



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

ANDRÉ LUIZ PACHECO DE MIRANDA

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM CASCAVEL NO CONTEXTO DO
CONSERVADORISMO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

CASCAVEL
2020



ANDRÉ LUIZ PACHECO DE MIRANDA

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM CASCAVEL NO CONTEXTO DO
CONSERVADORISMO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

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 a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. José Luís Derisso

CASCAVEL
2020

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

Miranda, André Luiz Pacheco de
A Pedagogia Histórico-Crítica em Cascavel no contexto do conservadorismo contemporâneo no Brasil / André Luiz Pacheco de Miranda; orientador(a), José Luís Derisso, 2020.
92 f.

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

1. Pedagogia Histórico- Crítica. 2. Conservadorismo. 3. Educação. I. Derisso, José Luís. II. Título.

ANDRE LUIZ PACHECO DE MIRANDA

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DO CONSERVADORISMO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL A PARTIR DO

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



Orientador(a) - Jose Luis Derisso

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



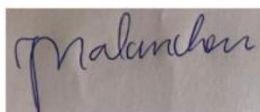
Paulino José Orso

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



João Carlos da Silva

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



Julia Malanchen

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

Cascavel, 18 de novembro de 2020

A minha avó, Estefania, que não está mais aqui, mas que sempre acreditou em mim e investiu em minha formação.

AGRADECIMENTOS

Não consigo deixar de iniciar os agradecimentos pela conclusão deste trabalho sem citar Deus e minha mãe do céu, minhas fortalezas e guias durante todo o período.

A minha mãe Juvita e a toda a minha família, suportes para ajudar a atravessar esse período intenso e desafiador

Agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste, a coordenação tanto da professora Mônica como do professor Adrian, a secretaria e a todos os professores credenciados, em especial aqueles que contribuíram com a minha formação neste período.

Agradeço ao meu orientador, professor José Luís Derisso pelas orientações, por ter acreditado em mim e no meu trabalho, pela paciência e pelo direcionamento durante todo o processo.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação e defesa, Paulino, João Carlos e Júlia, desde, pelas valorosas contribuições e pelas indicações de bibliografia e direcionamento da pesquisa, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram com a minha formação desde o momento que entrei na escola em um longínquo 1998 até hoje. O comprometimento de todos com uma educação revolucionária para a classe trabalhadora me trouxe até aqui.

Aos meus colegas que tornaram mais suave o caminho para chegar até aqui. Cito nominalmente Diele, Elisângela, Simão, Marlene, Viviane e Sander que tanto me apoiaram nessa reta final me impulsionando para conseguir concluir este trabalho

Aos meus colegas das escolas municipais Professora Kelly Christina Corrêa Trukane Miranda e Professora Maria Aparecida Fagnani Soares que tantas vezes nesse período tiveram que lidar com um professor/coordenador ausente em vias de concluir a pesquisa, mas que sempre compreenderam a minha ausência e deram suporte necessário para a conclusão deste trabalho.

A prefeitura municipal de Cascavel pela oferta de uma licença qualificação, fundamental no primeiro ano do curso.

A todos que injustamente esqueci de citar mas que contribuíram com a minha formação nesse período e foram fortalezas que me motivaram a concluir este processo.

Uma flor nasceu na rua
Passem de longe, bondes, ônibus
Rios de aço do tráfego
Uma flor ainda desbotada
Ilude a polícia, rompe o asfalto.

Faça-se um completo silêncio,
Paralisem os negócios.
Garanto que uma flor nasceu!
Sua cor não se percebe
Suas pétalas não se abrem
Seu nome não está nos livros.
É feia, mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
E lentamente passo a mão nessa forma insegura
Do lado das montanhas nuvens maciças avolumam-se
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico!

É feia, mas é uma flor.
Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Carlos Drummond de Andrade

MIRANDA, André Luiz Pacheco de. **A Pedagogia Histórico-Crítica em Cascavel no contexto do conservadorismo contemporâneo no Brasil**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Cascavel, 2020. Orientador: Prof. Dr. José Luís Derisso.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e as investidas conservadoras contra a práxis revolucionária que este propõe, observando os avanços e retrocessos na composição das propostas educacionais. A pesquisa foca em analisar como a onda conservadora ameaça a implementação de uma pedagogia revolucionária, promovendo alienação e solidificando a lógica do capital em uma educação que serve a interesses da classe dominante. Inicia analisando historicamente o processo de elaboração das propostas curriculares da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná e do Município de Cascavel, que adotaram a Pedagogia Histórico-Crítica. Descreve o processo que desencadeou a Revolução Francesa e com ela as chamadas Pedagogias da Essência e da Existência. Estabelece diferenciação entre as chamadas Pedagogias Não Críticas e Crítico-Reprodutivista da Educação e analisa de forma breve as principais categorias da Pedagogia Histórico-Crítica. Analisa brevemente o caráter liberal do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a contradição entre a oferta do Ensino Religioso e a laicidade da União prevista na Constituição e a elaboração das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação analisando as aberturas dadas a inclusão do Ensino Religioso dentro da carga horária. Debate sobre como o Ensino Religioso foi um grande expoente para a solidificação do ideário conservador na educação e como a prática religiosa está arraigada em todos os departamentos públicos do Brasil, inclusive e principalmente no estabelecimento de políticas educacionais e currículos de ensino. Analisa como a moral conservadora se faz presente na elucubração de políticas educacionais. Avalia até que ponto propostas educacionais revolucionárias tem espaço para prosperarem no contexto atual do país.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Revolucionária. Conservadorismo.

MIRANDA, André Luiz Pacheco de. **Historical-Critical Pedagogy in Cascavel in the contexto of contemporary conservatism in Brazil.** 85 f. Dissertation (Master in Education.) Graduate Program in Education. Concentration área: Society, State and Education. Line of research: History of education. State University of Western Paraná-UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Adviser: Prof. Dr. José Luís Derisso.

ABSTRACT

The presente research aims to analyse the Curriculum for the Municipal Public Education Network of Cascavel and the conservative attacks in the composition of educational proposals. The research focuses on analysing how the conservative wave threatens the implementation of a revolutionary pedagogy, promoting alienation and solidifying the logic of capital in an education that serves the interests of the dominant class. It begins historically analysing the process of elaboration of the curriculum proposals from the Association of Municipalities of Western Paraná and the Municipality of Cascavel, which adopted Critical-Historical Pedagogy. Describes the process that triggered the French Revolution and with it the so-called Pedagogies of Essence and Existence. It differentiates between the so-called Non-Critical and Critical Reproductive Pedagogies of Education and briefly analyses the main categories of Critical-Historical Pedagogy. It briefly analyses the liberal character of the manifesto of the Pioneers of New Education, the contradiction between the offer of Religious Teaching and the laicity of the Union foreseen in the Constitution, and the elaboration of the three Laws of Directives and Bases of Education analysing the openings given to the inclusion of Religious Teaching with the workload. It discusses how the Religious Teaching was a great exponente for the solidification of the conservative ideology in education and how the religious practice is rooted in all public departments in Brazil, including and especially in the establishment of educational policies and curricula. It analyses how conservative morals are present in the elaboration of educational policies. It evaluates to what extent revolutionary educational proposals have room to prosper in the current context of the country.

KEYWORDS: Education. Critical-Historical Pedagogy. Revolutionary Education. Conservatism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Cronograma de reuniões e grupos de estudos para a elaboração do Currículo da AMOP.....34

Tabela 2- Cronograma de reuniões e grupos de estudos para a elaboração da primeira versão do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Casca-
vel.....41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESP	Escola Sem Partido
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, intersexuais, assexuais e mais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PECIM	Programa de Escolas Cívico-Militares
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PP	Partido Progressista (atual “Progressistas”)
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
STF	Supremo Tribunal Federal
UNIPAR	Universidade Paranaense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I.....	21
A FORMALIZAÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES CONTRA-HEGEMÔNICAS PARA A CLASSE TRABALHADORA: O EXEMPLO DO OESTE DO PARANÁ E DA REDE MUNICIPAL CASCAVEL.	21
1.1 Concepção de trabalho e educação	21
1.2 Concepção de currículo	25
1.3 O processo de construção da proposta curricular para a Associação de Municípios do Oeste do Paraná.	31
1.4. A formulação da proposta curricular do município de Cascavel	38
CAPÍTULO II.....	47
A FORMULAÇÃO DE PEDAGOGIAS CONTRA HEGEMÔNICAS- A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS INGÊNUAS, CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E REVOLUCIONÁRIAS.....	47
2.2 As teorias não críticas e teorias crítico- reprodutivistas da educação.....	48
2.3 Características da Pedagogia Tradicional e Nova.....	51
2.4 As Pedagogias Crítico-reprodutivistas.....	53
2.5 Teoria do Aparelho Ideológico do Estado.	53
2.6 Surge uma pedagogia revolucionária: A Pedagogia Histórico-Crítica.....	55
CAPÍTULO III.....	62
AMEAÇAS CONSERVADORAS A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CASCAVEL E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	62
3.1. O Ensino Religioso como instrumento de manutenção da moral e da ordem: um breve histórico da relação entre religião e educação.	62
3.2. O Currículo de Cascavel e os ataques conservadores à Pedagogia Contra-Hegemônica.....	72
3.2.1. Gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Cascavel.	73
3.2.2. Escola sem partido sob o pretexto de uma educação livre.	76
3.2.3. As Escolas Cívico-Militares.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	86

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo abordar o processo de implementação de um currículo no município de Cascavel, no estado do Paraná, sob a orientação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica num contexto em que investidas conservadoras e autoritárias, via de regra fundamentadas em argumentos religiosos/cristãos, se interpõem e tendem a comprometer o trabalho educativo comprometido com o currículo estabelecido. Tais propostas educacionais conservadoras se aliam as concepções hegemônicas de manutenção da lógica do capital que tendem a operar no processo educacional como uma máquina de conservação dos privilégios da elite. A crescente ofensiva conservadora dos últimos anos somada a base social igualmente puritana brasileira produziu fenômenos educacionais que levantaram questionamentos sobre possibilidades educacionais que se desenvolveram nas últimas décadas, baseadas na liberdade, na pluralidade e na valorização da ciência.

