por outra. Por isso, as pedagogias oficiais assumidas não objetivam a humanização plena. Segundo os autores,

De fato, na sociedade capitalista, em função das relações sociais de dominação, verificamos um distanciamento – ou até mesmo uma cisão – entre o desenvolvimento do gênero humano e as possibilidades de apropriação, pelos indivíduos, dessas objetivações (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 83).

Sendo assim, as pedagogias oficiais possibilitam apenas o desenvolvimento parcial das capacidades humanas, impedindo o domínio pleno do grau de desenvolvimento a que o gênero humano chegou por cada indivíduo particular. Ou seja, a classe trabalhadora é privada de ter acesso por meio da educação à cultura

erudita, aos conhecimentos clássicos, aos saberes escolares relevantes, o que causa um distanciamento entre o indivíduo singular e as produções e objetivações genéricas, produzidas ao longo da história. Para Saviani, o capitalismo

[...] contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao seu desenvolvimento cultural (SAVIANI, 2001, p. 193).

A inviabilização do acesso às produções e objetivações humanas essenciais, aprofunda as diferenças entre as classes sociais, criando um abismo entre os homens. Diante disso, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola não deve contribuir com a separação do homem biofísico com os elementos que compõe o desenvolvimento de sua segunda natureza, quando secundariza sua função por meio do esvaziamento dos conteúdos em prol da realização de tarefas que não constituem sua razão de ser específica.

De fato, do mesmo modo que há apropriação dos meios de produção pela classe dominante no modo de produção capitalista, os resultados dessa produção no campo da cultura humana, também são apropriados pela burguesia. Por isso, ao estabelecer as diretrizes pedagógicas, essa classe oferece conhecimentos elementares considerados básicos para a convivência social para os trabalhadores que frequentam a escola pública, restringindo as possibilidades de humanização. De acordo com Pasqualini e Mazzeu,

Se o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo modo de produção capitalista, tem proporcionado um desenvolvimento sem precedentes das objetivações humanas (assim como das possibilidades de sua universalização), isso tem se dado à custa da imensa maioria de seres humanos que se encontram apartados da efetiva apropriação das objetivações genéricas existentes. Em síntese, isso quer dizer que as relações de dominação 'arrancam' dos homens 'sua vida genérica' (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 84).

Justamente pelo fato de que a riqueza humana foi produzida pelo conjunto da sociedade, cuja apropriação é condição para cada indivíduo desenvolver-se ao patamar que coletividade a humanidade chegou, pela vida em sociedade, que a Pedagogia Histórico-Crítica defende a socialização do saber escolar para todos, para que o acesso ao conhecimento elaborado contribua com a construção da segunda natureza.

O desvelamento dessas questões, pela Pedagogia Histórico-Crítica, revela sua característica fundamental, que consiste em se colocar como aliada da classe dominada, na luta pela superação da sociedade de classes. Tal posicionamento se evidencia na crítica aos interesses da classe dominante, presentes nos ideários pedagógicos contemporâneos (apresentados como expressão legítima, consensual e universal), bem como na defesa da especificidade da educação escolar e da atividade de ensino, visando a garantir a socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 84).

Segundo a perspectiva histórica-crítica, a educação escolar pode contribuir com a emancipação humana, por meio da socialização do saber elaborado muito embora, consciente dos limites desta tarefa, em uma sociedade em que a educação é um elemento determinado, condicionado histórica e socialmente. Para o autor,

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013a, p. 86).

Por isso, embora a sociedade capitalista obstaculiza o acesso à cultura elaborada, a escola deve insistir em realizar essa tarefa, porque o domínio dos conhecimentos clássicos possibilita o desenvolvimento humano. A apropriação do saber elaborado permite o ingresso individual a patamares evolutivos a que o gênero humano chegou. Por isso,

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

Sendo assim, o espaço escolar precisa organizar-se para promover a apropriação das conquistas humanas, em um ambiente cujo planejamento educacional seja direcionado por pressupostos teóricos e orientações metodológicas que tenham no horizonte a emancipação humana, uma vez que, de acordo com a autora,

[...] para a Pedagogia Histórico-Crítica, há que se verificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos [...] tais condições pressupõe o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação [...] a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser (MARTINS, 2013, pp. 278-279).

A organização do trabalho educativo emancipador deve estar em coerência com a base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. Torna-se fundamental que o currículo das escolas e redes de ensino sejam elaborados a partir de uma perspectiva educacional que defenda a materialização da função social e política da escola no processo de formação das novas gerações procurando atender suas demandas essenciais.

### **2.2.1 Concepção de currículo e rotinas**

A organização do ensino escolar geralmente se dá a partir de um currículo organizado e assumido pela rede de ensino a qual a instituição encontra-se vinculada. Todos os elementos que o compõe, como a fundamentação teórica, os pressupostos metodológicos, os encaminhamentos didáticos, a organização dos conteúdos e as concepções avaliativas presentes nos currículos constituem-se em elementos norteadores para todas as atividades de ensino e aprendizagem, uma vez que inspiram a elaboração dos projetos políticos pedagógicos e as propostas pedagógicas curriculares das escolas e o plano de trabalho docentes dos professores.

De acordo com Saviani (2013a), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (p. 15). Sendo assim, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse documento precisa contemplar as atividades essenciais que a escola deve desenvolver para cumprir sua função social. Por isso, a organização dos conteúdos e os pressupostos assumidos devem corresponder às demandas educacionais e promover à apropriação do saber sistematizado. Ainda, segundo esta perspectiva teórica, para que a escola cumpra sua especificidade, é preciso evidenciar o que é essencial, principal e imprescindível para a formação das crianças, adolescentes e jovens que procuram a escola para acessar os conteúdos culturais relevantes produzidos ao longo da história. De acordo com Saviani (2013a),

é necessário distinguir o que é principal do que é secundário, priorizando a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos relevantes que possam contribuir com a produção da segunda natureza.

De acordo com Gama e Duarte (2017), Saviani defende que, para garantir o ensino dos conteúdos clássicos “é preciso considerar a relevância social do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a objetividade e enfoque científico do conhecimento”. Esses elementos indicam que o currículo possa de fato contribuir a formação plena do educando a partir do domínio dos conteúdos que compõe a realidade sociocultural humana. Para permitir a consecução desse objetivo, no cotidiano escolar, os pressupostos curriculares são assumidos, de forma que:

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2016, p. 55).

Essa concepção curricular indica o quanto é fundamental organizar o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola, para que o improvisado, projetos, programas, eventos, festividades, comemorações ou outras atividades não se transformem em prioridade nas atividades escolares. Por isso, Saviani defende que o currículo deve permear as atividades essenciais desenvolvidas na instituição escolar, a qual definiu como atividades nucleares a serem realizadas para que a escola possa cumprir sua função efetivamente.

Para contornar esses problemas fui levado, então, a corrigir aquela definição de currículo acrescentando-lhe o adjetivo nucleares. Com essa retificação, a definição passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Fica, assim, claro que as atividades referentes às comemorações mencionadas são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 2016, p. 57).

Desta forma, o trabalho com os conhecimentos sistematizados que precisam ser apropriados pelos trabalhadores na escola como condição para humanizar-se precisa compor o aspecto central da organização curricular. Em decorrência desse entendimento, para a Pedagogia Histórico-Crítica, há um elemento fundamental a ser



utilizado como parâmetro para definir os conteúdos essenciais, que é a noção de “clássico”, defendida por Saviani (2013a), a qual constitui-se em um critério para escolher conteúdos duradouros decorrentes das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo, diferenciando-se do saber espontâneo e da cultura popular. No entanto, o currículo escolar precisa estar organizado para garantir a superação dos conhecimentos que constituem a esfera cotidiana da vida.

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2016, p. 58).

No entanto, a concepção curricular defendida pela perspectiva histórico-crítica não constitui a base dos principais currículos que norteiam a educação brasileira. Entretanto, nas últimas décadas, a ideologia neoliberal passou a nortear a economia, a política e a educação, em nosso país. De acordo com Malanchen, o governo brasileiro, a partir da década de 1990, passou a alterar o currículo, flexibilizando-o, para adequar o trabalho pedagógico às novas exigências do mercado.

As reformas educacionais, efetivadas em praticamente todo o mundo nos anos de 1990, e com continuidade nesse novo século, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital, partindo dos princípios neoliberais, segundo os quais as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, sendo necessário que estes se adaptem às exigências do mercado. A intervenção dos organismos como o FMI e o BM, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercutiu de maneira decisiva sobre a educação. Desse modo, a estratégia neoliberal é a de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades (MALANCHEN, 2014, p. 15).

Nesse contexto, as reformas educacionais e as proposições curriculares subjugarão a escola ao desenvolvimento de um projeto de sociedade voltado essencialmente para disseminar os princípios ideológicos capitalistas e defender o mercado mundial e a globalização da sociedade por meio da redução do conhecimento à esfera cotidiana e individual, naturalizando as relações de produção e a organização da sociedade, favorecendo a reprodução do capitalismo, do neoliberalismo e das desigualdades sociais, contribuindo com a alienação humana. Segundo Malanchen,

Dito de outro modo, a fragmentação que ocorreu no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico com o discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade, sendo este cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, devendo ser valorizada, portanto, a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo (MALANCHEN, 2016, p. 19).

Foi sob esta ótica que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados no final da década de 1990, para adequar a educação às mudanças econômicas e sociais decorrentes da globalização econômica, política, cultural, tecnológica e científica. Nesta perspectiva, esse documento secundariza o acesso ao conhecimento elaborado, e redireciona para questões relacionadas ao “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” e os temas transversais, deslocando o eixo do ensino para a aprendizagem, a formação cidadã e o convívio social, através da formação de valores e atitudes.

Sob esta mesma perspectiva ideológica também foram produzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovadas em 2010. Esse documento privilegiou a difusão do pensamento multicultural, tributário do pensamento neoliberal, o qual defende a pluralidade e a diversidade cultural como dimensão central no currículo. Segundo essa visão,

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos

referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Vê-se, pois, que o currículo multicultural valoriza os saberes populares, evidenciando experiências dos indivíduos e grupos sociais sob a ótica da pluralidade de ideias e valores culturais, o que escamoteia as relações capitalistas de dominação e exploração de uma classe social sobre outra. Nesse sentido, o currículo colabora com a manutenção das relações de poder, da organização social e das desigualdades humanas.

Segundo Malanchen (2016), todos os documentos que estabelecem diretrizes curriculares nacionais elaboradas a partir de 2009, entre os quais, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram elaborados com a intenção de difundir a questão da cultura, da diversidade e do pluralismo de ideias através da organização do ensino e da aprendizagem em programas e projetos interdisciplinares, por meio de temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.

Por outro lado, a crítica ao papel da escola voltado para a reprodução social esteve presente desde o início da elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (2013a) defendia a necessidade de desenvolver uma teoria educacional que explicitasse os mecanismos utilizados pela burguesia para difundir seu ideário e, ao mesmo, pudesse propor alternativas para superar essa condição. Para evitar a reprodução da sociedade na qual a escola se insere, o autor defende que a educação deve ser compreendida a partir de uma perspectiva histórica, visando outra forma de organização curricular, Saviani defende

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética de história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2013a, p. 80).

É nesse contexto que o currículo escolar defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica deve articular-se com a luta de classes e com a defesa da socialização dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade, como condição para a emancipação cultural e social humana. Em decorrência disso, já em sua gênese, esta perspectiva teórica já vislumbrava a possibilidade de o trabalho pedagógico contribuir com a superação da organização produtiva baseada na divisão da sociedade. Segundo o autor, é preciso

[...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2013a, p. 88).

Nesse sentido, essa tendência pedagógica defende que a organização curricular permita a consecução dos fins aos quais a educação escolar se destina, cumprindo seu papel essencial relacionado à transmissão dos conhecimentos clássicos e sua respectiva assimilação, visando à humanização de todos os indivíduos. No entanto, como é uma pedagogia contra-hegemônica, muito embora procure valorizar a educação escolar, a incorporação de seus pressupostos foi somente assumida por algumas redes de ensino, em contexto de luta pela transmissão da cultura clássica às classes populares, para que possam dominar os conhecimentos que os grupos dominantes dominam, para superar, mesmo que parcialmente, a alienação à qual são subjugados. Nesse sentido, Saviani defende que

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p. 69).

Em decorrência disso, o autor destaca que o currículo escolar precisa comprometer-se com a socialização do saber sistematizado à classe trabalhadora, organizando o conjunto das atividades nucleares planejadas para desempenhar a função que lhe é própria. Sendo assim, a importância do currículo escolar se dá pelo fato de que o saber escolar precisa ser ensinado de forma deliberada e intencional, pois,

Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de saber escolar [...] o currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito (SAVIANI, 2013a, p. 17-19).

Para materializar a proposta curricular defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, o autor propõe que as atividades realizadas no interior da escola tenham por base, critério ou referência o conceito do trabalho como princípio educativo. Como o trabalho é a categoria fundante da vida social e das objetivações humanas. Saviani utiliza-se desse referencial para propor uma organização dos conteúdos escolares, considerando que a educação possui um caráter mediador no seio da sociedade.

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2016, p. 76).

Após justificar os sentidos do trabalho como referência para a organização curricular e educacional, o autor sugere como cada etapa da escolarização básica

pode utilizar essa orientação, indicando as particularidades e característica de cada nível de ensino. Assim,

Para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar como referência o aporte da Psicologia Histórico-Cultural que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos. Partindo da vida intrauterina com a transição pós-natal nós temos, no primeiro ano de vida, a atividade emocional direta com o adulto como atividade-guia. Nesse momento o conteúdo da educação envolve a compreensão das características próprias da vida uterina e pós-natal em que a estabilidade da formação do bebê é diretamente dependente da comunicação emocional direta com o adulto (mãe-pai, cuidador...). Evidencia-se, assim, a natureza tipicamente social do bebê e a determinação de seu desenvolvimento pelas condições educacionais em que o referido desenvolvimento ocorre. Na etapa seguinte, correspondente ao segundo e terceiro anos de vida, a atividade-guia é a atividade objetual manipulatória. Nessa fase já se trata de organizar intencionalmente os conteúdos, meios e procedimentos, guiados pela atividade objetual manipulatória para assegurar um processo de ensino que viabilize a aprendizagem da criança nos seus primeiros anos de vida. Passa-se, em seguida, à idade pré-escolar (4º e 5º anos) na qual a atividade guia é a brincadeira de papéis sociais. Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar (SAVIANI, 2016, p. 76-77).

Na sequência, para o prosseguimento dos estudos na educação básica, Saviani sugere que a atividade guia para esta etapa é a atividade de estudo, utilizando do conceito gramsciano de escola unitária:

Considerando o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade. O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências da natureza, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências da sociedade, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres (SAVIANI, 2016, p. 77)

Ainda, segundo o autor, para a organização da Educação Básica,

O último componente (ciências da sociedade) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar, complementado pela Educação Artística e Educação Física. A primeira, em continuidade com as atividades já desenvolvidas na Educação Infantil, permite às crianças não apenas a objetivação de sua expressão criativa, mas sua

iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade. A segunda permitirá às crianças progressivamente assumirem plenamente sua corporeidade adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido inverso, desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual (SAVIANI, 2016, p. 77-78).