Modelos progressistas de educação, ainda que liberais, passaram a ser tidos como responsáveis não só pelo fracasso escolar medido em avaliações externas como também pela deterioração da moral judaico-cristã, alicerce do pensamento conservador no Brasil. A subversão dessa moral passou a ser apontada como a principal responsável pela falência dos arranjos sociais tradicionais.

As propostas de educação progressistas passaram a ser alvo de ataque inclusive nas últimas legislações publicadas como no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nos Planos Estaduais e Municipais debatidos e aprovados de maneira subsequente. Qualquer pauta pós-moderna¹ indicada na redação dos planos passou a ser alvo de ataques sendo sublimados da redação final, ausentando o debate nas escolas.

A ofensiva teve início no ano de 2004 quando surgiu o projeto “Escola Sem Partido”² que visava coibir o que seu idealizador chamava de “doutrinação ideológica nas escolas”. Para o grupo idealizador, as escolas utilizam a estrutura educacional para promover ideais político-partidários com seus alunos, ideais estes em geral no espectro da esquerda-comunista. O projeto não teve força política para avançar no seu ano de lançamento, mas em 2015 foi resgatado pelo deputado Izalci Lucas

¹ Entende-se por pauta pós-moderna as discussões de raça, gênero e orientação sexual que consideram a individualidade do sujeito para além de um recorte de classe.

² Programa educacional criado e liderado pelo advogado Miguel Nagib. Ver Silveira (2019, p. 45)

(PSDB- DF) no auge das discussões dos Planos Estaduais e Municipais de Educação para o decênio 2015-2025.

Em 2011 o projeto “Escola sem homofobia” do então deputado Jean Wyllys (PSOL- RJ) reacendeu o debate acerca da moral conservadora quando grupos de direita liderados pelo então deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) acusaram o projeto de promover o “homossexualismo” para crianças e adolescentes além de “ensinar deliberadamente práticas sexuais” para o mesmo público alvo. O projeto em si era destinado apenas a alunos do Ensino Médio, etapa da Educação Básica com maior índice de alunos LGBTQIA+ evadidos devido a discriminação sexual e de gênero, no entanto, o grupo contrário ao projeto o apelidou pejorativamente de “kit gay” afirmando que o material “promovia o homossexualismo e tornava crianças alvos fáceis de pedófilos, possibilitando a crianças de seis a oito anos tornarem-se homossexuais”³

A polêmica levou a então presidente Dilma Rousseff (PT- MG) a vetar o projeto que nunca chegou a ser distribuído. Porém, com o acirramento da disputa eleitoral em 2018 o então candidato a presidência Jair Bolsonaro (PSL- RJ) passou a utilizar-se do projeto politicamente afirmando que o PT, partido adversário na disputa eleitoral, havia de fato distribuído o material para as escolas, confundindo a população e arregimentando para si um grande capital político, mostrando que a estratégia conservadora na ocasião funcionou.

Nesse sentido, com a ofensiva conservadora ganhando força, como ficam as propostas educacionais revolucionárias? Qual o impacto do pensamento conservador para os currículos contra-hegemônicos? Qual o papel da Pedagogia Histórico-Crítica frente aos desafios educacionais que se interpõe? Como superar a lógica conservadora e estabelecer uma dialética revolucionária? Como manter a unidade teórica e metodológica do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino?

A pesquisa pretende se desenvolver de maneira dialética observando as categorias de análise do Materialismo Histórico- Dialético, uma vez que existe a necessidade de compreender a totalidade e a materialidade do contexto social em busca de realizar as análises que demandam este trabalho. O materialismo histórico-dialético parte da ideia que a realidade precisa ser concebida de maneira dialética, observando as suas contradições.

³ Reportagem do portal G1 no dia 12/05/2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contra-homofobia-provoca-debate.html>

O sujeito é concebido em sua individualidade a partir de um movimento de historicização da materialidade para a ideia, da estrutura para a superestrutura. Marx concebe esse método de análise a partir da crítica ao idealismo de Hegel afirmando que não basta compreender a realidade, é preciso agir concretamente para transformá-la.⁴

Marx reafirma, no entanto, que ao separar as categorias de análise ocorre um esvaziamento destas. As categorias são compostas de maneira coletiva e devem ser concebidas de modo a dialogarem com o objeto de estudo de maneira indissociável. Portanto, para Cury, o método só produz efeito quando em movimento:

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. (1985, p.22).

Para Marx, método e metodologia não se separam. O método define a metodologia e a metodologia é subsidiada pelo método.

[...] As categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” – vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...]. (NETTO, 2011, p.46 – grifo do autor).

Portanto, para realizar a análise dos dados desta pesquisa e apontar os resultados e conclusões desta nos utilizaremos das categorias de análise do materialismo histórico-dialético observando o trabalho, a práxis, a mediação, a contradição e a totalidade da realidade social.

No primeiro capítulo deste trabalho vamos analisar o histórico da concepção das propostas curriculares revolucionárias. Tendo como base a proposta curricular do estado do Paraná, o Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná no ano de 2004 passou a direcionar um grupo de estudos para conceber uma proposta curricular baseada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. A princípio, a rede municipal de Cascavel comporia a organização do documento, entretanto em 2005 a Secretaria Municipal de Educação resolveu

⁴ MARX, K. A ideologia alemã. Expressão Popular: 3 ed: São Paulo, 2012.

organizar um grupo próprio para a concepção de uma proposta curricular exclusiva para a rede municipal do município.

O Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel começou a ser concebido no ano de 2005, passando os profissionais da rede por diversos cursos e formações para que pudessem compreender o método, a concepção pedagógica e a concepção psicológica que nortearia a proposta curricular e assim redigirem o texto e redirecionarem suas práticas para a nova concepção. Até que no ano de 2008, finalmente a proposta curricular foi finalizada e aprovada em Audiência Pública em agosto daquele ano.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção pedagógica que visa a superação da lógica do capital e o desenvolvimento pleno da classe trabalhadora, valorizando o conhecimento científico e a transformação social do sujeito. Prevê a tomada de consciência da classe trabalhadora de sua condição de exploração de modo que, aliada a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico historicamente produzidos, seja forjada a compreender os mecanismos de exploração e superá-los, forjando a manutenção da luta de classes.

O Currículo de Cascavel passou por uma reformulação no ano de 2019 para que pudesse adequar a sua proposta pedagógica a Base Nacional Comum Curricular em vigor. De acordo com o grupo que conduziu as atividades, a proposta curricular não seria alterada, apenas haveria um redirecionamento nos conteúdos e na organização dos componentes curriculares.⁵ Há controvérsias sobre a manutenção de uma proposta curricular revolucionária em conciliação com uma proposta curricular hegemônica e liberal, porém não pretendemos enveredar por essa seara neste trabalho uma vez que ainda não há o devido distanciamento histórico da situação para realizar uma análise mais aprofundada. Este certamente é um trabalho para pesquisas futuras.

No segundo capítulo deste trabalho discutiremos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica como uma concepção pedagógica revolucionária. Trataremos da revolução francesa que depôs a nobreza e ascendeu a burguesia, burguesia esta que defendia que todos os sujeitos precisariam ter acesso aos mesmos conhecimentos em sua essência. Ao perceber, no entanto, que a educação universal poderia ser uma

⁵ Esta fala foi proferida pelo grupo da Secretaria Municipal de Educação que coordenou a reformulação do Currículo e pela Secretária Municipal de Educação de Cascavel no período de 2017- presente, Márcia Aparecida Baldini, conforme consta em ata da Audiência Pública de 27 de setembro de 2018, realizada no auditório da UNIPAR em comemoração aos dez anos do Currículo.

ameaça a manutenção do poder conquistado, a mesma burguesia passa a defender que cada indivíduo precisa aprender somente aquilo que compete a sua existência, não existindo assim conhecimento universalizado na essência, o que na prática promovia a desigualdade e não contribuía para a emancipação humana.⁶

Saviani (2013) afirma que a Pedagogia da Essência nesse sentido era revolucionária, pois ao afirmar que todos os sujeitos precisariam ter acesso aos mesmos conteúdos, todos estariam em pé de igualdade e tanto a burguesia quanto o proletariado poderiam adquirir o mesmo grau de consciência. Já a Pedagogia da Existência foi a contrarrevolução aplicada pela burguesia, que promoveu o que ele chamara “Revolução Copernicana”, uma vez que, assim como o modelo copernicano de compreensão do universo que retirou do centro deste a Terra, o conteúdo também sai da centralidade do processo educativo e entra em seu lugar o sujeito e suas necessidades, promovendo assim desigualdade e a manutenção do poder burguês e da exploração, com uma falsa ideia de democracia e inclusão.

Na mesma obra, Saviani (2013) chama a atenção para as para o que ele chama de “Pedagogias Ingênuas” ou “Pedagogias Não-Críticas”. Aqui Saviani faz uma separação, pois, embora considere a Pedagogia da Essência revolucionária, não há uma crítica que a efetive como uma proposta para superar a alienação. Para Saviani, tanto a Pedagogia da Essência (Tradicional) como da Existência (Nova) são ingênuas no sentido de não estabelecer relação entre a escola e a sociedade.

Já as Pedagogias Crítico-Reprodutivistas consideram uma relação intrínseca entre a escola e a sociedade que a circunda, porém não apontam soluções para superar a alienação promovida pelo capital. Saviani cita a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico elaborada por Louis Althusser que afirma que a escola reproduz a ideologia imposta pelo Estado, a Teoria da Escola como Violência Simbólica, que afirma que a escola reproduz as violências sociais originárias da privação do acesso dos capitais sociais, econômicos e culturais e a Teoria da Escola Dualista que afirma que a sociedade é dividida em duas classes antagônicas em uma relação de exploração insuperável.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no contexto de superar tanto a ideia ingênua de que a escola e a sociedade não possuem relação como a ideia

⁶ Saviani (2013, p. 35) cunhou os termos Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência para exemplificar a contrarrevolução da burguesia que passou da defesa de uma educação universal e igualitária para a defesa de uma educação que atendesse as especificidades do indivíduo, contribuindo assim para a manutenção da lógica da exploração e da desigualdade.;

conformista de que não há nada que se possa fazer para modificar a realidade. É uma proposta de fato revolucionária que valoriza o conhecimento artístico, científico e filosófico produzido pela humanidade, superando a alienação do capital e forjando a luta de classes, uma vez que somente esta será capaz de promover a revolução do proletariado. A ruptura com a lógica do capital é possível e pode ser alcançada com a tomada de consciência dos sujeitos de seu papel social.

No terceiro capítulo iniciamos um debate sobre a ideia de fé e religiosidade retomando um pouco da história do Ensino Religioso no Brasil e o entrecruzamento da religião com as políticas públicas de Estado. É preciso analisar a religião como uma estrutura de opressão e de manutenção da ordem e do capital para além da ideia de fé individual. A religião contribui para o embrutecimento do conservadorismo e com o reacionarismo frente ao desenvolvimento do pensamento crítico.

É importante traçar esse paralelo na pesquisa para que haja uma devida diferenciação entre a crítica feita aos grupos religiosos que promovem ideais conservadores para perpetuação do poder e a fé individual professada por cada um. A fé ou a falta dela é um direito já defendido por Marx, Engels e Luxemburgo que precisa ser crítica para que não substitua o motor social que é a luta de classes e não gere conformismo. Ao analisar o conservadorismo e a educação é preciso compreender que a manutenção da condição de exploração passa pela utilização da fé como instrumento de alienação devendo ser reprovada e combatida, preservando, porém, a liberdade de crença ou não-crença.

Avançando pelo capítulo, realizamos um retrospecto do Ensino Religioso pela legislação brasileira, sobretudo nas legislações educacionais. Desde a primeira Constituição da República em 1891 até a última Lei de Diretrizes e Bases aprovada. É importante analisar como a religião sempre se fez presente nas legislações educacionais empunhando o ideário conservador que traz consigo. Não há como pensar em uma educação revolucionária quando ideais exclusivos de uma corrente filosófica ou religiosa regem a organização curricular.

Discutiremos por fim também nesse capítulo a onda conservadora que abateu a educação nos últimos anos, elencando alguns pontos já mencionados no início desta introdução. Mesmo ideais liberais progressistas passaram a ser tratados nos últimos anos como grandes tabus e pautas desestabilizadoras da moral vigente. Para compreender esse movimento, é importante analisar a história da religião nas legislações educacionais, como já mencionado, para compreender o movimento que

a História faz nesse sentido e como a Pedagogia Histórico- Crítica é ameaçada pela onda conservadora e reacionária que invade a educação pública.

CAPÍTULO I

A FORMALIZAÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES CONTRA-HEGEMÔNICAS PARA A CLASSE TRABALHADORA: O EXEMPLO DO OESTE DO PARANÁ E DA REDE MUNICIPAL CASCAVEL.

1.1 Concepção de trabalho e educação

Para que o sujeito possa se desenvolver e com isso desenvolver o meio que o circunda, o trabalho humano se torna fundamental uma vez que é a partir dele que as relações sociais são moldadas, a natureza é transformada e o sujeito consegue construir a sua individualidade e transpô-la para a vida social. É através do trabalho, portanto, que o homem estabelece uma relação dialética com o aprendizado e a educação apropriando-se dos elementos constitutivos da prática educativa para transpor ao trabalho e vice-versa.

Com o desenvolvimento da atividade industrial, cuja eclosão se deu já na primeira metade do século XIX, o trabalho fabril se constitui como alicerce do capitalismo e impõe ao homem uma relação de exploração laboral mais violenta do que se via na relação servil de vassalos e senhores feudais. Agora o trabalho é quantificado e validado pelo tempo do trabalhador e não mais pelo produto em si produzido, deixando este trabalhador com menos tempo de fruição na fábrica do que teria no campo de seus senhores. Como Marx (1975, p. 125) afirma em relação aos proprietários fundiários “o montante da renda depende do grau de fertilidade do solo”. Sendo assim, estes trabalhadores estavam condicionados a executar suas atividades de acordo com fatores climáticos que, com a industrialização, perderam a relevância.

O desenvolvimento destas atividades só se tornou possível graças as apropriações realizadas pelo sujeito acerca da realidade material que o rodeia. Esta relação intrínseca entre matéria, sujeito e trabalho possibilita o processo de humanização do sujeito.

O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas (LEONTIEV, 1978, 264).

Leontiev, no excerto acima, caracteriza que o sujeito para se humanizar necessita estabelecer relações dialéticas entre a natureza e a sociedade dentro de uma historicidade. Ou seja, a apropriação de recursos e instrumentos de trabalho é

parte integrante de um processo do desenvolvimento omnilateral⁷ deste sujeito que ocorre a partir do momento que este tem a mediação destes instrumentos possibilitada.

É através desta apropriação da cultura material e intelectual que o sujeito é capaz de se humanizar rompendo com a mera hominização⁸ conseguindo assim destacar-se dos outros animais pela capacidade de apreensão indireta da realidade material.

A relação do homem com a natureza não pode ser concebida de maneira desarticulada com os mecanismos que este utiliza para compreendê-la. Nesse sentido, Markus (1974) afirma que o homem age de maneira consciente sobre a natureza e por isso sua ação não pode ser concebida de maneira desarticulada pois o processo que a compreende é um processo de mediatização⁹ dialética com a realidade material.

Ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos (MARKUS, 1974, p. 63).

Nesse sentido, ao adquirir novas necessidades, o homem realiza novas conexões que lhe permitem desenvolver conceitos que anteriormente lhe eram estranhos. Isso ocorre por meio das práticas menos elaboradas- práticas do cotidiano- para as mais elaboradas- trabalho de desenvolvimento intelectual através da cultura material produzida historicamente- (CASCAVEL, 2008, p. 12)

Todo esse processo de apropriação da cultura material e imaterial leva o sujeito a apropriar-se de novos mecanismos de subsistência e de sobrevivência. Com esses novos mecanismos se estabelece uma nova relação de trabalho onde este sujeito adquire novos conceitos que leva ao desenvolvimento da consciência.

A consciência é que determina para Marx o ser social, adquirindo primazia sobre natureza, sendo esta determinada pela matéria. A concepção materialista de Marx carrega em sua base uma concepção de natureza e da relação do homem com essa natureza. Diferencia-

⁷ De acordo com Souza Junior (2011) o desenvolvimento omnilateral do sujeito compreende a possibilidade de ruptura da lógica do capital, da formação meramente unilateral do sujeito que o leva a reproduzir e perpetuar a lógica da sociedade de classes. É a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual que cinda os sujeitos e reproduz o individualismo das relações de mercado. É uma práxis revolucionária em si mesma.

⁸ Conceito de hominização. Ver Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, 2008, p. 12

⁹ Mediatização, segundo Markus (1974) como sendo um processo antagônico ao imediato, que necessita estabelecer relações entre os objetos e a natureza. (Ver Markus, 1974, p. 66)

se da natureza por modificá-la e por produzir além do que necessita também diferente das outras espécies animais, sendo esta uma atividade consciente. A natureza humanizada é assim construída pelo trabalho, uma atividade prática e consciente do ser humano. (BORDALO, 2013)

O trabalho nesse sentido é concebido como vital por Marx, pois segundo ele é constitutivo da individualidade para si e para as relações sociais ao mesmo tempo que se estabelece de maneira absolutamente contraditória e dialética uma vez que a expropriação da força de trabalho é motriz para o processo de exploração da classe trabalhadora, favorecendo a sua alienação. Manacorda (1996, p. 44) explicita isso como o trabalho negativo que aliena o homem do produto final de sua ação:

[...] a expressão trabalho tanto significando a atividade do trabalhador quanto indicando o produto dessa atividade, não goza, como se diria, de boa reputação nos escritos marxianos e não há, ou pelo menos nem sempre, nem automaticamente, um significado positivo em Marx, que até reprovou a Hegel por só ver-lhe o aspecto positivo. Desde o início – e veja-se, a propósito, os Manuscritos de 1844, nos quais está contida essa crítica a Hegel – “trabalho” é, em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina “economia política”, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa.

Portanto, um dos papéis da educação é possibilitar ao sujeito que se aproprie de mecanismos que possibilitem a ressignificação da sua prática alienada de trabalho frente ao agente explorador. O sujeito consegue se libertar desta prática na medida que compreende os mecanismos de exploração e tem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, fruto dialético do trabalho humano.

Segundo Saviani (2003, p.13) o trabalho educativo é “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Ou seja, para Saviani a educação é o mecanismo de apreensão da realidade material produzida na coletividade uma vez que a produção do conhecimento humano passa por categorias coletivas de apropriação, objetivação¹⁰ e transmissão de conceitos.

Sendo uma prática incorporada pelo modo de produção capitalista, os modelos educacionais sofrem interferência dos mecanismos de preservação da lógica de mercado e do capital e conseqüentemente atuam como mantenedora do *status quo* da classe dominante, garantindo que o fosso entre dominados e dominantes mantenha-se aberto. Com isso, a educação como transmissão dos conhecimentos

¹⁰ Ver Duarte (1992, p. 36)

científicos historicamente acumulados é incorporada pela lógica do capital para poder manter o poder dos dominantes.

O ato educativo intencional é uma ação intrinsecamente humana e considerando a grande diversidade de teorias e concepções educacionais, é preciso considerar como imprescindível a necessidade de estabelecer um caminho metodológico próprio para estabelecer o contrato educacional que mais faça sentido para o seu público alvo, a fim de evitar o ecletismo¹¹ de práticas pedagógicas.

Para conceber modelos educacionais que procurem levar a classe trabalhadora a superar a alienação do capital, é necessário que sejam delimitadas quais concepções educacionais visam suprir esta alienação e quais apenas agem de maneira reprodutora da lógica do capital, ora não concebendo o espaço educacional como um espaço que possibilita a transformação da realidade social, ora meramente reproduzindo a lógica dominante. Sendo assim é importante delimitar que um método educacional com vistas a transformação social:

privilegia o conhecimento da totalidade de relações nas quais o homem se envolve [...] considera o homem como aquele que é capaz de perceber que a construção de uma nova sociedade passa pelo conjunto de ações de todos os homens que lutam por objetivos comuns [...] valoriza o saber historicamente acumulado e reproduzido pelos homens (SEED/PR, 1986, p. 12).