Ao vincular o trabalho como elemento articulador do currículo para a educação básica, o autor ainda faz uma observação importante, procurando atender as características que compõe o desenvolvimento dos estudantes em cada nível da escola elementar. Para tanto, sugere para a organização diversa para ensino fundamental e médio, considerando o trabalho como princípio educativo.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2016, p. 79).

Diante disso, a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a organização do currículo escolar vincula-se diretamente à condição humana, dependente da apropriação das produções humanas, relacionadas ao mundo do trabalho e da cultura, como condição para humanizar-se. Ao propor o conceito de trabalho como princípio educativo, objetiva, por meio da educação escolar, promover o pleno desenvolvimento de cada indivíduo singular.

### **2.2.2 Institucionalização da pedagogia histórico crítica na contramão hegemônica**

Ao longo das últimas décadas, as teorias pedagógicas assumidas oficialmente pelas esferas nacionais, estaduais e municipais receberam críticas por não corresponder aos interesses e necessidades educacionais dos estudantes que frequentam a escola pública. Em algumas situações, em decorrência da organização da categoria docente, o poder público estadual e municipal passou a assumir uma

orientação pedagógica elaborada na contramão do ideário capitalista. No entanto, diante da organização do ensino pautada sob as bases do Estado burguês, na maioria das situações, essas experiências encontram muitos desafios e obstáculos para lograrem o êxito pretendido. Foi nesse contexto que ocorreram algumas tentativas de implantação e implementação a Pedagogia Histórico-Crítica, na contramão das políticas educacionais articuladas à reprodução da base ideológica e material capitalista para a sociedade brasileira.

Todavia, muito embora o sucesso educacional decorra da convergência de vários elementos que o influenciam, condicionando e determinando as ações pedagógicas a partir das possibilidades existentes no interior da conjuntura econômico-social, as várias tentativas de ocupar a direção educacional oficial, se inserem no campo de luta onde há o reconhecimento de que, mesmo sem as condições necessárias para a implementação dessa tendência pedagógica, seu ideário pedagógico possa contribuir com a transformações dessas condições, impulsionando também, a transformação das condições produtivas sob a qual a sociedade encontra-se organizada.

Essa aceção constitui um elemento que esteve presente desde o momento em que a Pedagogia Histórico-Crítica passou a ser elaborada, pois a tendência crítico-reprodutivista não vislumbrava saídas para a educação, circunscrevendo os limites da função da escola no campo da reprodução das desigualdades sociais (SAVIANI, 2013a). Para o autor, a função que a escola deveria assumir vincula-se essencialmente à essa responsabilidade.

[...] a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. [...] Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas (SAVIANI, 2013a, p. 59).

Nesse sentido, a origem da Pedagogia Histórico-Crítica remete aos problemas teóricos e práticos referentes às condições em que a educação pública ocorria, desarticulada dos interesses e demandas populares, pois a classe dominante utiliza o ambiente escolar para disseminar sua visão de mundo e formar o trabalhador para atender seus interesses. Todavia, a escola pode contribuir com a superação dessa condição, mesmo em circunstâncias que não concorram para isso, pois,

Esta percepção, que tem como fundamento o materialismo histórico dialético, nos alerta a não esperarmos que sejam dadas primeiro as condições sociais, políticas, econômicos materiais e educacionais para a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, mas antes nos instiga para que encaminhe as ações, por meio da educação como



mediação social, que contribuam para que as condições adequadas possam acontecer (GASPARIN, 2014, p. 87).

Por ser uma tendência histórica e crítica, significa que essa perspectiva teórica educacional considera os limites e os obstáculos impostos pela sociedade capitalista para a consecução de uma educação emancipadora. No entanto, também entende que é preciso agir, no interior dessa sociedade, contribuindo com a promoção das mudanças necessárias, pois a educação é um elemento determinado socialmente capaz de atuar sobre os elementos que a determinam.

Assim, na contramão hegemônica algumas redes de ensino passaram a adotar esse referencial teórico-metodológico. Todavia, as dificuldades e os desafios enfrentados são enormes, pois é preciso se apropriar dos elementos teóricos e inseri-los na prática pedagógica em um ambiente escolar não adequado. Por outro lado, quando o Estado assume oficialmente a perspectiva crítica para orientar seus documentos, há um grande paradoxo, uma vez que sua ação se pauta a partir do ideário burguês capitalista, hegemônico nesse momento histórico. Essa é uma das constatações feitas por Baczinski, ao analisar o período em que o Estado do Paraná assumiu esse referencial.

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

Para a autora, é possível que a educação paranaense, em um período de transição democrática nas décadas de 1980-1990, assumiu o referencial crítico visando tão somente conter o impulso transformador tão latente naquele período entre os educadores, produzindo um consenso no universo das lutas e reivindicações. Apesar de ter sucedido muitos avanços, a efetivação dessa proposta em sala de aula, encontrou inúmeros obstáculos.

Essa constatação é recorrente em várias experiências realizadas no âmbito das secretarias municipais de educação, como atestam estudos que tratam desta temática. Entre esses trabalhos, corroboram com esse entendimento a pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização”, organizada por Orso et al. (2014), a qual reúne estudos que versam sobre as tentativas de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica em Bauru/SP, Cascavel/PR, Limeira/SP e Sarandi/PR; e as dissertações: “A implantação

oficial da Pedagogia Histórico Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições de Baczinski (2007); “Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia – Paraná”, de Balzan (2014); a dissertação “Pedagogia histórico-crítica na rede municipal de Itaipulândia (2004-2016), de Viana (2017). Além desses documentos, há outros artigos e trabalhos que abordam essa questão, os quais serão utilizados no terceiro capítulo desta pesquisa, quando trataremos especificamente das experiências da rede municipal de Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira.

Os trabalhos citados indicam vários aspectos que dificultam a implantação de uma perspectiva crítica educacional, os quais se encontram materializadas a partir de uma visão de Estado e organização social, os quais geram também problemas, impasses e obstáculos para a efetivação dessa proposta pedagógica em sala de aula. Situações que envolvem momentos de organização coletiva dos professores, acesso a materiais que tratam dos aspectos teóricos, mas sobretudo, da prática pedagógica, produção e organização do trabalho escolar e a participação coletiva são desafios que prejudicam a efetivação do currículo em sala de aula.

Essa constatação também é apresentada por Gasparin (2014), quando trata de sua experiência profissional mediante inúmeros trabalhos de assessoria para a formação de professores em redes municipais e estaduais que vem realização nas últimas décadas com o propósito de colaborar com a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente no âmbito da didática. Segundo o autor, há alguns pontos críticos que observa com frequência, os quais estão relacionados às condições de trabalho, estrutura das escolas, formação profissional e situações de ensino e aprendizagem, as quais indicam “incompatibilidade entre a Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta contra hegemônica, e a atual estrutura capitalista”.

Do mesmo modo, Saviani também sinalizava que “os múltiplos desafios que a Pedagogia Histórico-Crítica enfrenta, [...] em última instância são aqueles postos pela educação brasileira” (RIBEIRO, 1994, p. 45)”, orientada essencialmente pelos pressupostos que compõe o ideário burguês, voltado para a reprodução dos interesses da classe dominante, à qual impede o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas instituições escolares. Para o autor,

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de

classes tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação (SAVIANI, 2017, p. 41).

Esse é o aspecto fundamental que impossibilita a institucionalização plena dos pressupostos e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, seja no que se refere à formação humana, quanto aos demais fundamentos que abarca para atender aos interesses e necessidades educacionais da classe trabalhadora. Sob o domínio capitalista a educação escolar encontra-se impedida de contribuir com todos elementos necessários para a emancipação humana, o que impossibilita a realização de sua função mediadora no seio da sociedade. Em consequência dessa característica essencial, segundo Saviani, constata

a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, [devido a] um desafio fundamental ligado ao próprio caráter da sociedade capitalista (SAVIANI, 2007, p. 18).

Vê-se, pois, que em última instância, que os determinantes ideológicos, econômicos, sociais e culturais decorrentes da organização produtiva capitalista condicionam e acabam por inviabilizar novas experiências pedagógicas voltadas para os interesses da classe trabalhadora, no âmbito da educação oficial, assumida pelas redes estaduais e municipais.

Por outro lado, no que diz respeito à organização da educação brasileira, ainda há déficits que precisam ser superados, mesmos nos limites do capitalismo, os quais também exercem influência negativa quando da tentativa de efetivar uma perspectiva educacional crítica. Dentre eles, Saviani (1994), apontava a ausência de um sistema nacional de educação, a questão organizacional das escolas e dos sistemas de ensino e o problema da descontinuidade das políticas educacionais que incidem diretamente sobre as tentativas de articular a educação aos interesses dos trabalhadores, pois a ausência de elementos essenciais para a organização educacional implica necessariamente em inviabilizar a prática pedagógica, em decorrência da precariedade de trabalho ao qual os professores são submetidos. Para o autor,

A falta de um sistema de educação no Brasil nos coloca diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria, porque, obviamente, se a prática é o critério de verdade da teoria, eu formulo em nome da teoria determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar a sua validade e para se saber em que grau ela de fato responde às necessidades em função das quais ela foi proposta. À medida, porém, que a prática tem tal grau de precariedade que se torna inviável a possibilidade de se testar essas hipóteses, de verificar

no âmbito da ação as proposições que a teoria formula, essa formulação fica represada e, portanto, isso dificulta o seu avanço (SAVIANI, 1994, p. 246-247).

Por isso, a viabilidade da implantação da Pedagogia Histórico-Crítica está associada à superação da organização da educação brasileira, uma vez que o atual sistema educacional obstaculiza e impede o avanço de uma tendência pedagógica voltada para atender a classe trabalhadora. Ao contrário, as experiências motivadas sob esta orientação pedagógica, podem ser compreendidas no âmbito da descontinuidade das políticas educacionais públicas, não conseguindo o tempo necessário para que todos os elementos relacionados à prática pedagógica possam ser alterados.

Saviani (1994) defende que a continuidade dos programas e projetos educacionais é uma das características próprias da atividade educacional para garantir o aspecto definido como segunda natureza o qual já nos referimos. Para o autor, a permanência e durabilidade de um projeto são condições para alcançar os objetivos educacionais em caráter irreversível. Diante disso, a falta de sequência das políticas públicas voltadas para a educação em nosso país tende a inviabilizar também novas experiências, as quais podem ser suplantadas a cada novo mandato eletivo. Ao contrário,

[...] a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas, não apenas de curto, mas a médio e a longo prazo e instituir propostas que possam de fato ser implementadas e avaliadas em seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído disso (SAVIANI, 1994, p. 266).

Em decorrência desses aspectos apontados pelo autor e pelas pesquisas no âmbito da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica, as tentativas de efetivar essa tendência pedagógica acabam por frustrar seu potencial educacional, impedindo também o aprofundamento dos aspectos teóricos e práticos que precisam ser desenvolvidos ou melhorados (SAVIANI, 2013a). Sendo assim, como a atual organização produtiva capitalista impede a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo quando assumida oficialmente, é preciso lutar também pela transformação da sociedade e a superação do capitalismo.

Em suma, na sua radicalidade, desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua

apropriação privada. Com isso se socializa o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (SAVIANI, 2014, p. 99).

Esse entendimento é fundamental para compreender as tentativas de implementação dessa perspectiva teórica e todo o trabalho realizado por diversos intelectuais no sentido de desenvolver aspectos que precisam ser aprofundados para que os fundamentos da teoria histórico-crítica possam referenciar o trabalho educativo, mesmo que no limite da sociedade capitalista. Na contramão do pensamento educacional hegemônico, pode ser um elemento instigador para realizar as tarefas sociais necessárias para garantir o acesso de todos às objetivações humanas decorrentes do processo de trabalho, materializadas no âmbito do conhecimento, da cultura e do saber escolar elaborado.

### **2.3 Quo vadis, Pedagogia Histórico-Crítica**

O campo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e as tentativas de institucionalização indicam a necessidade de transformação social como condição essencial para a efetivação de um projeto educacional voltado para a emancipação humana. No entanto, no seio da sociedade capitalista há espaço para contrapor a pedagogia hegemônica por meio da proposição de um referencial teórico comprometido com a apropriação dos bens produzidos e objetivados a partir das relações de trabalho ao longo da história. Por isso, tanto as experiências em âmbito da rede estadual ou municipal servem de estímulo para que novos projetos sejam efetivados visando promover melhorias na qualidade da educação e a transformação da sociedade.

Do ponto de vista da organização social, a perspectiva histórico-crítica pode contribuir em muitos aspectos com a superação das possibilidades pedagógicas disponibilizadas até o momento para a educação escolar. O fato principal relaciona-se ao problema da apropriação privada dos produtos do trabalho humano, inclusive, no campo dos bens culturais, do saber, do conhecimento, situação que impede o desenvolvimento da qualidade do ensino e a aprendizagem significativa. Segundo Saviani,

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes a sociedade de classes tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la

plenamente porque isso implicaria a sua própria superação (SAVIANI, 2007, p. 20).

Todavia, esse fato não sugere um impasse. Ao contrário, motiva e estimula educadores a lutar por melhores condições de trabalho, por meio da proposição de um ideário que promova o desenvolvimento educacional e humano.

Outro aspecto importante é a contribuição de outras áreas para a Pedagogia Histórico-Crítica. No que diz respeito à articulação dos aspectos psicológicos com os pedagógicos, aqueles que dizem respeito à aprendizagem, há muitos autores que tem colaborado, cujos trabalhos aproximam o referencial da Psicologia Histórico Cultural aos pressupostos e fundamentos assumidos por essa tendência pedagógica. Trabalhos de Scalcon (2002), Duarte (2004) e Martins (2013) tem demonstrado a viabilidade de defender o domínio dos conhecimentos para promover e desencadear o desenvolvimento das capacidades humanas.

No que se refere à prática pedagógica, a saber, à didática e os encaminhamentos metodológicos, a colaboração de Gasparin (2003) e Marsiglia (2011) indicam possibilidades de organizar o planejamento e o ensino em sala de aula a partir da referência pedagógica histórico-crítica. Aliás, sobre esse aspecto, Saviani (1994), defende que à medida que novas experiências vão sendo desenvolvidas, elas contribuirão com o desenvolvimento de aspectos teóricos que só poderão ser percebidos mediante a efetivação dessa perspectiva em sala de aula, considerando que “a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria” (SAVIANI, 1994, p. 245).

O desenvolvimento desses elementos complementares, por exemplo, demonstram que há preocupação por parte de intelectuais e educadores em cooperar com a consolidação de um referencial capaz de produzir as condições necessárias para que cada indivíduo possa se desenvolver de acordo com as possibilidades históricas produzidas até o momento. Nesse sentido, contribuem com a formação de uma visão contra hegemônica, disponível como alternativa às pedagogias assumidas no âmbito do Estado para compor as políticas educacionais. Sendo assim,

[...] A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da

construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 3).