Portanto, pela lógica da luta de classes enquanto motor de transformação social, vista-se conceber um processo educacional que fuja do imediatismo alienante do capital e que se transp. onha a um processo meramente pragmático que geram verdadeiras armadilhas ideológicas (DUARTE, 2004). Sendo o processo educacional intrínseco ao sujeito, deve este sujeito ser concebido como agente de transformação de maneira a levar o homem a compreensão de que sua ação perpassa os mecanismos biológicos naturais, mas produz transformações sociais no mundo material através do trabalho e da produção do conhecimento.

Em relação à “prática social”, faz-se necessário considerar que há diferentes tipos de práticas na sociedade. Há práticas do cotidiano, que podem não confirmar o conhecimento científico, pois não são as que garantem a comprovação científica dos fenômenos. De qualquer forma, o conhecimento científico é produzido em um determinado tipo de prática social e gera consequências diretas e indiretas para outro tipo de prática social. (CASCAVEL, 2008, p. 14)

Pode-se compreender, portanto, que a prática social se modifica na medida que o homem age no meio material para modificá-la, produzindo e transmitindo

¹¹ Ver conceito de ecletismo em CASCAVEL (2008, p. 9)

conhecimento, seja de maneira empírica, seja de maneira científica, com um empirismo e uma cientificidade que não raramente, conflitam. Essa mesclagem de conhecimento empírico com conhecimento científico resulta na *práxis*¹²

Não basta interpretar o mundo, é preciso transformá-lo. (MARX, 1888). Nesse sentido e partindo deste pressuposto marxista, é possível inferir que a educação é um importante instrumento dialético para a verificação das contradições sociais, mas que para além da verificação destas pura e simples, se faz necessária a ação para a transformação. Sobre o conceito de transformação, Favoretto, Figueiredo e Klein (2013) afirmam que:

O processo de transformação social, apesar de se fazer com base na vivência coletiva, não é harmônico, linear e evolutivo, posto que apresenta contradições [...] no movimento da história existe um conflito entre potencialidade produtiva, divisão do produto e luta política. Neste movimento, conforme expressa Marx, o homem faz a história, contudo não a faz segundo seu desejo, mas dentro de condições sociais pré-determinadas, o que chamamos de condições reais.

Nessas condições reais em contraposição as chamadas condições ideais se forja a intenção de estabelecer elementos que possam de fato promover uma ação educativa transformadora em um processo intrinsecamente dialético. A coletividade dos agentes educacionais está submetida nesse sentido a formalização de propostas de ensino que, estabelecidos sob um viés metodológico, caminham para que a função da escola e da educação sejam cumpridas a partir da concepção de educação que se defenda, dentro de uma teoria pedagógica que faça valer tais preceitos e tais intenções.

1.2 Concepção de currículo

A educação escolar é uma ação intencional que tem como função dentro da concepção materialista histórico e dialética promover o desenvolvimento omnilateral do sujeito promovendo assim uma compreensão mais apurada da realidade de acordo com a sua proposição. Sendo a educação uma ação que modifica uma realidade ainda que imaterial, Malanchen (2014, p.172) afirma que:

[...] o homem, para sobreviver, dá início ao processo de transformação da natureza, criando um mundo humano, o mundo cultural. Saviani argumenta que o ser humano precisa realizar a atividade de trabalho para produzir tudo o que necessita para existir, inclusive produzir a própria natureza humana. Dessa forma, a atividade educativa,

¹² Vásquez (1980, p. 125) define *práxis* como sendo a unidade entre a teoria e a prática no processo de modificação da realidade objetiva pelos seres humanos. Nesse sentido, pode-se inferir que há uma intrínseca relação entre a *práxis* e a comutação entre conhecimento empírico e científico.

entendida como produção do humano nos indivíduos, é também um tipo de trabalho.

O processo de transformação que o homem inicia a partir da educação escolar sistematizada deve ser concebida, nesse sentido, através de método definido de maneira a possibilitar a estruturação deste conhecimento de modo a propiciar aos agentes que compreendem o fenômeno educacional a possibilidade de antecipar as suas ações e planejando assim o desfecho destas

A antecipação das atividades é calculada a partir do planejamento destas, planejamento este que não deve ser concebido de maneira isolada, mas sim dentro de uma concepção clara de sujeito, de educação e de sociedade.

Saviani (2003) afirma que o trabalho educativo produz uma realidade não material uma vez que trata da produção de um saber que o homem produz sobre a natureza, sobre a cultura ou sobre ambos. Dessa forma, ao produzir o saber, este toma a forma de um produto que se separa do seu produtor, ou seja, o próprio sujeito:

Nessa direção, o autor, apoiando-se em Marx, define a natureza da educação, distinguindo o trabalho não-material em duas modalidades. A primeira é explicada por ele da seguinte maneira: temos produtos que se separam do produtor como um livro ou uma obra de arte. Isso ocorre devido à autonomia existente entre o “produto e o ato de produção”. Existe nessa ocorrência, portanto, um período de intervalo entre a produção e o consumo. (MALANCHEN, 2014, p. 172)

Sendo, pois, a educação um ato próprio promovido da ação sobre a natureza e sobre a cultura, há essa separação clara do produto e do seu produtor tornando a relação mais dialeticamente dicotômica, mas ao mesmo estreita quando se pensa na relação entre o produtor e o consumidor final, haja vista que o produto da cultura nem sempre mantém a relação inicial com o seu produtor uma vez que é socializado.

No momento do planejamento e da organização sistemática da ação educativa, a escola deve estabelecer quais são as prioridades do processo educacional, uma vez que ao fazer essa delimitação separa-se, como diz Saviani (2003) o essencial do acessório. Para poder realizar essa separação, a escola necessita estabelecer um norte claro e indicativo. Saviani afirma que o Clássico¹³ necessita ser preservado porque:

é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que

¹³ De acordo com Saviani (2003 p. 18) “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira.”

dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 31)

O clássico para Saviani nesse caso foge da ideia de algo ultrapassado ou que de alguma maneira remeta a uma concepção de ensino tradicional. Para o autor, é o conhecimento que perpassa o tempo e a história de modo a garantir que as futuras gerações humanas possam se apropriar de objetivações científicas concebidas pela ação deste sujeito na natureza.

Sendo assim, o planejamento escolar deve conceber, a partir de mecanismos de organização metódica, meios de privilegiar produtos materiais e imateriais clássicos na escola, tendo o compromisso de atender aos objetivos educacionais postos considerando assim os seus desafios e as suas metas, associando assim saberes considerados populares e os saberes científicos, artísticos e filosóficos. Sobre isso, Malanchen (2014, p. 175) afirma que: “não se trata de ecletismo, pois não é mera junção de métodos tradicionais com os da escola nova, o que não superaria a contraposição entre o caráter idealista dessas duas concepções de educação e sociedade e o caráter marxista da Pedagogia Histórico-Crítica.” A compreensão que um planejamento perpassa a ideia de promover a integração entre os produtores e os consumidores deste conhecimento, mesclando o saber empírico e o saber sistematizado.

O currículo, nesse sentido, ganha a função de estruturar e levar a cabo a compreensão de que o conhecimento artístico, filosófico e científico é a atividade nuclear da escola e como tal deve ser encarada e concebida de maneira organizada e estruturada.

O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (DUARTE, 2016, p.95)

Para que ocorra a superação defendida por Duarte, é de fundamental importância que os saberes científicos mesclados com os saberes populares estejam organizados e estruturados em um mecanismo que favoreça não só a sua transmissão, mas também a assimilação por parte dos sujeitos que a vão consumir.

O currículo, em uma visão dialética, deve garantir a transmissão dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos historicamente acumulados pela humanidade. Por esse mesmo motivo, um currículo não pode ser concebido em uma visão neutra de educação uma vez que a partir dele promove-se uma reflexão a respeito de que sujeito se quer formar. A organização dos sistemas de ensino pressupõe um documento que dialogue com as necessidades da comunidade que o vai tomar como norte.

Para além disso, sistematicamente o currículo precisa ser um documento que transponha para a materialidade o processo de apropriação dos conhecimentos de maneira que estes sejam transmitidos de maneira gradual e progressiva para levar assim a objetivação¹⁴ do conhecimento humano produzido. Nesse sentido, Malanchen (2020, p. 207) afirma que:

Dessa forma, dentre todos os critérios previamente estipulados pela seriação, ou por qualquer outra ferramenta de organização, o nível de complexidade dos conhecimentos ainda precisa estar articulado com o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes. A saber, o Teorema de Pitágoras, por exemplo, apenas será apresentado aos estudantes quando estes já tiverem familiarizados com linguagem matemática e outros saberes escolares como o raciocínio lógico, a interpretação, etc. trabalhados desde os anos iniciais de escolarização, e que precisam chegar ao nível que dará a sustentação intelectual para o seu aprendizado. Esse crescimento só é dado pela objetivação do conhecimento ao longo dos anos, via saber sistematizado.

Sendo o processo educacional um processo que une de maneira intrínseca o saber erudito e o saber popular, se faz necessário que sua organização os perpassa de modo que estes seja tidos de maneira indissociável, uma vez que são responsáveis pela constituição da individualidade do sujeito e dos seus mecanismos de apreensão da realidade.

O conhecimento erudito e o saber popular não são dicotômicos sendo o saber erudito o resultado do processo de sistematização do saber popular que por meio do processo e dos métodos científicos pode ser refutado ou corroborado. Além disso, aceitar o fato que os saberes eruditos e populares formam um todo dialético é admitir que a cultura produzida é multifacetada, mas não em um sentido meramente eclético e isolado e sim em um sentido multicultural dentro de uma concepção materialista.

Toda essa elaboração não pode ser realizada de maneira assistemática e desregrada, sendo de fundamental importância portanto compreender qual o papel

¹⁴ Ver conceito de saber objetivo e objetivação em Malanchen, 2020, p. 207

central da escola. Saviani cita, por exemplo, que ao não delimitar um método próprio para estabelecer os conteúdos curriculares, a escola pode adotar um caráter assistencialista e maternal, onde as necessidades básicas de subsistência de seu público alvo sejam sanadas. Por mais que não se desconsidere que o Estado deve prover a assistência a estas necessidades, deve-se delimitar que a escola não pode adotar tal assistência sob pena de secundarizar o objetivo primaz da educação que é a socialização do saber historicamente acumulado.