Vê-se, pois, que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui um espaço de luta em prol da defesa do direito ao acesso de uma educação que permita a humanização para além das condições em que a escola pública se insere, no limite do capitalismo. Por isso, ao assumir seus pressupostos, além do horizonte principal voltado para o desenvolvimento humano e a transformação social, no ambiente da sala de aula, o professor possui uma orientação teórica capaz de promover transformações e mudanças significativas no que diz respeito ao modo como organiza o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Saviani,

Essa proposta pedagógica surgiu a partir das condições atuais e busca interferir na situação atual, objetivando sua transformação. Neste sentido trata-se de uma proposta que pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre as possibilidades de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico. Entretanto, temos consciência clara de que a possibilidade de sua implantação em larga escala nas redes públicas depende de transformações na própria sociedade, que atualmente não estão dadas e também não se apresentam como viáveis no horizonte próximo, no horizonte imediato. Neste contexto, cabe continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém, que ela desempenha um papel de resistência. Sua função é manter os educadores mobilizados na busca de novas perspectivas para a educação em nosso país, mostrando que é possível uma educação diferente, mas com a clareza de que ela faz parte de um processo mais amplo e que só poderá ser implantada plenamente quando as transformações no âmbito da própria sociedade também se verificarem (SAVIANI, 2011, p.119).

Nesse sentido, a teoria histórico-crítica constitui também um referencial para organizar a educação e a escola para além dos limites demarcados pela pedagogia oficial, geralmente circunscrevendo a possibilidade existencial aos limites da experiência imediata, em decorrência da obstrução intencional, via organização curricular, dos tempos e espaços pedagógicos, ao saber elaborado. Sendo assim, o coletivo de professores pode utilizar-se dessa tendência para defender

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

envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2013a, p. 88).

Sendo assim, a pedagogia constitui um parâmetro orientador para, diante dos determinantes sociais da educação e das contradições que marcam a educação imprimir a direção, o rumo e o sentido da escola para a classe trabalhadora, apartada das produções humanas, do produto do trabalho e da cultura, sob a égide do capitalismo. A defesa das necessidades educacionais e sociais concretas, da materialização de uma escola capaz de promover o desenvolvimento humano e da superação das condições alienantes sobre as quais se processa o mundo do trabalho e do acesso ao conhecimento, constituem também, características dessa tendência pedagógica.

Enfim, o trabalho com vistas à produção da segunda natureza, por meio da apropriação das conquistas produzidas inclusive no capitalismo no que diz respeito ao desenvolvimento cultural, social, educacional e econômico pela classe trabalhadora, implica em superar a contradição entre o homem, o trabalho e a cultura.

As análises sobre as tentativas de efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica que faremos no capítulo seguinte indicarão outros elementos que poderão ser incorporados a esse debate, indicando novas possibilidades de interesse sobre o potencial da educação escolar quando orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo diante de todos os condicionantes que o capitalismo impõe. As experiências de Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira poderão indicar também novos desafios, possíveis problemas e outras perspectivas de trabalho para a educação brasileira.



### CAPÍTULO III

#### INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM REDE MUNICIPAL DE ENSINO

*Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama sistema. Este é, então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que se lhe oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos, não perdem a sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre os mesmos (Dermeval Saviani).*

Neste capítulo abordaremos a Pedagogia Histórico-Crítica como arquiteta do espaço escolar, como recinto socializador do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade. A cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação social torna-se acessível aos escolares institucionalizados.

Veremos que a institucionalização da Pedagogia Histórico-crítica torna-se possível com a articulação entre teoria e prática pedagógica para o acesso ao saber sistematizado e organizado com o currículo para o desenvolvimento humano dos sujeitos.

A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em redes municipais e estaduais de educação, desde a última década do século passado, em várias regiões do país, resulta, em grande parte, de um duplo movimento: de um lado, grupos de educadores se organizaram para propor aos governos uma direção pedagógica que contemplasse os princípios educacionais assumidos, em decorrência de uma visão progressista de sociedade; por outro, alguns governos, para atender demandas populares no campo educacional, assumiram, no discurso político, os pressupostos pedagógicos, que reivindicavam a ampliação da oferta de ensino e a melhoria de sua qualidade, “apoiando” em suas plataformas, documentos e currículo, parte das ideias defendidas pela PHC.

No entanto, o percurso realizado em cada local possui características próprias, decorrentes de vários elementos que configuram o espaço político, educacional e social de cada lugar. Para compreender a trajetória seguida em alguns contextos

específicos, apresentaremos, na sequência, as particularidades, as dificuldades, as lutas e o trabalho realizado para institucionalizar a Pedagogia Histórico-Crítica em quatro municípios, a saber: Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira<sup>13</sup>.

Nossa intenção é, por meio de pesquisa bibliográfica e de relatos de professores que diretamente atuaram para institucionalizar a PHC nesses municípios, verificar como foram as estratégias pensadas para conseguir espaço para essa tendência pedagógica diante de uma sociedade organizada para assumir outras configurações e orientações educacionais, em decorrência do ideário do capitalismo.

Pelo exposto, compreender a trajetória própria de cada rede municipal estudada institucionalizada, suas lutas, trabalho pedagógico e organização realizado para a Pedagogia Histórico-Crítica.

### **3.1 Itaipulândia**

Localizada na região Oeste do Paraná, Itaipulândia teve sua emancipação político-administrativa em 1992.

À época da implantação da PHC, em 2004, as instituições de ensino contava com aproximadamente 1200 alunos na rede pública municipal, atendidos em 5 escolas municipais, 6 Centros Municipais de Educação Infantil e 1 escola destinada a alunos com necessidade educacional especial. De acordo com o Censo Demográfico, Itaipulândia contava com 9027 habitantes (IBGE, 2010).

No campo educacional, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município, seguiu ao longo de praticamente todos os anos, orientações da Associação Educacional do Oeste do Paraná - ASSOESTE, as quais ocorreram principalmente por meio de assessorias pedagógicas, as quais tinham um viés ideológico referenciado por uma perspectiva crítica em educação.

De acordo com Balzan (2014), já nos primeiros anos pós-emancipação, foi elaborado o primeiro documento norteador para a educação municipal de Itaipulândia,

---

<sup>13</sup> Foram coletados relatos com professores que contribuíram com o processo de institucionalização da PHC nas redes municipais. A intenção era investigar outras experiências além dessas e também coletar mais relatos com mais pessoas envolvidas nesses processos, inclusive de forma presencial. Entretanto, devido à pandemia do coronavírus, não foi possível viabilizar isso, ficando restrita a esses municípios e a uma pessoa de cada local, exceto Itaipulândia, em que foram coletados relatos de três pessoas.

fundamentado no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, sob a perspectiva teórica histórico-crítica. Porém, no final da década de 1990, por orientação do Ministério da Educação, passou-se a seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, já no início desse milênio, houve uma retomada das discussões acerca da PHC, e, em assembleia, os professores optaram pela Pedagogia Histórico-Crítica, em 2004.

Uma das professoras aos quais os relatos foram coletados<sup>14</sup> corrobora com essa informação, ao relatar que,

No final do ano de 2003, assim como a maioria dos professores que faziam parte do quadro efetivo da época, cerca de 44 docentes, tive o primeiro contato com a PHC. O processo de institucionalização dessa teoria pedagógica iniciou no segundo semestre de 2004 (RELATO DA PROFESSORA A).

Para outra professora ao qual foi colhido o relato, entre as motivações que levaram à institucionalização da PHC no município, e com que objetivos ela foi institucionalizada, destaca:

Dentre os fatores que levaram à definição pela PHC como perspectiva direcionadora do trabalho pedagógico no município, destacamos: o ecletismo pedagógico presente nas orientações oficiais e na prática pedagógica na rede municipal, pouca aprendizagem dos alunos, falta de clareza teórica e ausência de uma proposta clara que orientasse o trabalho pedagógico em uma única direção. Dentre as pedagogias estudadas, definiu-se, naquele momento, pela PHC, por estar mais em consonância com as necessidades e objetivos defendidos pelo grupo de professores (RELATO DA PROFESSORA B).

Segundo Balzan (2014), houve um longo período de formação, de estudos, de leituras e sistematizações sobre a teoria e prática pedagógica, seja por meio do Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, da Secretaria Municipal de Educação ou de palestras formativas sobre temáticas específicas, especialmente no que se refere aos fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Balzan,

A luta dos professores pela efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica em Itaipulândia adquire então um caráter coletivo, reivindicativo e propositivo. Nesse momento, o desafio foi apontar os limites do neoprodutivismo pedagógico visando superar o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo e, ao mesmo tempo, propor alterações na organização do trabalho educativo, como condições mínimas necessárias para a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica em sala de aula (BALZAN, 2014, p. 109).

---

<sup>14</sup> Os professores aos quais foram coletados relatos, para manter o anonimato, serão identificados por RELATOS DA PROFESSORA A, RELATOS DA PROFESSORA B, RELATOS DO PROFESSOR C, etc.

Esse contexto é confirmado pelos professores aos quais foram colhidos relatos. Para a Professora A em seu relato, “a iniciativa de institucionalização da PHC no município partiu de um grupo de professores efetivos da rede” (RELATO DA PROFESSORA A). Para outra, foi quando “parte desse grupo assumiu funções pedagógicas na Secretaria de Educação e, assim, direcionou os trabalhos nessa perspectiva” (RELATO DA PROFESSORA B). Para um terceiro professor, foi “quando um grupo de professores, com formação acadêmica em pedagogia na UNIOESTE, obteve relativo domínio teórico sobre a PHC, convenceu os demais sobre a necessidade de assumir essa perspectiva educacional” (RELATO DO PROFESSOR C), para a rede municipal. Assim, “ao longo do processo, em alguns momentos, ficou mais evidente o apoio da Secretaria de Educação, em outros momentos, menos” (RELATO DA PROFESSORA A), principalmente quando “professores formados sob a perspectiva histórico-crítica assumiam cargos na Secretaria de Educação” (RELATO DO PROFESSOR C).

Segundo educadora ao qual foi colhido o relato, o cenário educacional apresentado pelo MEC para a escola pública brasileira foi um dos motivos que estimulou as reflexões em torno da PHC.

Com a chegada dos PCNs nas escolas, em 1998, e extinção da ASSOESTE (Associação educacional que orientava a formação docente na região Oeste numa perspectiva histórico-crítica) em 2000, o CBEP deixou de ser a referência teórica no município. Nos anos seguintes, a formação contínua dos professores, realizada em várias e diversas perspectivas, fez com que estes sentissem a falta de uma proposta clara e diretiva no processo de ensino. Portanto, ter uma linha teórica comum que orientasse todas as práticas pedagógicas na rede municipal de ensino foi dos principais motivos e o objetivo com que o coletivo dos educadores optou pela institucionalização da PHC (RELATO DA PROFESSORA A).

Para tanto, de acordo com Balzan (2014), uma estratégia utilizada foi promover formação por meio de grupos de estudo, para que todos os professores passassem a dominar os principais pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente através de leituras das principais obras que tratam acerca desta concepção pedagógica. Para dirimir dúvidas e fazer maiores esclarecimentos, os grupos de estudos tiveram o assessoramento direto de vários professores do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel e, de modo especial, com o professor Dr. João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá. Para Balzan (2014),

a assessoria do professor Gasparin foi o primeiro marco para que os

pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica fossem compreendidos mais amplamente, principalmente em relação ao encaminhamento didático para a sala de aula, através da realização do planejamento e preparação de atividades para os alunos (BALZAN, 2014, p. 110).

Para o autor, foi por meio dessa assessoria que os professores conseguiram elaborar os planejamentos, seguindo os passos da didática proposta por Gasparin (2002), de acordo com os campos previstos no anexo 4 do livro *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Assim, concomitante ao entendimento teórico, em sala de aula, as primeiras experiências, foram realizadas. É o que confirma o RELATO DA PROFESSORA A:

Na época, foi o primeiro contato que tivemos com a PHC, inclusive com o nome da teoria. Não tínhamos notícia de que havia municípios que estavam trabalhando ou realizando tentativas de institucionalização dessa teoria. Tínhamos apenas conhecimento de que a rede estadual estava iniciando os trabalhos com a metodologia proposta pelo professor João Luis Gasparin para a PHC e foi a partir da didática que iniciamos os trabalhos de institucionalização na rede municipal.

Na sequência, diante de várias dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao acesso a materiais didáticos e paradidáticos, com conteúdos curriculares que atendessem à perspectiva histórico-crítica, um grupo de professores defendeu a necessidade de elaboração de material didático para instrumentalizar a efetivação da proposta pedagógica. Para tanto, de acordo com Balzan (2014),

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma equipe de três professores para a elaboração e sistematização do material didático de apoio ao professor, cuja tarefa principal constituía-se em organizar os conteúdos do *Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental* (2007) em unidades de ensino e produzi-las como material de apoio ao ensino (BALZAN, 2014, p. 112).

As ações que estavam ocorrendo já há alguns anos por meio de estudos teóricos e na prática pedagógica se configuravam em procedimentos importantes e imprescindíveis para institucionalizar a PHC no município de Itaipulândia, pois havia tanto por parte dos professores como do poder público uma convergência de intervenções educacionais. Por isso, de acordo com Balzan (2014),

um grupo de professores passou também a reivindicar junto a Secretaria Municipal de Educação e defender perante seus pares a necessidade de elaborar uma política educacional que contemplasse vários aspectos relacionados à educação, os quais se constituíam em condições mínimas para a implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa política educacional deveria contemplar melhores condições de ensino e de aprendizagem, formação continuada de professores articulada à valorização profissional. (...), para que sejam preenchidas determinadas condições, materiais e pedagógicas (BALZAN, 2014, p. 112).

Nesse sentido, havia uma clareza por parte dos professores sobre o percurso a ser construído para a institucionalização da PHC na rede municipal de educação. Para PROFESSORA A, em Itaipulândia, a implantação foi e está sendo entendida como um processo.

Desde seu início, os docentes tinham clareza de que a institucionalização da PHC tratava-se de um processo a ser apropriado na e pela instituição, talvez não se tinha noção de que seria um processo tão longo, desafiador, árduo, exaustivo e com retrocessos, apesar dos avanços (RELATO DA PROFESSORA A).

A elaboração de uma “política educacional” municipal passou a constituir-se em um dos principais desafios para a institucionalização da PHC em Itaipulândia, pois visava promover uma relativa estabilidade à prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula. Para tanto, segundo Balzan (2014), foi necessário elaborar, sistematizar e propor ao poder público municipal, reivindicações e proposições voltadas para transformar as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem. Essas são os principais elementos que passaram a compor a “política educacional” municipal, para institucionalizar a PHC:

- a) Alteração do regime de trabalho: ampliação da jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais;
- b) Alteração da jornada de trabalho: o professor tem uma jornada de 40 horas semanais atuando em única turma – 20 horas em sala com o ensino, 12 horas atividades e 08 horas destinadas ao complemento de estudos para os alunos;
- c) Ampliação da jornada escolar: tempo de ensino aos alunos compreende 960 horas anuais;
- d) Implantação progressiva da educação integral numa perspectiva de valorização do ensino, em detrimento a projetos culturais, esportivos e recreativos;
- e) Formação e valorização dos professores: Instituição do Programa de Desenvolvimento Educacional de Itaipulândia - PDE Municipal, vinculado à ascensão na carreira;
- f) Produção coletiva de material de apoio ao ensino, para os alunos;
- g) Realização de um concurso público para o magistério e outras funções (BALZAN, 2014, p. 117).