Uma das críticas que endossamos é a do esvaziamento de conteúdos científicos cada vez mais frequentes nas instituições escolares. Dentre os exemplos podemos citar o trabalho cada vez com as datas comemorativas, desde o início do ano letivo, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como se fossem atividades principais e descontextualizadas do conteúdo. Para exemplificar, tomamos o Dia do Índio, momento onde os alunos pintam desenhos e rostos, mas deixa-se de lado uma oportunidade riquíssima de discutir a condição histórica do índio hoje no Brasil, sua vivência, legado, cultura e trabalho. (MALANCHEN, 2020, p. 208)

Explicita-se, portanto, que, ao banalizar comemorações e focar em atividades que não dizem respeito à ambiente escola, há um grande esvaziamento de conteúdos onde foca-se de maneira demasiada em aspectos sociais rasos ou de não competência da escola as custas da efetivação do trabalho pedagógico. Sendo o processo de efetivação do conhecimento complexo, necessita ser metodicamente analisado para que, dentro de suas possibilidades

O saber escolar não é, como alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, um saber inventado pela escola, mas sim o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo. Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo, envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências. (MALANCHEN, 2014, p. 180)

Para determinar, portanto, a relevância de um conteúdo a ser ministrado em sala de aula, é necessário levar em consideração as necessidades educacionais da comunidade escola ao qual ele se dirige de modo a garantir que o trabalho possua um método adequado a quem se espera formar.

A educação escolar é fundamental para que se garanta o progresso de uma determinada comunidade. Esta ideia de progresso precisa ser desmistificada e superar a ideia de avanço meramente capitalista que se materializa em processos de expropriação da força de trabalho, garantia de lucro e desenvolvimento unilateral do sujeito. A ideia de progresso precisa ser redimensionada de modo a contemplar as

categorias do desenvolvimento omnilateral do sujeito que, conseqüentemente, garantirão a estruturação de um todo social.

Nesta direção, quando entendemos que o desenvolvimento das forças produtivas, expresso pela tecnologia, é decorrência do avanço da ciência, observamos como o espaço de produção e socialização de conhecimentos é lugar essencial de luta, entendendo que, da mesma maneira que a escola pode trabalhar no sentido de contribuir com a manutenção e conservação da estrutura social vigente, também, pode, contraditoriamente, ser instrumento de autonomia e fortalecimento da classe trabalhadora. (MALANCHEN, 2014, p. 182)

A ideia de progresso precisa prever este desenvolvimento da humanidade através da socialização da ciência que também se desenvolve. É através deste desenvolvimento que se estrutura a ideia de progresso social e da compreensão material do sujeito sobre si.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo uma teoria educacional dialética e combativa buscando trazer a classe trabalhadora a consciência de seu papel social e das contradições postas pela própria dinâmica imposta pelo modo de produção capitalista.

A PHC não é essencialmente e solitariamente revolucionária pois é composta coletivamente e compreendida por todos os agentes educacionais, trazendo a luz a ideia de que a classe trabalhadora, já expropriada da força de trabalho, não pode ser expropriada também das experiências e do conhecimento humano produzido a partir do seu próprio trabalho. A sistematização do conhecimento na PHC perpassa a ideia de que educação e cultura são elementos exteriores a natureza e compostos a partir da interação e trabalho humanos.

É função da escola pública, portanto, assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos. Os conteúdos transmitidos neste espaço não devem guiar pelas práticas do cotidiano e espontaneístas, ao contrário, devem ser intencionais, planejadas e deliberadas compreendendo que não há um conhecimento que pertença a burguesia e outro a classe trabalhadora, mas como exposto anteriormente, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos e estes são postos a serviço desta classe, mas quando forem de domínio também da classe trabalhadora, estes conhecimentos poderão assumir outras feições e funções. (CASCAVEL, 2008, p. 22)

Justamente por se contrapor a lógica dominante, o trabalho pedagógico dentro da PHC deve possuir um planejamento que, alicerçado em um método próprio de apreensão da realidade, possa fugir das práticas educacionais alienantes do capital, facilmente oferecidas.

1.3 O processo de construção da proposta curricular para a Associação de Municípios do Oeste do Paraná.

Com o objetivo de estabelecer uma unidade metodológica e conceber uma proposta curricular adequada as necessidades da classe trabalhadora do Oeste do Paraná, a AMOP¹⁵, mais precisamente o seu Departamento Pedagógico¹⁶ iniciou no ano de 2004 as primeiras discussões com o objetivo de construir de maneira coletiva uma proposta curricular para a rede municipal da região Oeste do Paraná. A iniciativa contou com a adesão de todas as secretarias municipais de educação dos cinquenta municípios associados a AMOP que a partir de 2005 organizaram seminários e formações com o objetivo de compor o documento, cujas discussões atravessaram o ano de 2005 e finalizaram no ano de 2006 com a entrega do documento final estruturado de modo a implantar a sua aplicação já no início de 2007.

A elaboração de uma proposta curricular autônoma está respaldada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que garante a autonomia para que redes de ensino definam base curricular própria de acordo com suas realidades locais.

A elaboração de propostas curriculares a nível estadual, regional e/ou municipal tem amparo legal na Constituição Federal de 1988, Art. 206, Inciso III, que expressa que o ensino será ministrado com princípio no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e no Art. 210, que expressa que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental para assegurar uma formação básica comum respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Ampara-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, Art. 9º, Inciso IV, que estabelece que as diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos serão fixados em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os

¹⁵ A Associação dos Municípios do Oeste do Paraná- AMOP- foi criada em 1969 com a finalidade de “promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de abrangência, através da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios e com os governos federal e estadual.” (AMOP, 2019). Compreende os municípios localizados na região oeste do Paraná: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste.

¹⁶ O Departamento Pedagógico da AMOP substituiu a antiga ASSOESTE- Associação Educacional do Oeste do Paraná- instituição criada em 1980 e que tinha como objetivo o planejamento de políticas educacionais e de formação para professores para a região oeste do Paraná. A ASSOESTE foi extinta em 2001 e desde então o Departamento Pedagógico da AMOP assumiu suas funções (PELETTI, 2014).

municípios e o Art. 26 que propõe que cada sistema de ensino e estabelecimento escolar complementar a base nacional comum por uma parte diversificada que contemple características regionais e locais da sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 indicam autonomia das escolas em relação a proposta curricular, desde que respeitada a base nacional comum. (PELETTI, 2014, p. 84)

Uma das principais justificativas para a elaboração de uma proposta curricular unificada para a região oeste do Paraná era dissipar o ecletismo no qual as secretarias municipais sucumbiam devido a possibilidade de ou adotar o referencial curricular paranaense ou os Parâmetros Curriculares Nacionais. (PELETTI, 2014).

Segundo a AMOP, a elaboração de um documento como este justificase também pela necessidade de compreender de maneira mais aprofundada cada área de conhecimento, concebendo uma proposta curricular unificada que seja válida para todos os municípios da região (AMOP, 2006).

A construção de um projeto indica a direção, ainda que limitada, da sociedade que se quer produzir. Não se trata de uma espécie de carimbo que se organiza e que se imprime de igual forma nos diversos contextos e realidades, ou seja, a tradução ou transformação do projeto em sua materialização não ocorre de maneira imediata e direta. Ele tem seus limites, porque é mediado pelas relações e pelas contradições concretas do mundo material e pelas contradições dos homens que a fazem. Portanto a concretização ou não do projeto delineado, dependerá das forças e das relações coletivas e da responsabilidade de cada um dos envolvidos neste processo (AMOP, 2006, s/p).

Segundo Peletti (2014) as discussões em torno da proposta curricular tiveram início em 2005 com a criação de grupos de estudo sobre o objeto de cada componente curricular. Marcando a fase de estudo e debate, foi organizado pelo Departamento Pedagógico da AMOP um seminário de discussão acerca da concepção de homem, sociedade e educação, concepção essa que marcaria a proposta e serviria de base para a estruturação pedagógica do documento.

Ainda segundo Peletti (2014), o documento foi concebido a partir do assessoramento de consultores específicos de cada componente curricular, de modo a encaminhar as discussões básicas e necessárias para a concretização da proposta metodológica de cada disciplina. De maneira concomitante, houve a continuidade do aprofundamento da concepção filosófica que o documento tomaria.

A partir das discussões promovidas, o documento foi adotando pressupostos marxistas no que diz respeito a concepção de sujeito e sociedade. De maneira coletiva e através de muito debate e reflexão, o grupo de professores decide adotar o Materialismo Histórico e Dialético como método de compreensão da

realidade que servirá como base para a definição dos pressupostos pedagógicos curriculares.

Os grupos de estudo foram organizados a partir de uma seleção de textos base que serviram de subsídio para as reflexões em cada um dos municípios que integraram o presente trabalho. Os textos selecionados foram encaminhados às equipes de ensino para socialização dos demais professores da rede. Nesse processo tivemos equipes que organizaram grupos de estudos envolvendo todos os professores, outros organizaram grupos de estudo tendo como critério a inscrição voluntária, portanto fora do horário de trabalho e outros, ainda, que realizaram as leituras e discussões apenas no âmbito da equipe pedagógica que atua na secretaria municipal de educação. A forma como cada um dos municípios organizou os estudos e discussões refletiram, posteriormente, no grau de participação e compreensão dos representantes do município na construção da proposta curricular. Os textos selecionados foram: Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem de Friedrich Engels; Concepção Dialética de história de Antônio Gramsci; Thompson, Marx, os marxistas e os outros de Sérgio Silva; Sobre a natureza e a especificidade da educação de Dermeval Saviani; Trabalho, linguagem e consciência; uma mediação que fundamenta a prática escolar de Isilda Campaner Palangana; As relações sociais na escola e a formação do trabalhador de Miguel Arroyo; Escola e Democracia de Dermeval Saviani; Desafios epistemológicos e práticos de Felipe Janssen; Lei de diretrizes e bases 9394/96; Plano Nacional de Educação 2001- 2010; Internalização das funções psicológicas superiores; Interação entre aprendizado e desenvolvimento e a Pré-História da linguagem escrita de Vygotsky. Estes textos subsidiaram os estudos e reflexões do grupo base e foram indicados aos municípios para que fundamentassem os estudos e discussões dos professores (AMOP, 2006, s/p)

Cada secretaria municipal de educação definiu representantes municipais que comporiam os grupos de trabalho para discussão da proposta, da fundamentação teórica desta e da sua organização curricular realizando leitura e fazendo debates tendo como base os textos supracitados.

Uma das maiores dificuldades encontradas, segundo os integrantes dos grupos era compreender os pressupostos teóricos para compor a matriz filosófica do documento e manter a discussão em uma unidade, evitando assim a superficialidade teórica da proposta ou então o ecletismo. (AMOP, 2006, s/p)

Depois de intensas discussões e grupos de estudos no ano de 2005, o ano de 2006 marca a última fase de elaboração do documento que, de acordo com Peletti (2014, p. 88-90), seguiu o seguinte cronograma:

01/02/2006	Seminário com todos os coordenadores das áreas. Palestra sobre o tema <i>Linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a</i>
------------	---

	<i>prática escolar, Semana Pedagógica, estudo, análise do documento preliminar das Diretrizes Curriculares, sugestões/complementações e/ou possíveis correções - com todos os professores (nos municípios)</i>
21/02/2006	Grupo Base da AMOP, reunião com todos os grupos para retomada dos trabalhos e das discussões dos encaminhamentos pedagógicos e administrativos para 2006.
07/03/2006	Seminários com todos os coordenadores dos municípios para estudos das sugestões/correções levantadas na semana pedagógica, sendo que o trabalho foi dividido em 4 grupos.
11/03/2006	Grupo Base da AMOP. Com o objetivo de unir os documentos dos quadros grupos do encontro anterior.
12 a 18/03/2006	Formatação final do texto e correção do texto pela coordenação e pessoal de Língua Portuguesa.
20 a 22/03/2006	Envio do documento final dos municípios.
01/04/2006	Reunião com grupo Base da AMOP para apresentação da síntese da contextualização histórica de cada disciplina, apresentação, pelos coordenadores, das concepções das disciplinas sob responsabilidade e definição dos eixos filosóficos e didáticos de todas as disciplinas.
25/04/2006	Início dos trabalhos específicos por disciplina – retomada as Diretrizes Curriculares de forma articulada as disciplinas.
Até 10/05/2006	Envio a AMOP da sistematização feita no dia 24/04/2006 e da contextualização histórica da disciplina.
30/05/2006	Apreciação, pelas equipes por disciplinas, do documento sobre a contextualização histórica da disciplina e estudo, discussão e análise sobre o objetivo geral da disciplina e os encaminhamentos teórico-metodológicos (por disciplina).
Até 13/06/2006	Grupo de sistematização por disciplina, envio a AMOP da sistematização do dia 30/06/2006.
06/06/2006	Grupo Base, discussão sobre a Educação Infantil e a Alfabetização na sua relação com a disciplina.
17/06/2006	Grupo Base, leitura dos documentos sobre contextualização histórica, objetivos gerais e princípios metodológicos das disciplinas, com vistas a avaliação da coesão/coerência com os pressupostos.

27/06/2006	Equipes por disciplinas, leitura e apreciação do documento do dia 30/05/2006 e definição dos conteúdos mínimos disciplina), envio da sistematização a AMOP até 11/07/2006.
08/08/2006	Equipes por disciplina, leitura e apreciação do documento produzido no dia 27/06/2006 e discussão, análise e proposição da avaliação (por disciplina), envio da sistematização a AMOP até 22/08/2006.
De 23 a 25/08/2006	Encaminhamento pela AMOP, do documento como um todo a todas as secretarias; 12/09/2006, equipes por disciplina, leitura e melhoria, se necessário, de todo o documento; versão preliminar por disciplina e encaminhamento, até 19/09/2006, do documento preliminar para a AMOP/Grupo Base.
30/09 e 01/10/2006	Grupo Base, leitura e análise do documento preliminar de todas as disciplinas; 17/10/2006, seminário, por área, para fechamento do documento.
24/10/2001	Entrega por coordenador do Grupo Base, do documento da disciplina a AMOP; encaminhamento, pela AMOP, para revisão de Língua Portuguesa.
30/11/2006	Entrega oficial do documento final com a seguinte estrutura para cada disciplina: contextualização histórica, geral da disciplina, encaminhamentos teórico-metodológicos, conteúdo, avaliação e referências.

O currículo define de maneira clara a sua concepção de homem e sociedade. O homem tido como produto e produtor de uma realidade material concreta, que se apropria e objetiva o conhecimento transformando a sua realidade material de maneira individual, a sociedade onde está inserido e a natureza através do trabalho.

O trabalho é visto, portanto, como atividade essencial do homem capaz de transformar a natureza e mediar a relação com a sociedade que o rodeia. Em uma perspectiva marxista o trabalho é:

[...] uma atividade consciente e planejada pela qual o ser humano, ao mesmo tempo em que extrai da natureza os bens capazes de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, cria as bases de sua realidade sociocultural e produz-se a si mesmo, desenvolvendo as capacidades superiores que o diferenciam dos outros animais (AMOP, 2007, p. 29)

Em uma perspectiva liberal, a educação perpetua a divisão da sociedade em classes desiguais e legitima o poderio das classes dominantes sobre as dominadas deixando o conhecimento como um instrumento de dominação que serve apenas a uma classe privilegiada. A divisão da sociedade em classes é produto do capitalismo e só pode ser superada a partir da superação do próprio capitalismo.

A educação pretendida dentro da perspectiva curricular da AMOP é uma educação que propicie a tomada de consciência da classe trabalhadora enquanto classe explorada de modo que esta possa utilizar-se do conhecimento humano historicamente produzido também para benefício próprio, uma vez que este dentro de uma perspectiva burguesa só é socializado para as classes dominadas com o objetivo de instrumentalização para a realização do trabalho alienado.

Compreender as contradições presentes na sociedade permite-nos entender que a educação não está imune a estas implicações e que pode, portanto, ser espaço de luta pela transformação da sociedade. Para tanto, faz-se necessário desvelar as contradições sociais e entender que, por fazer parte de uma sociedade assentada sobre a divisão e na luta de classes, a educação e o conhecimento, mesmo dentro dos limites impostos pelo modo de produção capitalista, cujo centro é o capital e o lucro, devem servir para desvelar as contradições presentes no contexto social a fim de superá-lo. (PELETTI, 2014, p. 96)

Desse modo, propõe-se que “não se deve trazer o contexto social amplo para dentro da escola para apenas conhecê-lo, deixando-o intacto. A compreensão do contexto social exige um trabalho com o conhecimento na sua totalidade, superando-se costumeira fragmentação presente nas práticas escolares” (AMOP, 2007, p. 64)

O documento compreende que o capitalismo e as suas contradições impõem obstáculos para que o conhecimento seja de fato socializado de maneira integral, superando a lógica do capital em busca da desalienação da classe trabalhadora. Entretanto, este mesmo conhecimento assume uma importância em si quando possibilita, ao menos em tese, de que os dominados possam se apropriar de um conhecimento antes lhes negado e assim adquiram a consciência de que a realidade material é também dialética em sua composição, uma vez que é movida por interesses antagônicos.

Meszaros (2005) explicita a impossibilidade de reforma do capital, pois a sua lógica é irreformável e por isso uma educação imposta neste modelo apenas possibilitará a reprodução de uma sociedade ainda regida por uma ótica de exploração. Para o autor simplesmente adequar os modelos educacionais ao

capitalismo significa abandonar em definitivo qualquer ação revolucionária que se possa querer promover através da educação.

A proposta curricular da AMOP compreende a educação escolar em suas dimensões políticas e pedagógicas, políticas porque está inserida em um contexto de relações sociais, econômicas e culturais e pedagógicas porque é definida através de métodos e práticas didático-pedagógicas, encaminhamentos metodológicos e objetivos de aprendizagem. Para o documento, é fundamental que além da compreensão destas dimensões, o profissional possua uma inclinação não conformista, onde além de adequar a estrutura educacional a realidade material, esta possa promover de fato a emancipação humana através da educação formal. O desafio nesta prática está em estabelecer uma correlação entre a teoria e a prática da educação formal, visto que:

A educação formal nem sempre existiu. A escola, instituída na sociedade de classes, carrega a marca desta sociedade. Assim, a educação não pode ser compreendida nela e por ela mesma. Precisa ser compreendida tomando-se em consideração o conjunto das relações nas quais está inserida. Apesar de atribuírem a escola a responsabilidade pela solução de praticamente todos os problemas sociais, e de fazerem dela responsável pelo sucesso ou pelo fracasso social dos indivíduos, ela é mais determinada do que determinante social; apesar de muitos problemas se fazerem sentir no interior da escola, ela não é absoluta, não é autônoma, atua no campo do conhecimento e das ideias, portanto não tem poderes materiais suficientes para alterar o conjunto da realidade. Ela é 'parte' da sociedade e não a própria sociedade; insere-se como um dos espaços educativos que compõem a sociedade. Entretanto, ela se constitui num espaço de contradição e atua no âmbito do trabalho não material. Mas à medida que as ideias e análises construídas no âmbito das relações sociais se difundem nas coletividades, elas podem se transformar num poder material transformador (AMOP, 2007, p. 32-33)

Para tanto, é preciso que esta educação revolucionária negue o aprender a aprender¹⁷ e possa de fato estabelecer uma relação de superação da alienação. É preciso compreender os limites da proposta sem perder de vista que o objetivo é a instrumentalização da classe trabalhadora para que esta possa perceber quais são seus próprios interesses, refletindo sobre a mera reprodução de práticas que suprem necessidades da classe dominante.¹⁸

¹⁷ O aprender a aprender era o objetivo educacional da Pedagogia Nova, tida por muitos autores como uma pedagogia liberal que transfere ao indivíduo única e simplesmente a 'missão' de desenvolver o seu intelecto sistematicamente. Ver Saviani (2013).

¹⁸ Peletti (2014) ainda traz alguns pontos interessantes sobre como ocorreu a implementação da proposta após ser publicada e após os profissionais terem em mão o documento. Cita alguns seminários e formações continuadas, porém, como o objetivo deste trabalho não é discutir como

1.4. A formulação da proposta curricular do município de Cascavel

No ano de 2004, a rede municipal de Cascavel decidiu de maneira coletiva elaborar uma proposta curricular que atendesse as necessidades particulares desta rede. A princípio, de maneira conjunta com a AMOP¹⁹, pois os desafios de elaboração e implementação eram parecidos, sendo o mais urgente para a época, a implementação de uma proposta curricular que abrangesse a oferta da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- já compreendido pela lei do Ensino Fundamental de nove anos- e da Educação de Jovens e Adultos.