A contemplação desses aspectos por meio de uma política pública educacional possibilitaria garantir algumas condições para a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica, seja através da aprovação de um novo Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Quadro do Magistério Público Municipal de Itaipulândia ou da publicação de outras leis complementares. Desse modo, os professores pensaram em evitar a descontinuidade das políticas educacionais e das ações educativas, tão comum em nosso país. Por isso, de acordo com o RELATO DA PROFESSORA A,

O processo de institucionalização da PHC na rede municipal de ensino de Itaipulândia constituiu e constitui ainda hoje na organização da categoria (mesmo que não 100% dos professores) para implantar e implementar uma teoria pedagógica que seja orientadora das práticas pedagógicas de todos os docentes, tendo como entendimento de que a função da escola pública é de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, promovendo, concomitantemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apreensão da realidade concreta, ou seja, as leis de funcionamento da sociedade em que vivemos.

Como estamos inseridos na sociedade classista, o espaço da escola passou a ser, e é até o momento, espaço de luta e embates teóricos e políticos, ora com mais conquistas, ora com retrocessos. Nos períodos em que a categoria teve mais apoio da Secretaria, várias ações foram implementadas para melhorar as condições de trabalho dos professores e estudo dos alunos.

Concomitante ao processo de garantia em forma da lei de ações vinculadas à formação e valorização do magistério, sobrevieram outras específicas voltadas para melhorar a organização das escolas, entre as quais, de acordo com Balzan (2014, p. 118), destacam-se:

- a) formação de grupos de estudo nas escolas;
- b) reorganização do currículo;
- c) reorganização do planejamento;
- d) reorganização do tempo e do espaço escolar, incorporando mais tempo dedicado ao ensino, seja pelo acréscimo de jornada escolar ou pela diminuição de tempo semanal dedicado a atividades espontaneístas desenvolvidas em pracinha, campo, quadra, brinquedoteca, sala de vídeo;
- e) substituição de um ensino centrado em atividades de caça-palavras e cruzadinhas (cujo gênero textual é informal e caracterizado como passatempo) pelo ensino centrado nos conteúdos que compõem as áreas do conhecimento;
- f) mudança do entendimento de ensino caracterizado por uma visão biologizante de desenvolvimento, marcado pelo espontaneísmo e não-diretividade, pelo histórico-cultural, o qual prima pelo trabalho sistemático do professor como mediador do processo de apropriação do conhecimento;
- g) superação da aparente dicotomia entre alfabetização e transmissão do conhecimento, por um processo de ensino que enfoca o letramento a partir do ensino dos conteúdos curriculares;
- h) alteração do regime de trabalho dos professores: ampliação da jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais, através da “dobra de padrão”;
- i) alteração da jornada de trabalho: o professor tem uma jornada de 40 horas semanais atuando em única turma;
- j) ampliação da jornada escolar para os alunos de 800 para 960 horas anuais;
- k) implantação progressiva da educação integral numa perspectiva de valorização do ensino, em detrimento a programas e projetos de esporte, cultura e recreação;
- l) reformulação do plano de carreira, valorizando a função de professor, a formação, a profissão e a remuneração;

m) produção coletiva de material de apoio ao ensino, para professores e alunos.

Em relação a esses pontos apresentados anteriormente, o professor ao qual foi colhido o relato afirma que foram realizados estudos sobre os principais obstáculos que incidiam contra a institucionalização da PHC, seja nas obras de Saviani ou nas experiências que se constituíram em tentativas com essa finalidade, exitosas ou não. Segundo o RELATO DO PROFESSOR C,

A elaboração de uma política educacional procurou corresponder aos principais entraves e desafios que se apresentam a PHC na sociedade brasileira, entre os quais, a precariedade da formação dos professores, a descontinuidade das políticas públicas educacionais, a organização dos trabalhos das secretarias de educação e das escolas, condições de trabalho docente, condições de aprendizagem e centralidade do trabalho pedagógico nas instituições escolares.

De com o Relato da professora A, a formação dos professores é um dos principais desafios enfrentados na institucionalização da PHC, assim como a continuidade das ações no processo por diversos fatores, dentre eles, trocas de gestão administrativa, acarretando trocas de equipes pedagógicas e decisões tomadas somente com objetivos político-partidários.

Para o Relato da Professora B, como a institucionalização da PHC em Itaipulândia levou em consideração a institucionalização da PHC pelo Estado do Paraná em 1990, essa trajetória foi considerada, incorporado alguns elementos que se perderam devido as mudanças de diretrizes educacionais que estavam ocorrendo em nosso país, no final da década de 1990.

A institucionalização da PHC pelo Estado do Paraná, em 1990, chega ao município através do Currículo Básico, sendo que o referido documento perdeu um espaço significativo com a chegada dos PCNs. No entanto, muitos professores, a partir dos problemas de ensino/aprendizagem, voltaram a consultar o Currículo Básico em relação aos conteúdos e encaminhamentos metodológicos, pois não se tinha mais clareza, após as políticas educacionais da década de 1990, quais eram os conteúdos que a escola deveria priorizar. Portanto, o rol de conteúdos foi o elemento mais considerado/consultado do currículo. No processo de elaboração coletiva do Currículo Básico Para a Escola Pública — organizado pelo Departamento de Ensino da AMOP, a partir de 2005, houve a influência do Currículo Básico do Paraná, e Itaipulândia participou desse processo de forma representativa.

Por isso, em um período de transição, os desafios enfrentados forma enormes, tanto no que diz respeito a adesão por parte da equipe pedagógica e dos professores da rede em relação à proposta de institucionalização, pois a proposição dos PCNs havia sido assumida e os resultados em relação à aprendizagem foram



desanimadores, principalmente no que tange ao ensino e apropriação dos conteúdos curriculares.

A equipe pedagógica assumiu a proposta, organizando grupos de estudos com todos os professores fora do horário de trabalho, na maioria das vezes. Foi um período muito difícil pelas condições e pela dificuldade na compreensão das bases teóricas. Também houve muita insegurança e resistência por parte de alguns professores, devido à solicitação da SMED que elaborassem os planos de aulas nos moldes apresentados/sugeridos pelo professor Gasparin. Naquele momento, a PHC foi compreendida e reduzida a uma forma de estruturar o Plano de Ensino e Plano de Aula, burocratizando o processo pedagógico. Mas, por outro lado, emergiu a necessidade de aprofundamento dos estudos, que contribuiu para o processo de implementação da PHC, no sentido de evidenciar as diversas esferas do conteúdo escolar numa perspectiva de totalidade (RELATO DA PROFESSORA B).

Nesse sentido, a formação dos professores se constituiu num processo central para institucionalização da PHC, possibilitando uma compreensão maior sobre essa tendência pedagógica, o ensino, a aprendizagem, a didática, de metodologia e, inclusive, sobre os conteúdos que compõe cada área do conhecimento (RELATO DO PROFESSOR C). De acordo com Balzan,

A proposição do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE Municipal foi pensada a partir das necessidades de formação dos professores municipais articulada às maiores lacunas de compreensão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Constitui-se em uma alternativa de formação continuada elaborada para enfrentar a problemática da formação precária dos professores da rede municipal, através de um programa amplo que procurou atender a várias demandas de conhecimento (BALZAN, 2014, p.120).

Além de propiciar o acesso a uma base epistemológica importante que compõe a PHC, seja no próprio campo didático-metodológico, ou nos domínios da filosofia, psicologia e sociologia educacional, o PDE também teve como horizonte a produção de material didático para auxiliar as aulas, uma vez que esta era uma cobrança frequente por parte de um grupo de professores, que encontravam dificuldade em elaborar as aulas e ensinar, considerando as diretrizes pedagógicas, os pressupostos e a perspectiva teórica da PHC (RELATO DO PROFESSOR C). Nesse aspecto, Balzan (2014) afirma que

Visando atender essa necessidade, defendida pelos professores como uma das condições para implementar a Pedagogia Histórico-Crítica em sala de aula, um grupo de três professores assumiu o desafio de elaborar uma proposta de trabalho visando primeiramente organizar os conteúdos curriculares em unidades de ensino (...). Após a elaboração de um roteiro para cada unidade de ensino, os professores foram convidados a contribuir, principalmente durante a realização da formação continuada, pois no Programa de

Desenvolvimento Educacional - PDE Municipal foi previsto a produção desse material (BALZAN, 2014, p. 121).

Para uma das professoras, os principais impactos provocados pela institucionalização na sociedade, fora da estrutura escolar, estiveram articulados às mudanças e alterações realizadas na organização do ensino para atender às exigências desta perspectiva teórica. Segundo ela,

A institucionalização da PHC provocou maior impacto na sociedade externa a partir da implantação da Jornada Ampliada (tempo ampliado de estudo para os alunos, pois alguns pais consideravam cansativo para as crianças) e da proposta de produção do material de Apoio (alguns pais consideram um material de difícil compreensão). Anteriormente, houve muitas manifestações desfavoráveis por parte dos professores devido às dificuldades em relação à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos, da forma de abordagem dos conteúdos, da organização dos Planos de Ensino e dos Planos de Aula. Alguns professores, inclusive, acreditavam ser a PHC o motivo das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos. Houve, e ainda existem, algumas resistências em relação às horas de estudos que devem ser cumpridas pelo professor. Não houve manifestações externas contrárias à PHC de que se tem conhecimento, mas muitos questionamentos, inclusive, junto ao Núcleo Regional de Educação e à AMOP, de um pai de aluno a respeito do material de apoio produzido e sobre a Jornada Ampliada (RELATO DA PROFESSORA B).

Como afirma Balzan (2014), em Itaipulândia-PR, houve a consideração de um contexto amplo que engloba a PHC e sua possibilidade de institucionalização. Várias estratégias foram pensadas para atender as demandas dessa tendência pedagógica, um domínio teórico sobre as ações práticas consideradas imprescindíveis nessa trajetória.

Essas conquistas resultam de processos de luta e ocupação dos espaços institucionais, onde os educadores além de atuar na esfera reivindicativa, trabalharam na propositiva, pois as ações que compõem a política pública educacional itaipulandiense, o modo em que foram regulamentadas e executadas, resultam do planejamento estratégico de um grupo de professores empenhados em institucionalizar a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BALZAN, 2014, p. 123-124)

Diante disso, no Relato da Professora A afirma que,

Das experiências de institucionalização de que tenho conhecimento, algumas de forma muito superficial, não percebo a organização de uma determinada “forma” para institucionalizar a referida pedagogia. Tenho clareza de que as condições materiais para a implantação e implementação de uma pedagogia contra-hegemônica não serão dadas em sociedade capitalista e classista, porque não há interesse de que o conhecimento mais elaborado até o momento, dominado e de posse de uma pequena parcela desta sociedade, seja socializado. Igualmente, a experiência do meu município, outras experiências de implantação e implementação ocorrem em meio às contradições da prática social, que exigem de seus agentes, medidas de

enfrentamento e resistência à superação das problemáticas educacionais e sociais.

E o Relato da Professora B apresenta o mesmo entendimento, uma vez que defende a necessidade de planejar várias ações para institucionalizar a PHC.

Não acredito na existência de uma forma específica, o que existe são ações fulcrais a serem planejadas e implementadas. No meu entendimento não há qualquer possibilidade de institucionalizar a PHC como pedagogia que orienta a educação da rede sem pensar em ações com vistas à formação contínua de professores, melhorias nas condições de trabalho docente, luta constante para que a escola priorize sua função clássica, ampliando as possibilidades de desenvolvimento humano. Nesse sentido, uma premissa fundamental é conhecer a realidade local para, assim, planejar as ações em curto, médio e a longo prazo. O caminho se faz caminhando, mas temos que ter uma direção em comum, ter a mesma teleologia e, junto a isso, lutar por condições materiais, forçando o Estado a agir de forma contraditória.

Diante do exposto, verifica-se uma série de ações realizadas, relacionadas à organização dos professores, estudo, formação, planejamento, currículo, tempo e espaço escolar, regime e jornada de trabalho dos professores, plano de carreira, valorização profissional, produção coletiva de material, entre outras, com vistas a institucionalização da PHC na rede pública municipal de Itaipulândia-PR.

### **3.2 Cascavel**

O município de Cascavel localiza-se também no Oeste do Paraná. Emancipou-se em 14 de dezembro de 1952. Ao longo das últimas décadas foi se tornando um polo regional, obtendo um grande desenvolvimento agrícola, industrial, comercial, no setor de serviços e de eventos, nos aspectos cultural, educacional e universitário, assim como no campo da saúde e medicina, alcançando um grande crescimento populacional. Isso se deu em decorrência de sua localização, uma vez que sua sede se encontra no entroncamento de várias rodovias federais e estaduais.

No campo educacional, a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE, localizada em Cascavel – PR (1979), vinculada ao Projeto Especial Multinacional MEC/OEA assumiu, a responsabilidade de atuar com os profissionais de educação dos municípios da Região Oeste, especialmente por meio de formação continuada, preparando os professores para atuar em sala de aula.

De acordo com Noffke (2017) os principais objetivos desta entidade foram a promoção do desenvolvimento da educação, a promoção de estudos e pesquisas educacionais, a buscando de inovações metodológicas que proporcionassem a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a formação de professores por meio de

curso e seminários, a produção de material didático-pedagógico e a prestação de serviços educacionais, assessorando as secretarias educacionais da região.

A ação da ASSOESTE na região contribui com a socialização de um pensamento e de um posicionamento crítico no âmbito educacional, a qual, segundo Noffke (2017), influenciou a concepção de educação assumida na região Oeste, e, de modo especial, a produção do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, em Cascavel, sob a coordenação do Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP<sup>15</sup>, publicado em 2007. De acordo com a autora, as principais contribuições da ASSOESTE<sup>16</sup> para a educação se deram nas discussões a respeito dos fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, metodológicos e didáticos, permitindo aos professores da região, o acesso a um referencial teórico comprometido com a compreensão da realidade e a transformação da sociedade.

Do mesmo modo, a criação da Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 1987, sediada em Cascavel - PR, integrando a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL que já atuava no município, teve sua contribuição importante com a educação infantil e o ensino fundamental cascavelense, uma vez que muitos de seus professores formaram-se no curso de Pedagogia da instituição.

Implantado no ano de 1972, o curso de Pedagogia da UNIOESTE objetiva também a formação profissional para atuar no ensino, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Esse curso possui um perfil formativo voltado para a compreensão dos determinantes e condicionantes históricos e sociais por meio da compreensão dos fundamentos e teorias filosóficas, psicológicas, pedagógicas e didáticas, o que permite elaborar entendimentos sobre a sociedade e a realidade educativa considerando a organização social em classes, para uma atuação pedagógica consciente, crítica e emancipadora.

---

<sup>15</sup> Fundada em 1969, a Amop - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – é tida como responsável por conquistas regionais, fruto de trabalho político e educacional. Além disso, é foro político representativo dos 54 municípios da região Oeste do Paraná e reconhecida como maior e uma das mais organizadas entidades municipalistas do Estado do Paraná.

<sup>16</sup> Associação Educacional do Oeste do Paraná, organização extinta que legou a AMOP sua funcionalidade política e educacional.

No entanto, apesar da contribuição destas instituições, no final da década de 1990, em decorrência da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEIs), um ecletismo teórico-metodológico metodológico que passou a orientar as ações da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR (CASCAVEL, 2008). Por isso, em 2004 pensou-se na elaboração coletiva de um currículo novo, assumindo a concepção teórica e encaminhamentos metodológicos do materialismo histórico-dialético, matriz filosófica da qual a PHC foi concebida.