A princípio, os temas de discussão circundavam na problematização de como o trabalho pedagógico estava sendo desenvolvido de maneira efetiva nas escolas. Muitas, em seus PPPs, não tinham de maneira clara qual método adotara para o seu alunado, tampouco qual concepção pedagógica instrumentava seus professores na elaboração de sua prática docente. Outras escolas adotavam de maneira deliberada os pressupostos dos PCNs, de perspectiva liberal²⁰. (PELLETI, 2014)

Portanto, era preciso haver uma reflexão acerca de como o trabalho pedagógico seria implementado de maneira que unificasse as práticas de ensino da rede, não com o objetivo de as tornarem uniformes, mas sim de homogeneizar a concepção pedagógica e o método adotado de modo que a rede comungasse de um mesmo pensamento educacional e direcionasse a seu público alvo práticas pedagógicas que contemplassem as suas necessidades enquanto classe trabalhadora.

Ainda no ano de 2004 foram organizados grupos de estudos²¹ preliminares de modo a instigar as equipes pedagógicas escolares a refletir sobre o processo

ocorreu de fato essa implementação, acreditamos que seja melhor deixarmos tais discussões mais aprofundadas para estudos posteriores.

¹⁹ O município de Cascavel participou das discussões de maneira conjunta com a AMOP antes de se retirar do processo de elaboração da proposta geral para iniciar o processo de elaboração da proposta estrita da Rede.

²⁰ Entende-se por concepção educacional em perspectiva liberal a perspectiva educacional que não prevê a superação da alienação imposta pelo capital e o rompimento com o status quo onde a função da escola passa a ser reproduzir os mecanismos de exploração da classe dominante sobre explorados, sem reflexão, com o objetivo de perpetuar a dominação.

²¹ De acordo com Peletti (2014, p. 101) este primeiro grupo de estudo buscou responder questões elementares acerca da importância de estabelecer de maneira clara uma proposta curricular. Os grupos foram organizados em setembro de 2006 e as atividades transcorreram da seguinte forma: a) apresentação dos objetivos de estudo; b) leitura do poema "Genocídio" de Emmanuel Marinho e c) Reprodução da música "Um outro mundo é possível (Fórum Social Mundial) seguidas das seguintes reflexões: a) Aqui outro mundo é possível como diz a música? b) Realmente queremos outro mundo, outra sociedade, diferente da que vivemos? c) Que tipo de sociedade almejamos? d) Que homem

educacional e sobre o processo de planejamento de ações educativas nas escolas vislumbrando a partir destas discussões que tipo de sociedade queremos formar e qual o homem queremos nesta sociedade.

As atividades deste grupo de estudo levaram a reflexões onde os professores desenvolveram algumas discussões fundantes para o início de uma concepção de proposta curricular:

a Quando não se sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve (Lewis Carol); b) Necessidade de ter clareza acerca do caminho a ser seguido; c) Existe unidade na rede municipal de ensino (no sentido de concepção?) d) Existe uma relação de conteúdos para todas as escolas, no entanto, isso não é garantia de uma unidade de concepção (exemplo- transferência de alunos- questionamentos quanto à unidade da proposta); e) Quais as consequências quando não temos uma unidade na rede? f) Como sentimos/percebemos a diversidade de concepções no dia a dia? (PELETTI, 2014 p. 100)

De acordo com Libâneo *apud* Semed (2005) é fundamental que haja uma unidade de encaminhamentos para que não haja banalização da diversidade das práticas docentes, escolas que limitam demasiadamente o aluno e escolas muito liberais; escolas que investem de maneira intensa em tarefas de casa e atividades escritas e escolas que valorizam sobretudo a participação oral e assim sucessivamente. Esta unidade de encaminhamentos se dá quando há uma unidade na concepção daquilo que se pensa sobre a escola e de quem se quer formar.

Libâneo (2003, p. 146) afirma ainda que organizar um currículo “é mais que organizar o ensino e sim conceber de maneira coletiva os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que nortearão o trabalho pedagógico.”

Esta organização pressupõe que haja reflexão acerca daquilo que se pretende registrar em uma proposta curricular:

Foram propostas então reflexões sobre os elementos que deveriam ser contemplados na elaboração dos pressupostos da proposta curricular: concepção de trabalho, mundo e sociedade, homem, educação, conhecimento, ciência, ensino-aprendizagem, avaliação, gestão democrática, formação do professor, escola pública. Essas reflexões foram seguidas pelos seguintes questionamentos respondidos em pequenos grupos: a) Que educação temos? b) Que educação queremos? C) Que proposta curricular pretendemos para essa educação? Quais as dificuldades para que esta proposta possa se concretizar? Por que e para que queremos essa educação? (PELETTI, 2014, p. 102)

almejamos? e) Que conhecimentos são necessários para formar este homem, para esta sociedade diferente? F) Que tipo de educação queremos? G) Que profissional? H) Que caminhos seguir? (SEMED, 2005c, s/p *apud* PELETTI, 2014, p. 101).

Em 2005 integrou aos grupos de trabalho da AMOP 140 profissionais da Rede Pública Municipal de Cascavel para encaminhar as sistematizações das discussões e com isso começar a dar forma a proposta. Uma das maiores preocupações dos grupos de trabalho era compreender a concepção de cada disciplina, tendo como base o seu objeto de estudo e os mecanismos que favoreciam o trabalho destas de maneira integral, superando a visão de mera interdisciplinaridade ou ainda do trabalho segmentado.

No ano de 2006 ocorreu o desmembramento dos grupos de trabalho devido a decisão da rede municipal de Cascavel em realizar o trabalho de organização de sua proposta curricular própria. De acordo com Peletti (2014) foi o momento onde houve a ruptura da proposta, antes unitária para a região oeste, pois o trabalho com os demais municípios não permitia a efetiva participação dos profissionais da Rede de Cascavel, que enviavam alguns poucos representantes, mas que ainda assim ficavam alheios as discussões.²²

Peletti (2014, p. 104) nos apresenta ainda o seguinte cronograma que foi adotado pela Rede Municipal do ano de 2006²³:

27/01	Reunião com diretores de escolas para apresentação do cronograma de trabalho com vistas a proposta curricular.
15/02	Encontro com os representantes das áreas dos do conhecimento para definir o trabalho a ser realizado no decorrer do ano letivo – encaminhamentos de textos para leitura direcionada para a construção da proposta curricular.
03/03 e 04/03	Conferencia de Educação com o tema A Construção da Proposta Curricular e o Ensino Fundamental.
20 a 24/03	Sistematização da contextualização histórica e dos objetivos de cada área, sendo quatro horas para cada área do conhecimento, no período noturno.
03 a 07/04	Discussão e sistematização dos pressupostos teóricos

²² Ainda de acordo com Peletti, o município agora de maneira autônoma, contou com o assessoramento de professores de universidades públicas. No ano de 2006, a assessora foi a professora doutora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE- Lilian Faria Porto Borges, já no ano de 2007 a rede contou com a assessoria do professor doutor Newton Duarte da Universidade Estadual Paulista- UNESP.

²³ O cronograma foi organizado no início do ano de 2006, porém a troca de gestão na Secretaria de Educação juntamente com seus coordenadores pedagógicos municipais provocou atraso no cumprimento de algumas ações. Vale lembrar que o prefeito de Cascavel no período de 2005 a 2008 era Lísias de Araújo Tomé e os secretários que se alternaram na pasta da educação nesse período foram: Valdecir Antônio Nath, Vander Piaia e Elemar Muller.

	metodológicos das áreas do conhecimento, quatro horas para cada área.
10 e 13/04	Sistematização dos pressupostos teóricos metodológicos das áreas dos conhecimentos, quatro horas para cada área.
02 a 05/05 e 15 a 19/05	Sistematização dos pressupostos teóricos metodológicos e discussão dos conteúdos de cada área, 08 horas para cada área.
08 a 12/05 e 23 a 26/05	Sistematização dos conteúdos.
29 a 31/05 e 01 a 02/06	Discussão e sistematização da avaliação, quatro horas para cada disciplina.
05 a 09/06	Sistematização da avaliação, quatro horas para cada área.
12 a 26/06	Digitação e revisão do documento preliminar da proposta curricular para cada área do conhecimento.
27 a 30/06	Impressão do documento preliminar.
04 a 07/07	Seminário de educação
Julho, Agosto e Setembro	Leitura, análise, discussão do documento preliminar no interior das escolas com todos os profissionais da educação.
07/08 a 27/10	Elaboração da versão final da proposta curricular por área do conhecimento.
01 a 10/11	Revisão do documento da versão definitiva.
13 a 22/11	Impressão do documento.
27/11	Entrega oficial do documento.

O homem dentro da concepção teórica do Currículo adquire novas necessidades a partir do momento em que se humaniza, pois quando é inserido em um contexto social, adquire marcas e códigos de comportamento que o difere dos outros animais.

O homem é parte integrante da natureza, é um ser que tem características particulares, porém, com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais (alimentar-se, proteger-se dos perigos, reproduzir-se). Para além das exigências postas pela natureza, o homem amplia sua condição animal e no processo de humanização cria novas necessidades e produz meios para satisfação destas, como a linguagem e os meios de produção. Tal humanização dá-se pelo trabalho, atividade humana por excelência, por meio da qual o homem se produz como homem. Ao intervir no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria a própria vida humana. Por isso, o trabalho é a humanização do homem, sem o qual estaria no plano da vida animal. (CASCAVEL, 2008, p. 11)

O processo de humanização do sujeito decorre e é produto de sua interação com o meio através do trabalho. O trabalho, em uma perspectiva marxista, é atividade fundamental para que haja a transformação da realidade material e das relações sociais. É através do trabalho, intencional e sistematizado, que o homem supera a hominização e alcança um grau de desenvolvimento que o leva a humanização propriamente dita.