Na época, havia aproximadamente 23 mil alunos matriculados na rede pública municipal, contando com cerca de 50 Centros Municipais de Educação Infantil e de 60 escolas municipais (CASCAVEL, 2008).

A professora do relato D, participou da elaboração currículo, documento norteador para a educação municipal. Segundo ela, foi por meio desse programa que se iniciou o processo de institucionalização da PHC no município de Cascavel, uma vez que nos grupos das disciplinas, ao discutir os fundamentos do currículo, pensava-se já nesta orientação pedagógica para a rede municipal.

De acordo com a educadora, inicialmente o município de Cascavel envolveu-se com a construção do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (AMOP, 2007), documento elaborado coletivamente pelos municípios que abrangem a região Oeste do Paraná, sob a coordenação do Departamento de Educação da AMOP.

O município de Cascavel iniciou o trabalho com a AMOP, mas depois devido à condição de Cascavel, ele ser um dos maiores municípios, ter a intenção de mais professores envolvidos nessa elaboração, parece-me que na AMOP só teria a possibilidade de ter 12 ou 15 pessoas de cascavel envolvidas, porque eram vagas distribuídas por município. Então foi feito uma opção em fazer um processo separado para o município de Cascavel e foram buscando outros consultores, outros professores para além daqueles da AMOP (QUESTIONÁRIO 4).

Para a professora, o currículo de Cascavel passou a adquirir características próprias e configurar um documento vinculado à PHC quando o grupo que coordenou os trabalhos com os professores procurou orientações e referências com outros profissionais que atuam no ensino superior, entre os quais, o professor Newton Duarte, da UNESP, campus de Araraquara-SP.

Uma das grandes questões e um grande salto que o município de Cascavel deu daquele momento foi conseguir o professor Newton Duarte como um assessor geral. Foi ele quem nos indicou textos, autores e questões que nós precisávamos reler e buscar em textos originais. Nós tínhamos muito equívocos de compreensões em relação

ao método tanto em Marx, como em Vigotski. E a própria mistura do campo do multiculturalismo com a questão PHC, que foi o professor Newton Duarte que foi nos clareando e nos inserindo numa leitura mais, naquele momento, limpa e clara sobre aquelas questões. Temos muito até hoje para avançar. Mas naquele momento foi um grande salto. E foi daí que saiu essa linha mais clara em relação a PHC (RELATO DO PROFESSOR D).

De acordo com a professora, a questão da opção da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal, nesse momento, deriva da secretaria e dos professores, num movimento dialético, tributário do processo histórico da educação do Paraná, uma vez que esta tendência pedagógica “está presente nas discussões nos debates de algum modo, na nossa formação no ensino superior e isso sempre acabou influenciando e as pessoas que estavam na secretaria” (RELATO DA PROFESSORA D). Do mesmo modo, ao debater com os professores da rede, questões relacionadas ao tipo de homem, de sociedade, de educação, de escola, a compreensão da grande maioria dos profissionais é que precisa-se pensar numa outra sociedade, por meio da formação ampla do ser humano, “resguardando o potencial e a função social da escola quer formar indivíduos críticos, participativos, com conhecimentos científicos filosóficos e artísticos, em suas formas mais elaboradas” (RELATO DA PROFESSORA D).

Assim, de acordo com a professora, o direcionamento da secretaria de Educação se deu na seleção dos textos enviados para leitura e discussões nas escolas, entre os quais, de Saviani, de Marx e de Engels e da escolha dos profissionais que assessoraram os trabalhos, por um lado, e, por outro lado, da compreensão que a maioria dos professores possui sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria capaz de propor uma formação humana necessária para a edificação de uma nova sociedade. Essa compreensão decorre principalmente da formação a que professores têm acesso na região Oeste do Paraná. Segundo a professora do relato D,

Temos o histórico tanto na rede estadual como na rede municipal de formações continuadas realizadas a partir do Currículo Básico. Então esse pressuposto inicial tem a ver com a história, com processos que já tinha acontecido na rede municipal e no estado do Paraná. Esse ano deve ter completado 30 anos da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná, no Currículo Básico, e nos municípios vão seguindo a mesma linha. (...) Em Cascavel, falando pelo tempo que eu trabalhei na rede municipal, tem muito forte isso, o Currículo Básico do Paraná, a formação inicial das pessoas que fazem parte da secretaria e da sala de aula das escolas passou pela UNIOESTE, e de algum modo são influenciadas.

Para a educadora, a institucionalização da PHC ocorreu quando a Secretaria de Educação assumiu essa teoria pedagógica para o direcionamento das discussões sobre o currículo, o qual foi finalizado em 2008. Como órgão responsável, é a instituição pública que elabora as diretrizes para a educação. Por isso, segundo a professora, a institucionalização se dá desta forma, mesmo que, no processo de elaboração do documento, houve a participação de um grupo significativo de professores da rede. No entanto, em sala de aula, são os professores que trabalham esse currículo, e de acordo com o relato, “continuam a institucionalização”, para “não perder a essência do que foi estudado, pensado e planejado” (RELATO DA PROFESSORA D).

Além das discussões realizadas a partir do Currículo Básico do Paraná de 1990, a professora informou que a própria experiência da educação do município de Cascavel e o contato com currículos de outros municípios, como de Fazenda Rio Grande e de Araucária no Paraná, de um município de Mato Grosso do Sul e o perfil profissional dos integrantes da Secretaria de Educação, cuja formação se deu em boa parte pela UNIOESTE, foram elementos determinantes para a escolha dos pressupostos da PHC para nortear a educação municipal. Por isso, pelo processo histórico educacional do Paraná, não teve resistência significativa, a não ser no campo da política.

Tinha alguns movimentos no sentido de boicotar, mas não pela pedagogia. Era pelas disputas políticas mesmo, internas, dentro da rede. Quem trabalhava na Secretaria de Educação tinha saído e outras pessoas que tinham interesse de estar na secretaria e não estavam. Era uma disputa mais política, por cargos (RELATO DA PROFESSORA D).

Também ocorreu um pequeno movimento de alguns grupos religiosos, porque ouviram dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica era marxista. Por isso, de acordo com a educadora, houve questionamento na Câmara de Vereadores ou para o prefeito, onde a equipe que coordenou o processo precisou dar explicações e também incluir a disciplina de ensino religioso, no currículo. Isso se deu porque, “em relação à questão do Marxismo, Pedagogia Histórico-Crítica pedagogia, envolve questões de socialismo e comunismo” (RELATO DA PROFESSORA D).

Entre os desafios relacionados à institucionalização da PHC, a educadora trata principalmente sobre a formação continuada. Enfatiza que é necessária formação para todos os professores da rede, mas também para quem trabalha na Secretaria Municipal de Educação, para que sejam capazes de

Elaborar um projeto de formação continuada para rede, convidando profissionais que realmente tem embasamento teórico na Pedagogia Histórico-Crítica ou na psicologia histórico-cultural, que consigam fazer um projeto realmente coletivo profundo, bem articulado para todos os professores da rede (RELATO DA PROFESSORA D).

Em relação aos professores, diz que a formação tanto a Inicial como continuada é condição indispensável para trabalhar com a Pedagogia Histórico-Crítica, porque

Não é só você dizer: eu estou trabalhando com essa pedagogia. Exige você dominar com profundidade os conteúdos de cada disciplina, exige você realmente fazer uma pesquisa para verificar qual a melhor metodologia para trabalhar aquele conteúdo, na faixa etária que você está atuando; tem que conhecer a questão da periodização de escola de Vigotski, atividade guia e periodização; o tempo para estudo, a carga horária de cada professor, como propõe Saviani. Não é só uma didática para sala de aula, não é só uma teoria para um currículo (RELATO DA PROFESSORA D).

Ainda, de acordo com a educadora, a institucionalização da PHC é complexa porque,

Não basta só você dizer: eu trabalho com a Pedagogia Histórico-Crítica. Você tem que ter domínio da dos pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos. Tem que ter domínio dos conteúdos da disciplina. Tem que ter o compromisso social, no sentido de aprofundar a formação específicas da disciplinas, dos conteúdos das disciplinas escolares, e também da formação política, pois isso está presente na forma que você irá abordar o conteúdo (RELATO DA PROFESSORA D).

Além da formação necessária ao professor e as equipes que trabalham na Secretaria de Educação, a professora enfatiza também que outro desafio para institucionalizar a PHC advém da organização de estrutura física e humana da rede e das escolas, o que envolve questões relacionadas à carga horária de hora atividade e salário.

Enfim, a professora ao qual foi colhido o relato acredita que não tem uma fórmula para institucionalizar a PHC na rede de ensino pública. Segundo ela, depende de vários fatores, entre os quais, do grupo que está à frente da educação em cada município, do envolvimento dos professores que possuem liderança nas escolas, no Sindicato e nos partidos políticos, da história e das condições de cada lugar, assim como dos recursos financeiros disponíveis para investir em formação continuada e melhorias na carreira (RELATO DA PROFESSORA D).

Todavia, defende a priorização da formação, seja por meio de profissionais especializados ou através de leituras e discussões em grupos de estudos, condição para que haja compreensão e domínio de todos os aspectos que compõe a Pedagogia Histórico-Crítica, para que “realmente se possa encaminhar o trabalho de escrita de



um currículo e sua institucionalização”, considerando tanto seus pressupostos teóricos como a concepção de mundo, de homem, de educação, de escola pública, que caracterizam e distinguem a PHC.

### 3.3 Bauru

O município de Bauru-SP teve sua origem vinculada ao processo histórico colonizador denominado Marcha para o Oeste<sup>17</sup>, cujos pioneiros deslocaram-se para o local com a intenção de cultivar o solo com produtos agrícolas. Porém, seu desenvolvimento ocorreu a partir da construção do sistema ferroviário, o qual “veio transformar Bauru em um dos mais importantes entroncamentos ferroviários da América do Sul”, conseguindo sua emancipação política em 1896 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU, 2013). Possui um território de 673,49 km<sup>2</sup> e, atualmente, é considerado local de entroncamento rodoferroviário, por situar-se no centro geográfico do Estado de São Paulo, próximo às principais cidades do interior do Estado.

Sua população é de 343.937 habitantes (IBGE, 2010). Nesse período, em 2010, o município contava com 48 escolas estaduais e 45 municipais de Educação Infantil. Também caracteriza-se como um importante polo educacional, com escolas técnicas e profissionalizantes como Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Colégio Técnico Industrial (CTI) e ETEC Rodrigues de Abreu, três universidades públicas, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), que possui no município seu maior campus, a Faculdade de Tecnologia de Bauru (FATEC), e várias universidades particulares, como a Universidade do Sagrado Coração (USC), Universidade Paulista (UNIP), Anhanguera, e a Instituição Toledo de Ensino (ITE) (PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU, 2013)

Em 2013, o município atendia cerca de 40.000 alunos, sendo cerca de 18.000 na Educação Infantil e os demais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja proporção do total de crianças e adolescentes frequentando a escola em idade escolar é aproximadamente 95% (PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU, 2013).

---

<sup>17</sup> Movimentos políticos e econômicos nacionais, instituídos pelo Presidente Getúlio Vargas, a fim de ocupar o Oeste do Paraná, garantir seu desenvolvimento, organização do território, garantir a posse e segurança do território de fronteira, além de explorar de forma produtiva regiões antes inabitadas.

O processo de implantação da PHC em Bauru-SP teve como atividade principal a elaboração de dois documentos para nortear o ensino no município: a Proposta Curricular para a Educação Infantil e o Currículo Comum para o Ensino Fundamental. Esses materiais foram construídos a partir dos referenciais da psicologia histórico cultural, no que diz respeito à defesa da educação como propulsora do desenvolvimento humano, e da Pedagogia Histórico-Crítica, no que tange à função da escola como ambiente destinado à socialização do conhecimento.

A implantação da PHC em Bauru-SP, de acordo com o relato da professora E, ocorreu no período de 2011 a 2016, via um projeto de extensão da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara, atendendo a um convite da Secretaria de Educação para construir uma proposta pedagógica para a Educação Infantil do município. Segundo a professora, a princípio, não havia um projeto específico pensado para a PHC.

Então no momento em que o convite ocorre para o trabalho de construção da proposta pedagógica para a educação infantil ele não vem tanto motivado pelo propósito de institucionalizar a pedagogia histórico-critica, mas para construir uma proposta de fundamentação histórico cultural para a educação infantil (RELATO DA PROFESSORA E).

Em decorrência disso, a educadora relata que não sabe se esse processo realizado no município de Bauru caracteriza a institucionalização da PHC, apesar de que há uma vinculação pedagógica desta tendência com psicologia histórico-cultural. Segundo ela, questões que configuram esse ideário educacional foram surgindo à medida em que houve necessidade de incorporar seus pressupostos no campo propriamente pedagógico. Essa temática surgiu quando da elaboração de um currículo para a Educação Infantil de Bauru-SP:

Mas é claro que no processo a gente vai incorporando, a gente traz a pedagogia histórico-critica e aparece no texto da própria proposta, mas no próprio currículo transparece um pouco a característica que estou relatando aqui: dessa ênfase numa busca da psicologia histórico cultural de desenvolvimento e a PHC, num primeiro momento como fundo e não como figura, gradativamente sendo incorporada, mas não tendo esse protagonismo no processo. E por isso que eu digo que embora o currículo tenha uma vinculação com a PHC, não sei se daria para chamar esse processo todo no município de Bauru como institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica (RELATO DA PROFESSORA E).

Vê-se, pois, que o processo ocorreu a partir de um convite por parte da divisão de educação infantil, para propor um novo currículo para esta etapa de escolarização em Bauru-SP, ficando circunscrito à Educação Infantil. No entanto, em seguida,

também houve um trabalho destinado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, o protagonismo desse processo se deu no âmbito da Educação Infantil e não na rede toda.

A partir desse trabalho, posteriormente também ocorreu um trabalho no ensino fundamental, mas ele não foi um processo orgânico e unitário. Mas processos independentes. Então foi mais um movimento da educação infantil no município, no esforço de construir uma identidade própria, de renovar algumas formas de pensar a educação infantil (RELATO DA PROFESSORA E).

Nesse sentido, o trabalho realizado em Bauru-SP esteve vinculado diretamente a uma proposta de trabalho cujo objetivo principal foi a elaboração de um currículo municipal para Educação Infantil, sob a perspectiva do desenvolvimento humano defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, a qual foi concluída em 2016.

Do mesmo modo, a elaboração do Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru-SP também foi construída sob esta perspectiva. Esse documento também foi concluído em 2016. De acordo com a autora, já havia desde o ano 2000 uma preocupação em relação a esta questão por parte dos educadores do município.

Esse documento também foi elaborado sob a orientação do Departamento de Educação e Psicologia da UNESP. Segundo a autora, uma versão preliminar foi concluída em 2013, com a participação ativa da Secretaria Municipal de Educação e dos professores. A aplicação em sala de aula desse documento e os estudos realizados sobre o mesmo indicou a necessidade de reorganizá-lo, para corrigir falhas, decorrentes da não compreensão da perspectiva teórica assumida.

A versão final desse documento resultou de um processo de revisão, iniciado em 2015, por meio de grupos de trabalho por área de conhecimento. Nesse momento, houve a retomada dos estudos dos principais teóricos na área da psicologia histórico cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa foi a forma encontrada para instrumentalizar os professores para garantir uma “visão integral do currículo e a articulação entre os princípios teóricos e a escolha curricular de cada área” (KAMAZAKI, 2018, p. 173).

No entanto, em relação à elaboração do currículo para a Educação Infantil, o trabalho realizado ficou reduzido a um grupo de profissionais, circunscrito a uma equipe pequena. Por isso, não ocorreu uma apropriação coletiva dos fundamentos teóricos e encaminhamentos metodológicos, de forma que, a rede de professores encontra-se dependente de um número limitado de pessoas. Essa realidade acabou

impedindo a incorporação dos pressupostos assumidos no currículo, fragmentando o trabalho nas escolas. De acordo com a educadora,

Não houve grandes esforços para se enraizar na rede como um todo. Então ao mesmo tempo que não se engavetou, não se retirou, não se deslegitimou mas não houve um movimento para avançar no sentido de sua incorporação na rede como um todo. Ficando na dependência dos diretores e das unidades escolares que se propõe a levar adiante essa proposta, fazer formação com as professoras. E com isso, muitas escolas não deram continuidade nesse trabalho (RELATO DA PROFESSORA E).

No que diz respeito às referências utilizadas no processo de concepção e elaboração da proposta pedagógica, a professora relatou que foram utilizados os Currículos de Cascavel-PR e de Jundiá-SP. Esses materiais foram objeto de estudo e discussão em grupos de trabalho. Alguns elementos foram incorporados, especialmente as diretrizes e orientações teóricas, as quais constituíram a base do documento.

A educadora relata também que houve resistências, configurada por uma desconfiança inicial, pois muitos acreditavam se tratar de um novo modismo para a educação. No entanto, segundo ela, houve também comodismo e dificuldades de entendimento da proposta, por parte da equipe diretiva das escolas.

Então foi uma coisa que gerou receios. E daí eu estou falando das diretoras de escolas, porque eu no meu trabalho, não consegui ter contato com as professoras. O que conseguimos proporcionar foram cursos das minhas orientandas que tivemos um canal de diálogo. O meu canal mais direto foi com as diretoras. Pensando, poderíamos dizer, uma questão de estudar uma nova teoria, compreender uma nova teoria é um processo árduo. Que aquilo não estaria passando por cima e que não estaria. Diretoras que estavam numa posição mais acomodada e que não estavam dispostas (RELATO DA PROFESSORA E).

Por outro lado, em relação às professoras que participaram da formação, o movimento se deu em outra direção. Houve um empenho maior em se apropriar dos pressupostos teóricos e, sobretudo, procurar compreender como vinculá-los à prática pedagógica, questão muito presente e recorrente por quem realiza o ensino nas escolas.

As professoras que eu comentei que a gente teve acesso mais direto aos curso de formação elas vinham muito sedentas elas muito querendo estudar querendo conhecer e a principal questão que aparecia era a velha conhecida nossa relação teoria e prática então como que é isso na prática como funciona na prática então era algo que a gente precisava bastante trabalhar nas formações como professorado do sistema de um modo geral a gente acabou tendo um contato com eles mas direto no último ano teve um momento de apresentação do resultado final para todos os professores da rede

divididos em onze grupos, então eram onze formações por mês de modo geral o retorno que a gente teve é que os professores estavam bastante abertos, então por parte do professorado a gente sentiu uma receptividade muito especial naquele momento (RELATO DA PROFESSORA E).

Articulada a esta questão, a professora diz que o principal desafio foi alcançar um grande contingente de pessoas que trabalham na rede, envolvê-los no processo, favorecer a participação, permitir a construção coletiva, uma vez que o trabalho de elaboração curricular ocorreu envolvendo um pequeno grupo. Em decorrência disso, a maioria fica alheia ao processo e desconhece os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta.

É você elaborar um currículo e apresentar para as pessoas e dizer: agora é assim que se trabalha nessa Rede. (...) como é que você faz um processo participativo com 9 mil professores né, nas redes grandes? Como é que você faz isso? Geralmente com equipes pequenas tocando trabalho. (...) Como é que se alcança todos esses professores no processo de construção? O que a gente fez foi a tentativa para trabalhar com as diretoras. Trabalhar com 64 diretoras é possível. Fazer as reuniões com 32 de manhã e 32 à tarde. A forma que chegou em todas as escolas ficava na dependência de a diretora levar e trazer né, as questões da equipe (RELATO DA PROFESSORA E).

Esse fato foi um complicador, porque os professores ficaram na dependência da figura da diretora, e houve situações em que não tiveram acesso às discussões e nem sobre o trabalho que estava sendo realizado para a construção do currículo da Educação Infantil.

A gente sabe que algumas escolas ficaram completamente alheias. Tinha professores que vinham fazer formação com a gente nos cursos de extensão que eu mencionei que não tinham o menor conhecimento do processo, porque a diretora simplesmente não compartilhava com suas equipes (RELATO DA PROFESSORA E).

Diante disso, como a estratégia utilizada naquele momento foi a elaboração do documento em um grupo menor, para evitar falhas decorrentes de um processo de comunicação dependente da figura da diretora, passou-se a colocar para consulta pública as versões preliminares das áreas do currículo. Desta forma, foi possibilitada a participação dos profissionais das escolas, porém esta estratégia também não surtiu o efeito desejado.

Agora a gente não teve grandes retornos por essa por essa via. Eu entendo que ela é necessária, mas não garantiu. Então eu acho que o maior desafio é esse você conseguir fazer um processo de construção de uma proposta de trabalho, e essas pessoas se sintam participantes da concepção da coisa né, que elas se sintam participantes dessas dessa decisão coletiva. E também o desafio de entender que o currículo ele não é um documento escrito, o documento escrito

materializa o currículo, mas o currículo é uma proposta de trabalho (RELATO DA PROFESSORA E).

Segundo a educadora, garantir a participação nos processos de construção é um desafio para institucionalizar a PHC nas redes dos estados e municípios. Segundo ela, essa é uma dificuldade, decorre dos limites para promover a organização, participação coletiva e envolvimento significativo num trabalho pedagógico com todos os profissionais da educação. Geralmente, o trabalho de elaboração fica circunscrito a uma equipe pequena, apresentado aos demais como algo que devam executar.

### 3.4 Limeira

O município de Limeira-SP, atualmente integrante da Região Metropolitana de Campinas, surgiu em decorrência da expansão da cultura cafeeira, cuja emancipação política-administrativa ocorreu em 1863. Segundo dados do Censo demográfico de 2010, possui uma população de 276.022 habitantes (IBGE, 2010). De acordo com Coutinho (2013), desse total de habitantes, 97% vive na zona urbana e 3% na zona rural, o que a caracteriza como uma cidade com características urbano-industriais.

De acordo com Coutinho (2013), a rede pública municipal de educação de Limeira-SP atende alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (também circunscrita ao Ensino Fundamental I). Possui atualmente uma ampla estrutura física para ofertar educação à demanda que procura por esse serviço público. A época em que se iniciou o percurso para institucionalizar a PHC no município, sua rede educacional era composta da seguinte maneira:

Sua estrutura física, no ano de 2013, está composta por 86 escolas municipais que se caracterizam como unidades administrativas acrescentando-se 9 unidades vinculadas. São atendidos 22.456 alunos, sendo 370 de Educação de Jovens e Adultos, 9.639 em creches e pré-escolas e 12.447 no Ensino Fundamental I. Para atendimento dessa demanda conta-se com um quadro de funcionários composto por 4.289 pessoas: 65 Diretores efetivos, 74 Vice-diretores, 84 Professores-coordenadores, 1881 professores, 1130 monitores, 1038 funcionários entre auxiliares gerais, merendeiras e auxiliares administrativos e 17 Agentes de Desenvolvimento Educacional (Supervisores de Ensino) (COUTINHO, 2013, p. 1979).

Segundo Coutinho (2013), a ideia de institucionalizar a PHC em Limeira ocorreu na gestão do Prefeito Paulo Cezar Junqueira Hadich (PSB - Partido Socialista Brasileiro), e do vice-prefeito, Antonio Carlos Lima (PT - Partido dos Trabalhadores). No relato da Professora F, a iniciativa de institucionalizar a PHC no município foi do

professor José Claudinei Lombardi, ao assumir a secretaria de Educação, nesta gestão (2013-2016). De acordo com a professora, no que se refere à institucionalização da PHC no município de Limeira/SP, no relato da professora, que trabalhou na secretaria municipal de educação por 2 (dois) anos, destaca que,

Prof. Zezo foi quem encabeçou, desde o início, a PHC como orientação a ser seguida na sua gestão à frente da secretaria de Educação. Buscou, para isso, além de fazer as possíveis articulações políticas necessárias para composição de alguns membros da equipe, como comissionados, com conhecimento teórico-prático sobre a PHC, como também promoveu uma ampla reestruturação administrativa à secretaria, buscando dar mais organicidade às ações. A diretoria pedagógica, da qual era diretora, pudemos contar com a valiosa colaboração, como já dito, de Ricardo Pereira (então pós-graduando na UNICAMP) e Maria Cláudia Saccomani (então pós-graduanda da UNESP) (RELATO DA PROFESSORA F).

De acordo com Lombardi (informação verbal)<sup>18</sup>, ao assumir a Secretaria da Educação, teve como principal objetivo a elaboração e implementação de um projeto educacional fundamentado nos pressupostos teóricos da PHC. Inicialmente, procurou compreender as condições em que a educação estava estruturada, considerando vários aspectos, entre os quais, a estrutura física, administrativa e pessoal, para, a partir desta realidade, propor as transformações necessárias, por meio da elaboração de projeto educacional para Limeira.

A situação que encontrei na rede municipal de educação em Limeira não é diferente daquela encontrada em outras esferas da educação pública: problemas de infraestrutura física e material em quase todos os equipamentos e prédios públicos de funcionamento da educação; precária e aligeirada formação nas diferentes categorias de trabalhadores da educação (dos serventes aos gestores, passando pelos professores); acelerada precarização das condições e do próprio trabalho das diferentes categorias de trabalhadores da educação; inexistência ou precária formatação da legislação e administração de quadros e salários; baixos salários e, como resultado desse quadro, generalizada insatisfação expressa em pouca adesão aos projetos e programas, mesmo os oficiais, e elevada taxa de absenteísmo entre os servidores da SME.

Esse cenário educacional impôs inúmeros desafios para a elaboração de um novo projeto educacional para a rede municipal. Segundo a educadora ao qual foi colhido o relato, inicialmente, o principal desafio posto “foi o de promover mudanças nas diretrizes didático-pedagógicas da rede”, adequando-as à Pedagogia Histórico-

---

<sup>18</sup> Palestra do prof. Lombardi intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para sua implementação” no Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, UNESP, Bauru, entre os dias 06 a 08 de julho de 2015.

Crítica. Para tanto, destaca duas ações importantes, visando, sobretudo, promover a superação das orientações fundamentadas no construtivismo:

a primeira refere-se à formação dos profissionais da educação, sobretudo os docentes, buscando fundamentá-los teórica e praticamente para o desenvolvimento do trabalho educativo na perspectiva da PHC; de outro, e de forma articulada, o processo de elaboração de um currículo centrado nos saberes sistematizados, em substituição ao “rol de habilidades” no qual as escolas se embasavam (RELATO DA PROFESSORA F).

De acordo com a professora, a apropriação dos fundamentos da PHC foi necessária para que os profissionais da rede pudessem estabelecer uma comparação com os pressupostos do construtivismo, amplamente assumidas e defendidas pela secretaria estadual de educação de São Paulo. Todavia, já havia em Limeira/SP um grupo de professores realizando encontros por meio de grupo de estudos que questionavam temáticas caras ao construtivismo, como, por exemplo, habilidades e competências, assim como o lugar do conteúdo, do método e do currículo no ensino e na aprendizagem.

O questionamento já estava tomando a rede antes mesmo de chegarmos à secretaria, visto que um grupo de trabalho composto por docentes, supervisores (que recebiam o nome de Agentes de Desenvolvimento Educacional – ADE), diretores, auxiliares, coordenadores, fora do horário de trabalho, como uma ação quase que autônoma de um grupo de profissionais em diretrizes seguidas pela secretaria, desenvolviam estudos para elaboração de um currículo da/para a rede municipal (RELATO DA PROFESSORA F).

Esse fato também foi destacado por Lombardi, ao tratar das condições em que encontrou em Limeira, ao assumir a secretaria de Educação:

Havia inclusive um grupo de educadores que já vinha se reunindo para estudar as diferentes teorias pedagógicas, na busca por uma pedagogia comprometida com uma educação pública de qualidade. As obras referenciais de Dermeval Saviani já vinham sendo estudadas, sendo citadas nas várias reuniões realizadas, como por exemplo: de Dermeval SAVIANI vários educadores referenciavam *Escola e Democracia* (2009); *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2011) e *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (MARSIGLIA, 2011).

Por esse motivo, de acordo com o relato da professora, o confronto com a concepção construtivista já estava posto, o que não gerou resistências significativas para o estudo da PHC. No entanto, alguns aspectos pontuais, especialmente no que se refere à fundamentação didático-pedagógica, foram objeto de debates, nos momentos de estudo dos fundamentos pedagógicos, especialmente porque havia uma perspectiva subjetivista decorrente do idealismo e do construtivismo ainda latentes.



Para Lombardi, um dos principais desafios encontrados para institucionalizar a PHC como teoria pedagógica é trabalhar na contramão das tendências educacionais nacionalmente hegemônicas, assumidas segundo o viés ideológico burguês e capitalista, o qual tem contribuído com a precarização constante “da infraestrutura, das condições de vida e de trabalho dos educadores e da qualidade do processo formativo”, o que gera a impossibilidade de realizar uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, fundamentada na cultura letrada, inviabilizando “aos alunos o domínio dos saberes historicamente produzidos pela humanidade”, por meio da educação escolar.

Nesse sentido, ao propor um projeto educacional transformador, há que se enfrentar forças econômicas, políticas e ideológicas que atuam para manter uma estrutura social e produtiva baseada na acumulação e reprodução do capital. Para tanto, segundo Lombardi, é preciso criar uma forma de organização política e mecanismos para enfrentar os entraves, obstáculos e desafios postos. Segundo o professor,

É muito difícil, sob o modo de produção capitalista, promover uma transformação da educação, numa perspectiva revolucionária e que visa formar sujeitos da história, agentes de transformação da realidade social. Isso decorre do entendimento já delineado do Estado burguês, como um instrumento a serviço da classe dominante que se metamorfoseia, sem eliminar as contradições, para continuar a dominância burguesa, acionando as clássicas e conhecidas ferramentas de controle social.

Diante disso, para enfrentar os obstáculos e desafios decorrentes de uma organização educacional municipal alinhada às políticas nacionais de cunho neoliberal, o secretário de educação propôs à adoção de quatro grandes núcleos de ação, objetivando garantir o direito e o acesso à educação pública de qualidade para todos.

o primeiro foi de promover uma reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação; o segundo foi de elaborar Diretrizes Pedagógicas claras e objetivas para as Unidades Escolares; o terceiro foi de promover a reorganização do trabalho pedagógico-administrativo nas Unidades Escolares; o quarto foi de promover um amplo processo de formação continuada de gestores e professores da rede municipal.

A materialização das ideias apresentadas por Lombardi ocorreu por meio de um programa que continha sete metas e ações correspondentes a serem desenvolvidas. Na sequência, será apresentada uma breve síntese de cada meta, referenciadas no texto do autor:

**1ª. META:** elaboração do projeto educacional, o qual previa ações que valorizavam a participação coletiva na tomada de decisões e encaminhamentos, para a construção de um projeto pedagógico, fundado na PHC, visando a ampliação quantitativa de vagas na rede, universalizar o acesso e a permanência na educação municipal, com foco na qualidade, por meio da valorização dos Trabalhadores da Educação, possibilitando-lhes formação, melhoria salarial e nas condições de trabalho;

**2ª. META:** implementar uma Gestão Democrática da educação e da escola, através de ações que previam a participação coletiva nas decisões em todos os níveis da rede, englobando a gestão pedagógica, a administrativa, a financeira e a de pessoal;

**3ª. META:** introduzir uma educação omnilateral, com a ampliação da Educação Integral em Tempo Integral, visando uma formação completa e integral do homem, em sua totalidade, por meio de ações voltadas para universalizar o acesso à educação e a implementação gradativa da Escola em Tempo Integral;

**4ª. META:** centrar o foco do trabalho pedagógico nos conteúdos, nos saberes historicamente acumulados pela humanidade, para viabilizar aos filhos dos trabalhadores o mesmo conteúdo filosófico, científico e artístico da formação das elites, por meio de ações voltadas para a definição dos conteúdos fundamentais, através da elaboração de um Currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, da implementação de Projetos Didático-Pedagógicos nas escolas, Planos de Ensino pelos professores e organização de material didático-pedagógico;

**5ª. META:** implementar a Formação dos Gestores, através de ações formativas fundamentadas em uma concepção de gestão pública e coletiva, democrática e participativa e a organizações de conselhos nas unidades escolares para atuar nos processos decisórios;

**6ª. META:** implementar a formação dos educadores, sobre os conteúdos que devem ensinar e os métodos de ensinar, por meio de ações que estimulam a graduação em Pedagogia para todos os professores e formação continuada.

**7ª. META:** adotar uma Política de Valorização dos trabalhadores da Educação, para garantir melhores condições de trabalho recursos, e valores mínimos de remuneração, por meio de ações que promovam o ingresso via concurso público de provas e títulos, progressão por tempo de serviço e titulação, equiparação salarial com as de outros profissionais com formação semelhante, garantia do Piso Salarial

Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), jornada de trabalho de no máximo 40h semanais, hora atividade e licença remunerada para capacitação do professor.

A partir da elaboração e socialização do programa educacional, das metas e ações, muitos trabalhos foram realizados com a intenção de institucionalizar a PHC na rede pública municipal de Limeira. Esses estudos precederam a elaboração de um currículo municipal, situação que também já era pensada antes do período em que o Professor José Claudinei Lombardi assumiu a Secretaria de Educação, em 2013. Porém, segundo a professora, essa questão obstaculizou em parte, a institucionalização da PHC na rede municipal.

O processo de construção de um currículo foi um pouco mais difícil e, na minha leitura, pouco avançamos. Isso porque, desde a criação da rede pública municipal de ensino de Limeira, adotou-se as diretrizes da política educacional do estado de São Paulo, o que significa que há anos os profissionais da educação da rede recebiam orientações, formações, materiais didáticos com base nos fundamentos das pedagogias do aprender a aprender. A prática pedagógica dos trabalhadores da educação da rede estava toda ela fundamentada, com graus diferentes de consciência disso por parte dos profissionais, nessas teorias. Assim, toda a dinâmica do trabalho baseado nas habilidades e competências estava consolidada, mesmo que, não raro, questionamentos fossem levantados pelos próprios profissionais, de forma assistemática, da validade prática dessas orientações (RELATO DA PROFESSORA F).

Visando promover um debate constante com os professores sobre a PHC, para superar tanto a influência histórica sobre a consciência e a prática docente, assim como a descontinuidade das políticas públicas, diante da possibilidade de alternância do poder político em decorrência das eleições municipais, a secretaria de Educação desenvolveu ações para formar “quadros intelectuais da própria rede de ensino”. Entre esses profissionais concursados,

Vários profissionais desenvolveram pesquisas (e continuam) em mestrado e doutorado em universidades públicas (UNICAMP, UNESP e UFSCar, pelo que soube) e, voltando aos seus postos de trabalho na condição de diretores, professores, continuaram o processo de (re)construção pedagógica (RELATO DA PROFESSORA F).

No que se refere às motivações levaram à institucionalização da PHC no município e aos objetivos pretendidos, a professora ao qual foi colhido o relato destaca que

Sinteticamente, meu trabalho na secretaria foi motivado pela perspectiva de que é papel da educação, e aqui especificamente da educação escolar, socializar a riqueza cultural produzida historicamente e coletivamente pela humanidade a cada indivíduo singular, para que se torne ser humano do seu tempo, capaz de, compreendendo a

realidade histórico-social na qual vive, possa identificar os problemas sociais a serem superados no sentido da construção de uma outra sociedade, em que sejamos socialmente iguais, plenamente humanos (RELATO DA PROFESSORA F).

De acordo com Coutinho (2013), ao referir-se sobre a institucionalização da PHC em Limeira, defende que os profissionais que trabalham na condução das redes de ensino precisam preocupar-se com as condições concretas em que o ensino e aprendizagem acontecem, oportunizando circunstâncias favoráveis para o desenvolvimento pessoal e social.

O desafio, assim, para os profissionais da educação, seja no âmbito das Secretarias (Municipal ou Estadual), seja nas Unidades Escolares, é garantir que a estrutura administrativa seja um meio para atingir os fins da educação escolar. Em outras palavras, é (re)estruturar a rede de ensino de modo que ela funcione de forma coerente, consciente, consistente na mesma direção: melhorar a qualidade da educação oferecida para a população que frequenta a escola pública que, em sua grande maioria, trata-se dos filhos da classe trabalhadora. Desse modo, cada indivíduo poderá se tornar, de fato, sujeito de sua própria história, participando ativa e conscientemente da vida social, imprimindo mudanças na estrutura social com vistas a uma sociedade, de fato, justa e igualitária (COUTINHO, 2013, p. 183).

No que diz respeito ao entendimento sobre a institucionalização da PHC numa rede municipal de educação, e ao processo como ocorreu em Limeira/SP, a professora que relata defende que evita usar termos como “institucionalização” e “implementação”, por entender que a concepção pedagógica da PHC possui referências, pressupostos e fundamentos capazes de propor uma orientação segura sobre a organização pedagógica de uma rede de ensino, permitindo também formular

as finalidades da nossa ação e os meios disponíveis mais adequados para alcançá-los na e a partir da realidade concreta em que estamos atuando, nas relações sociais com sujeitos reais, concretos, historicamente forjados, com interesses e concepções por vezes divergentes, outras convergentes. Foi com esse espírito que busquei orientar as tomadas de decisões e dar direção às ações desenvolvidas na diretoria pedagógica (RELATO DA PROFESSORA F).

Nesse sentido, ao assumir as diretrizes pedagógicas da PHC, a gestão da secretaria de Educação possui referências para pensar todos os aspectos que incidem sobre o trabalho educativo, podendo reorganizar administrativamente a gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos e dos processos que envolvem o trabalho pedagógico, tal como afirma Lombardi. Assim, segundo a professora, é possível pensar e desenvolver várias ações coordenadas para atender a finalidade da educação, tal qual a PHC defende.

Essa visão sobre a institucionalização da PHC decorre tanto do acesso aos trabalhos teóricos específicos sobre a temática assim como o conhecimento de

algumas experiências práticas que já estiveram ou estavam em curso. Entre as ações realizadas nesse âmbito, a professora destaca a contribuição de alguns profissionais, como, por exemplo:

- a) O Professor Paulino José Orso, da UNIOESTE, colaborou com relatos e análises sobre a experiência da PHC no Paraná. Também elaborou textos didáticos, claros e objetivos para nos ajudar a pensar e planejar nossas ações;
- b) Palestras, mini-cursos, diálogos com pesquisadores da PHC, tais como: Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins, Ana Carolina Galvão, Alessandra Arce;
- c) Visita técnica à secretaria de educação de Bauru, em que tivemos a oportunidade de conversar, conjuntamente, com a equipe da secretaria e os docentes da UNESP que também lá estavam buscando orientar o trabalho da rede fundamentando-se na PHC, focando, assim como nós, na formação e no currículo;
- d) Inscrição de vários docentes em processos seletivos nos programas de pós-graduação em Educação da região (UNESP, UFSCar, UNICAMP), buscando colaborar na construção coletiva da PHC.

O acesso aos profissionais, trabalhos e experiências pedagógicas relacionadas à implantação da PHC permitiu à educação de Limeira/SP utilizar-se de um de conhecimentos, vivências e práticas. Isso possibilitou realizar um percurso pautado em referências, cujos erros e acertos, limites e proposições, obstáculos e alternativas indicaram um itinerário possível. Segundo o relato, esses momentos formativos possibilitaram, sinteticamente:

garantir meios para continuidade do processo de trabalho com a formação de quadros locais, da própria rede; formação docente, visto que nenhuma política educacional se faz em detrimento dos profissionais que atuam nas escolas; iniciar um processo de construção de um currículo, baseado no saber objetivo como objeto do trabalho educativo; buscar criar uma estrutura administrativa (estrutura organizacional e processos articulados de trabalho das diferentes equipes como uma unidade dialeticamente articulada) que tenha no horizonte a mesma finalidade (RELATO DA PROFESSORA F).

Em decorrência desses aspectos, a educadora afirma que a adesão por parte da equipe pedagógica e dos professores da rede em relação à proposta de institucionalização foi significativa, uma vez que os professores almejavam uma alternativa ao questionado construtivismo. Por outro lado, afirma que houve resistência, sobretudo por parte dos diretores, principalmente por causa de estudos relacionados à gestão democrática, assim como por alguns setores da administração

pública, que almejavam ter um controle maior sobre a educação, subordinando-a “ao jogo político eleitoral”.

No entanto, no que tange aos setores da sociedade externa, a professora ressalta que a educação estatal, a educação se insere no âmbito das disputas políticas e econômicas. Por isso, em Limeira-SP, os principais embates ficaram em torno de questões relacionadas à luta político-social e aos interesses de grupos econômicos que se articulam aos gestores da administração pública, visando controlar a merenda, transporte escolar, material didático, entre outros possíveis contratos de prestação de serviço ou fornecimento de materiais.

Enfim, para a educadora os principais desafios enfrentados na institucionalização da PHC nesse município foram relacionam-se tanto à prática pedagógica como ao domínio da teoria e sua articulação com a gestão educacional. Segundo ela, nesse campo,

Há um conjunto de desafios práticos, bem como teóricos. Isso porque, estamos vivendo um processo de maior organicidade na política educacional, com grande poder de regulação e controle do trabalho educativo. Soma-se a isso, que não podemos nos iludir em relação ao Estado Moderno que está a serviço dos interesses da acumulação de capital, o fazendo de diferentes formas. Qualquer outra orientação que se queira dar, confronta-se com esses limites estruturais, concretos, que atuam fortemente na limitação das nossas decisões e ações (RELATO DA PROFESSORA F).

Por outro lado, há questões vinculadas à política, de onde emanam diretrizes educacionais, controle no mecanismo de gestão e influências sobre as concepções de educação, ensino, aprendizagem, currículo, por exemplo. Destaca que,

desde a década de 1990, no Estado de São Paulo, temos o mesmo partido no poder (PSDB), cuja secretaria estadual tem assumido um papel ativo na formulação dos mecanismos de gestão da educação, desde a avaliação, currículo, formação de professores, articulação com a esfera privada. (...) Assim, as secretarias municipais, não raro, são braços executivos da secretaria de educação do estado (RELATO DA PROFESSORA F).

No entanto, diante dos limites concretos que incidem sobre o desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada pela PHC, a professora adverte que é necessário elaborar novos estudos e novas pesquisas para avançar em vários aspectos, tais como: domínio dos fundamentos; currículo; questões didático-pedagógicas; organização dos conteúdos escolares; gestão escolar. Segundo ela, o desenvolvimento de pesquisas sobre os desafios da institucionalização da PHC poderão indicar “pistas, chaves que nos permitam atuar de forma mais assertiva”, para transformar o trabalho educativo. Ressalta ainda que não há fórmula para conduzir

um processo de institucionalização da PHC, pois cada realidade impõe desafios que lhe são próprios, muito embora existam desafios gerais e semelhantes a serem enfrentados.

Ouso dizer, e só ouso, que por vezes, na ânsia de promover mudanças, esquecemo-nos de um princípio fundamental da PHC: o ponto de partida é a prática social, precisamos conhecer, minimamente, essa prática social, ter uma visão, ainda que precária, dessa prática social. Precisamos analisar os condicionantes concretos da situação e dos sujeitos reais no/com os quais iremos atuar. É a partir e nesta concretude, nessa realidade, com essas pessoas reais, que/com quem vamos trabalhar (RELATO DA PROFESSORA F).

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho realizado para institucionalizar a PHC em Limeira-SP procurou intervir em vários segmentos, para atender uma gama de demandas relacionadas à educação. Esse conjunto de ações, contendo um programa de metas, atividades e objetivos configura o percurso que a secretaria de Educação desse município e os professores encontraram para propor uma nova direção pedagógica e educacional para a rede.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica é um desafio imenso para as redes municipais de ensino. As experiências de Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira, embora resultantes de contextos educacionais, políticos e sociais distintos, possibilitam compreender vários aspectos sobre a relação que a educação estabelece com a sociedade, que os educadores estabelecem com a educação e a sociedade estabelece sobre ambos.

Antes de apresentar alguns pontos de convergência entre essas experiências e destacar alguns aspectos relevantes, é preciso considerar que toda tentativa de melhorar a qualidade do ensino, da aprendizagem e das condições de trabalho, na sociedade capitalista, encontraram inúmeros desafios e obstáculos. Esse entendimento, aliás, foi apresentado pelo professor que elaborou a PHC. Segundo ele, “os múltiplos desafios que a Pedagogia Histórico-Crítica enfrenta hoje, [...] em última instância são aqueles postos pela educação brasileira” (SAVIANI, 1994, p. 243). Para Saviani, a institucionalização da PHC tem como horizonte atender às necessidades educacionais dos trabalhadores. Para tanto, visa melhorar a qualidade da escola pública, reconfigurando sua função social. Porém,

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes a sociedade de classes tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação (SAVIANI, 2017, p. 41).

Para o autor, a sociedade capitalista inviabiliza as tentativas de mudanças significativas no campo educacional, afirmando que,

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso se socializa o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (SAVIANI, 2017, p. 42).

No entanto, a análise do contexto educacional brasileiro, produzido sobre a égide do capitalismo, permitiu ao autor indicar alguns problemas essenciais que caracterizam a educação pública, em nosso país. O enfrentamento desses problemas, em escala municipal, já é um dos indicativos que delimita, de alguma forma, o êxito da institucionalização da PHC, em um local inserido em um contexto maior. Na



realidade, a educação municipal encontra-se sob a jurisdição das esferas estadual e federal. Por isso, algumas mudanças e alternativas pensadas para a reorganização do trabalho pedagógico, do tempo e espaço escolar, por exemplo, encontram obstáculos legais.

Todavia, o conhecimento desses grandes obstáculos, pode indicar alternativas para contorná-los. Segundo Saviani (2017) os maiores desafios a serem enfrentados em escala nacional, atualmente, são a questão organizacional das escolas e dos sistemas de ensino e o problema da descontinuidade das políticas educacionais e das ações educativas que envolvem a prática de ensino.

Para o autor, o enfrentamento desses problemas é uma das condições para a institucionalização da PHC. Por isso, ao apresentar cada um desses desafios, indica em que medida cada um configura ou atrapalha, bloqueia e impede a proposição e efetivação de um ensino de qualidade para todos.

Saviani (1994) tratou também sobre a ausência de um sistema de educação em nosso país. Segundo o autor, esse fato gerou enormes empecilhos para a institucionalização da PHC na medida em que a precariedade das condições de ensino, a universalização tardia do acesso à escola básica, os recursos insuficientes destinados à educação e às escolas, assim como a fragilidade da formação docente comprometem o desenvolvimento teórico e prático desta tendência, uma vez que

Em tais condições, fica difícil a esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. [...] Esse é um desafio para a Pedagogia Histórico-Crítica na medida em que põe diante dela, limites ao seu próprio desenvolvimento teórico (SAVIANI, 1994, p. 256).

No entanto, mesmo com o enfrentamento desta questão em âmbito nacional, ainda há muitas lacunas relacionadas ao financiamento e manutenção da Educação Básica, as quais comprometem a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Do mesmo modo, a atual organização do sistema educacional e das escolas não prioriza atender aos interesses e necessidades educacionais da classe trabalhadora. Por isso, segundo o autor, não adianta propor a PHC a “uma estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada” (SAVIANI, 1994, p. 247). Para tanto, o autor propõe tanto a mobilização e organização para reivindicar a

prioridade da educação e dos recursos necessários para atender esta perspectiva junto ao poder público como a mobilização e organização do próprio trabalho docente, articulando teoria e prática, atuando no interior da própria ação pedagógica, desenvolvam-se os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas (SAVIANI, 1994, p. 256).

Há ainda o problema da descontinuidade das políticas educacionais públicas em todas as esferas de governo, o qual obstaculiza iniciativas realizadas no âmbito educacional, as quais requerem de um tempo para se consolidarem e produzir resultados. Sobre esse aspecto, o autor afirma:

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

A questão da descontinuidade das políticas educacionais públicas constitui-se em um desafio imenso em se tratando da institucionalização da PHC, uma vez que uma tendência pedagógica necessita de um longo tempo para ser compreendida, pois são vários aspectos que incidem diretamente sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a organização do trabalho administrativo e pedagógico que precisam ser assimilados. Segundo Saviani, a questão da descontinuidade “atinge aquilo que eu chamo de materialidade da ação educativa de maneira forte nas políticas educacionais” (SAVIANI, 1994, p. 266), inviabilizando as transformações educacionais pretendidas no âmbito da PHC.

Segundo Saviani (2013a), há ainda desafios específicos que a própria PHC precisa enfrentar como tendência pedagógica, como é o caso do desenvolvimento e sistematização de aspectos teóricos sobre questões importantes que a prática educativa impõe, envolvendo a articulação dos aspectos psicológicos e pedagógicos, no que tange aos encaminhamentos metodológicos e didáticos vinculados às características do desenvolvimento humano.

Mesmo diante desses enormes desafios, as redes públicas educacionais de Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira, entre tantas outras que não configuram nosso objeto de estudo, procuraram desenvolver ações para institucionalizar a PHC como diretriz orientadora dos trabalhos educacionais desenvolvidos. Algumas experiências ficaram mais restritas ao campo curricular, como Cascavel e Bauru e outras,

elaborando uma série de ações articuladas e orgânicas, como é o caso de Itaipulândia e, em parte, Limeira. Todavia, apesar dos desafios vislumbrados, esse trabalho foi realizado visando, mesmo no domínio do capitalismo, propor outro modelo educacional.

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

De alguma forma, o desafio de institucionalizar a PHC se insere no contexto educacional de luta pela melhoria da qualidade da escola pública, procurando “articular a escola aos interesses da classe dominada” (SAVIANI, 2008, p. 254). Portanto, o contexto dessas experiências pode ser agrupado como

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

Por isso, o processo de institucionalização da PHC, nas redes municipais de Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira tem muito presente a questão curricular, seja porque a tentativa de institucionalizar a PHC na rede pública paranaense na década de 1990 teve esse viés importante ou por motivos relacionados as diretrizes pedagógicas assumidas pela educação brasileira, no final década, ao propor os PCNs, descaracterizando a função da escola de socializar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais elaborados, para produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013a, p.13).

De acordo com Saviani (2012, p. 45), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Nesse sentido, essas experiências indicam a possibilidade de atuar, de propor, sugerir e indicar a PHC como proposta pedagógica capaz de oferecer subsídios teóricos e práticos, ou seja, fundamentos, pressupostos

e diretrizes capazes de modificar o currículo, a didática, o ensino e a aprendizagem. Esse aspecto delinea a possibilidade de exercer um protagonismo docente, capaz de exigir novas condições objetivas para desenvolver educação escolar, mesmo nos limites do capitalismo. De acordo com Balzan,

Influenciada por essa pedagogia, as ações realizadas para implantá-la e implementá-la, constituíram-se também em um movimento que procurou transformar as condições de trabalho, de vida e de ensino para os professores e alunos, através da luta por uma educação de qualidade, alicerçada na formação continuada, valorização dos profissionais da educação, melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, contribuindo com a efetivação da função social da escola pública que é proporcionar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades humanas para a construção de uma nova sociedade, centrada na valorização da vida e no mundo do trabalho (BALZAN, 2014, p. 147).

No entanto, as experiências de Cascavel e Bauru, como ficaram circunscritas ao âmbito da produção de um currículo para rede, indicaram um limite maior em relação a essas transformações, reduzindo as possibilidades de efetivar as diretrizes e orientações pedagógicas assumidas nos documentos, em decorrência do conjunto de ações essenciais a serem desenvolvidas, como condições necessárias para a institucionalização da PHC, mesmo em uma sociedade capitalista, como advertiu Saviani.

Já as experiências de Itaipulândia e de Limeira foram realizadas a partir de um domínio teórico maior em relação aos condicionantes que obstaculizam ou limitam a tarefa de institucionalizar a PHC. Por isso, cada rede a seu modo, elaborou um conjunto de ações, que extrapolam a dimensão curricular, envolvendo formação continuada, participação coletiva nas decisões, planejamento, melhorias nas condições de trabalho, valorização profissional, alteração na organização da estrutura da secretaria e das escolas, mudanças na organização do ensino, ampliação da jornada escolar dos alunos, estímulo à formação dos profissionais em outros níveis, como o mestrado, por exemplo.

De acordo com o Relato da Professora A, ao referir-se sobre experiências de institucionalização PHC, afirma que, as possibilidades e condições materiais que cada município ou instituição de alguma forma condiciona as lutas e as conquistas. No entanto, afirma que:

Tenho clareza de que as condições materiais para a implantação e implementação de uma pedagogia contra-hegemônica não serão dadas em sociedade capitalista e classista, porque não há interesse de que o conhecimento mais elaborado até o momento, dominado e de posse de uma pequena parcela desta sociedade, seja socializado.

Igualmente, a experiência do meu município, outras experiências de implantação e implementação ocorrem em meio às contradições da prática social, que exigem de seus agentes, medidas de enfrentamento e resistência à superação das problemáticas educacionais e sociais. Portanto, penso que há sim uma “forma” de proceder a institucionalização da PHC e esta forma é a expressão do método que fundamenta a referida teoria pedagógica, ou seja, o materialismo histórico-dialético (RELATO DA PROFESSORA A).

Em suas considerações finais sobre a experiência de Itaipulândia, Balzan (2014) também defende que é preciso de organização, luta e proposição para pensar novas alternativas educacionais para as redes municipais, cujas ideias podem colaborar com outras tentativas, já em construção ou ainda a serem realizadas em outros municípios. Segundo o autor,

A experiência educacional de Itaipulândia e a luta dos professores para efetivar os pressupostos desta tendência pedagógica em sala de aula indica que há um espaço tênue de ação, que existem brechas institucionais sob os quais é possível agir. No entanto, essa experiência depende também de novas tentativas, porque a superação dos limites, dos problemas e dos obstáculos educacionais enfrentados, bem como as possibilidades e as soluções tendem a resultar de um processo coletivo mais amplo. Novas tentativas de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica poderão revelar se essa tendência pedagógica possui o vigor de ser instituída na atual forma social e manifestar uma tendência mais ampla, uma alternativa viável para uma sociedade pós-capitalista (BALZAN, 2014, p. 123)

O Relato da Professora B afirma que “uma premissa fundamental é conhecer a realidade local para, assim, planejar as ações em curto, médio e a longo prazo”. Segundo ela, “o caminho se faz caminhando, mas temos que ter uma direção em comum, ter a mesma teleologia e, junto a isso, lutar por condições materiais, forçando o Estado a agir de forma contraditória” (RELATO DA PROFESSORA B) ao que geralmente faz, em se tratando de políticas educacionais. Corrobora com esta ideia Lombardi, ao defender que:

Como partilho do entendimento marxiano de que não há problema social sem solução, pois os homens não se colocam questões que não podem resolver, penso que há tempo para as transformações que precisamos e que, no entendimento exposto anteriormente, já estão em curso. Como educadores temos um papel fundamental: formar as novas gerações ou formar Novos Homens para a construção de uma Nova Sociedade, justa e igualitária e que, sob a destruição, reconstrua um Planeta Terra mais fraterno e sustentável.

Enfim, como fomos surpreendidos pela pandemia do novo coronavírus, de alguma forma nosso trabalho ficou limitado, pois pretendíamos verificar como ocorreu a institucionalização da PHC nos municípios de Itaipulândia, Cascavel, Bauru e Limeira por meio de coletas de relatos presenciais. Ao mudar a forma de realização da coleta de relatos e fazê-lo remotamente, perdemos a possibilidade de ampliar esta

pesquisa, seja pelas indicações advindas em um momento de diálogo em relação a temáticas ou pessoas que poderiam ser incluídas nesse trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio De Janeiro: Graal, 1998.

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

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983 – 1994)**: legitimação, resistência e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.

BALZAN, C. S. **Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia – Paraná**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIOESTE, Cascavel, 2014. BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 19 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

COUTINHO, L. C. **Apontamentos sobre o processo de (Re)estruturação do sistema de educação municipal de Limeira-SP**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. v. 5, n. 2, p. 175-189, 2013.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Nobel, 1986.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez editora, 1998.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Interface, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática?. In: ORSO, P. J. et al. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CVR, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática? Onde está o critério de verdade?**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. v. 5, n. 2, p. 89-96, 2013.

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

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: R. E. Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. **O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. v. 5, n. 2, p. 118-129, 2013.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, M.A. **História da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Tradução: T. B. Bottomore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: Marx, K. **Coleção os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.



\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. 1. E. revista – São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: I. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOFFKE, A. P. **Antecedentes históricos do Currículo da AMOP**. 2017; 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M. **Educação, Estado e contradições sociais**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

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

ORSO, P. **Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica**. ETD – Educação Temática Digital. v.5, n.1, p. 25-39, 2003.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. **Em defesa da escola**: uma análise histórico-crítica da educação escolar. Educação em revista. v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

PRADO JUNIOR, C. **Notas introdutórias à Lógica Dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1959.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU. **Plano Municipal de Educação de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2013.

ROSDOLSKY, R. **Gênese e estrutura de o Capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Eduerj/Contraponto, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. Depoimento relativo a minha experiência pessoal com Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classe. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação em diálogo**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

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

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Movimento: Revista de Educação. v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

\_\_\_\_\_. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

\_\_\_\_\_. **Limites estruturais da sociedade capitalista versus educação pública**. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, J. C. et al. **Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

VÁRIOS AUTORES. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

## APÊNDICE

### TEMAS ACERCA DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PHC NO MUNICÍPIO

Obs. Estas demandas fazem parte de uma investigação realizada no curso de mestrado em educação pela Unioeste, com o objetivo de verificar como ocorreu a institucionalização da PHC em diferentes municípios. Inicialmente, pretendíamos visitá-los e coletar informações presencialmente. Mas, fomos surpreendidos pela pandemia do novo coronavírus, que nos obrigou a mudar e fazê-la remotamente. Nesse sentido, gostaríamos de pedir a sua colaboração para nos auxiliar a compreender como ocorreu no seu município, bem como, que permitisse a utilização desta contribuição estritamente para os fins desta pesquisa.

1. Sua identificação:
2. Formação acadêmica:
3. Município:
4. Fale-nos um pouco sobre sua relação com a rede municipal e a institucionalização da PHC no município (por exemplo: quando entrou na rede, como foi sua relação/contato com o processo de institucionalização, se o processo de institucionalização continua ou está parado, se continua vinculado/a a ele ou não, se está desenvolvendo alguma/s atividade/s relacionada/s a ele, qual/quais);
5. De quem partiu a iniciativa de institucionalizar a PHC no município? Da rede/base dos docentes ou da secretaria/equipe pedagógica? Fale-nos um pouco acerca do início.
6. Qual/quais motivações levaram à institucionalização da PHC no município? Com que objetivos ela foi institucionalizada?
7. O que se entende por institucionalização da PHC numa rede municipal de educação? No caso local, ela ocorreu em um ato ou foi/está sendo entendida como um processo?
8. Se é entendida como um processo, em que o mesmo consistiu/consiste? O que mudou após a decisão de institucionalizá-la? Ele continua ainda hoje? O que está se fazendo no atual momento?

9. A institucionalização da PHC em âmbito local, no seu município, tomou em consideração a institucionalização da PHC pelo Estado do Paraná em 1990? Se sim, em que sentido ela foi considerada? Foi incorporado algum elemento do Currículo do Paraná ou não? Se sim, favor dizer qual/quais?
10. Ao realizar a institucionalização no âmbito local, foram estudadas, analisadas experiências de institucionalização da PHC ocorridas em outros municípios? Se sim, quais? E o que se aproveitou dessas experiências para pensar a implantação no seu município?
11. Como foi a adesão por parte da equipe pedagógica e dos professores da rede em relação à proposta de institucionalização? Teve resistências, de que tipo?
12. A institucionalização da PHC provocou algum impacto na sociedade externa? Teve alguma manifestação favorável ou desfavorável, de resistência ou de apoio à implantação da PHC no município? Se teve, por parte de quais grupos ou setores?
13. Quais foram (e estão sendo) os principais desafios enfrentados na institucionalização da PHC no seu município?
14. Se fosse pensar em iniciar hoje o processo de institucionalização da PHC em seu município, faria tudo novamente? Não faria? Faria da mesma forma ou de forma diferente?
15. Enfim, de acordo com sua compreensão, acredita que existe uma forma de se institucionalizar a PHC nos diferentes estados/municípios ou não existe “fórmula”, cada local deve proceder da forma que julgar mais adequada?