A hominização é, portanto, o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana. A partir do momento em que este processo de evolução biológica com caracteres genéticos se define ela permanece a mesma em suas características genéticas e continuará a se desenvolver mesmo após ter ocorrido o processo de hominização. Isto significa dizer que o ser humano não deixou de se desenvolver, porém esse desenvolvimento já não é mais o aparecimento de uma nova espécie. O processo de desenvolvimento do ser humano posterior ao processo de hominização vem acompanhado da existência de um salto, em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social. (CASCAVEL, 2008, p. 12).

Isto não ocorre através de um salto quantitativo onde de uma vez ocorre uma total ruptura, mas sim configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócio-histórica” (DUARTE, 2003, p. 23). A hominização atribui ao indivíduo um código genético, já a humanização é resultado de um processo de relações sociais e de apropriação da cultura material e social.

O currículo assume como método o Materialismo Histórico-Dialético, método de estudo e pesquisa que se baseia nas contradições da realidade material para compreender a sociedade e as suas estruturas. Tais contradições são intrínsecas a sociedade capitalista, uma vez que, conforme já postulado neste trabalho, a sociedade cindida em classes promove a exploração e o trabalho assume a função dialética de emancipar o sujeito ao mesmo tempo que o permite ser explorado.

A socialização do conhecimento pela escola não pode cair na armadilha burguesa de buscar uma igualdade que existe apenas em um conceito também burguês de justiça e democracia. As práticas de ensino dentro das escolas precisam favorecer uma ruptura do padrão burguês para conseguir superar o aparato de dominação por completo. Não basta, portanto, adequar os sistemas educacionais à lógica do capital, é preciso superá-la. Em outros termos [...] “a defesa da igualdade entre os homens, por estar garantida juridicamente, não põe em risco a diferença entre as classes, ponto essencial para a manutenção da sociedade capitalista. A

igualdade jurídica não fere a desigualdade material, mais que isso, a legitima” (CASCAVEL, 2008, p. 16-17).

O documento da rede municipal de Cascavel se contrapõe às prerrogativas dos DCNs e nos PCNs que negam a objetividade e a historicidade do conhecimento. A proposta curricular, portanto, busca resgatar a historicidade, a objetividade e a universalidade do conhecimento, aplicando a este tratamento científico e o organizando de maneira metódica de maneira a valorizar o acúmulo de conhecimento e o seu processo de produção. (PELETTI, 2014)

Em uma sociedade mediada pelo lucro e pela lógica de mercado é uma ilusão, portanto, acreditar que alguma política pública burguesa poderá tornar o conhecimento humano universal uma vez que estando ligado a uma lógica de lucro e poder, o conhecimento é destinado a algumas classes, ficando as classes subalternas o acesso ao conhecimento que o permitirá reproduzir a lógica da exploração e do trabalho alienado. É importante ressaltar que a apropriação do conhecimento no capitalismo gera poder imaterial valioso pois é capaz de desvelar ao sujeito a sua posição de desigualdade, ainda que por vezes este conhecimento seja menosprezado por aqueles que tem a possibilidade de realizar a sua apropriação. (CASCAVEL, 2008, p. 17).

Conhecendo os desafios existentes para promover uma educação revolucionária que assegure a apropriação dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos por todos, é preciso salientar que só a luta de classes será capaz de garantir que classes subalternas a estes conhecimentos. Por mais que se tenha concebido uma proposta curricular revolucionária, a realidade material²⁴ impõe limites e desafios para a sua implementação.

Assim, é somente e apenas pela luta que podemos ampliar direitos ou perseguir a escola que queremos. No entanto, entre a proposição da sociedade organizada e a constituição da política, a lógica funcional do Estado irá sempre redimensionar o Currículo, aparando as arestas que indiquem risco para a acumulação do capital. Se as classes são antagônicas, as vitórias da classe trabalhadora serão sempre derrotas pontuais da classe dominante, por isso nem sempre uma vitória no plano legal configura-se com uma política no plano real. Assim, mesmo que tenhamos muitas leis que nos favoreçam, a luta de classes tem que se manter para que a lei se cumpra e assim ininterruptamente, o que nos leva a deduzir que a política educacional é espaço de disputa de interesses antagônicos e que a nossa mobilização é a única alternativa para a construção da escola que

²⁴ Saviani (2013) no capítulo “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da Pedagogia Histórico- Crítica” traz alguns dos principais desafios para a implementação da PHC em uma realidade material que desfavorece a sua implementação de fato.

queremos. A mobilização e a consciência política é condição e, contraditoriamente, decorrência de um currículo que se proponha a questionar crítica e cientificamente a realidade em que estamos postos. (CASCAVEL, 2008, p. 24)

Para instrumentalizar a luta, é preciso portanto compreender o movimento dialético ao qual ela está inserida. Sendo assim, o Materialismo Histórico- Dialético permite que essa apreensão seja realizada pelo sujeito, ainda que muitas vezes de maneira abstrata. Por conseguinte, na educação, faz-se necessário a deliberação de qual concepção pedagógica mais se adequa a um método de ensino que busca essa apreensão por vezes abstrata. Mazaro (2018, p. 82) aponta que a rede municipal de Cascavel buscou uma alternativa na Pedagogia Histórico- Crítica.

Compreender o materialismo histórico-dialético, exige rigor teórico, direcionamento e posicionamento. Exige pensar e organizar referenciais que fundamentam teoricamente o trabalho educativo, assim como, a necessidade em compreender e dominar uma teoria pedagógica que tenha como pressuposto esse método e, a nosso ver, a teoria pedagógica que consegue realizar as articulações necessárias e se propõe enquanto instrumento de transformação é a Pedagogia Histórico-Crítica.

Um currículo que assuma a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica é um currículo que rompe com a ideia de uma democracia burguesa e uma igualdade jurídica que apenas conforta os explorados e legitima o poder e a dominação da elite. Uma proposta curricular que, de fato, rompa com essa lógica de exploração e, apesar de não promover a transformação social por si só, mas rompa a cadeia de exploração do capital.

Um currículo escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve ser um documento que demonstre sua intencionalidade, expresse elementos e fundamentos que permitam instrumentalizar a escola, que está inserida num contexto histórico e social, a lutar pela superação da fragmentação e do esvaziamento do conhecimento destinado à classe trabalhadora. Em outras palavras, que esse currículo permita que a escola lute incansavelmente pela socialização de toda produção cultural, artística e filosófica já produzida pela humanidade e que, para além disso, ganhe vida e movimento, não se esgotando na sala de aula. Não há ilusão de que a partir disso ocorrerá a transformação da sociedade, mas acreditamos que a educação direcionada, intencional e organizada com fins e objetivos, instrumentalizará os homens para a decisão quanto a transformação ou manutenção da sociedade. (MAZARO, 2018, p. 79)

Ambas as propostas, tanto de Cascavel quanto da AMOP possuem o intuito claro portanto de romper, se não com a exploração em si mas com a alienação da classe trabalhadora instrumentalizando esta para que possa tomar consciência de seus próprios interesses. Entretanto, limites são colocados pela própria realidade

material para que esta tomada de consciência ocorra. Um dos grandes desafios é superar a lógica pós-moderna que impõe a naturalização da exploração com a adoção de políticas que aparentemente corrigem desigualdades pontuais, mas que não favorecem de fato a superação da lógica que promove a desigualdade. Peletti (2014) afirma que somente resgatando a historicidade do conhecimento humano é que teremos condições de promovê-lo de maneira que o desenvolvimento omnilateral do sujeito ocorra.

CAPÍTULO II

A FORMULAÇÃO DE PEDAGOGIAS CONTRA HEGEMÔNICAS- A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS INGÊNUAS, CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS E REVOLUCIONÁRIAS.

2.1 A revolução francesa e a contrarrevolução da burguesia

A Revolução Francesa marca o fim do domínio da nobreza na França que passa ao domínio da burguesia. A deposição de Luís XVI marca o início de uma era revolucionária não apenas politicamente, mas pelo que se concebia como educação também.

Para a nobreza, o poder era atribuído por Deus, em uma essência aristotélica onde o poder era determinado e não poderia ser questionado. Com a Revolução Francesa, essa ideia de um poder determinado cai em desuso com o advento da ciência moderna e a partir daí a ideia de essência passa a ser ressignificada:

Durante a Idade Média, essa concepção essencialista recebe uma inovação, que diz respeito justamente à articulação da essência humana com a criação divina; portanto, ao serem criados os homens, segundo uma essência predeterminada, também já seus destinos eram definidos previamente; conseqüentemente, a diferenciação da sociedade entre servos e senhores já estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana. Essa essência justificava as diferenças. (SAVIANI, 1999, p. 50).

A ressignificação da ideia de essência promovida pela burguesia passa pelo conceito de que, se há uma essência divina em todos e se todos são essencialmente humanos, todos devem ter acesso aos mesmos direitos. A ideia de uma essência humana que equaliza todos os sujeitos promove uma revolução sobretudo na educação, uma vez que todos, do burguês ao proletário, devem ter acesso aos mesmos conhecimentos.

No entanto, a mesma burguesia que ressignificou a ideia de essência passa a se sentir ameaçada pela ideia de uma sociedade equânime. O proletariado que tinha acesso a direitos paritários poderia se rebelar e ameaçar o status quo burguês ao perceber a relação de exploração. Sendo assim, a própria burguesia promove uma contrarrevolução na ideia de essência.

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade, ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a

burguesia defender seus interesses ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento desta. (SAVIANI, 1999, p. 52).

A contrarrevolução burguesa passa pela ideia de considerar que, mais que a essência humana, a existência deve ser considerada ao direcionar as necessidades dos sujeitos. Isso porque cada sujeito é composto de particularidades e estas devem ser levadas em conta. Sendo assim, não existe uma educação única com conteúdos únicos, mas sim, educação que passa a considerar as necessidades individuais. Sendo assim, após a Segunda Revolução Industrial, surge a chamada Pedagogia Nova:

A principal teoria pedagógica nascida no contexto da Segunda Revolução Industrial, momento em que politicamente a burguesia se consolida no poder, foi a chamada pedagogia nova ou Escola Nova, que teve como precursores Rousseau, Froebel e Pestalozzi e como principais expoentes Dewey, Maria Montessori e Claparède, entre outros. (PACHECO; DERISSO, 2018)

Assim, temos o que Saviani chama de Revolução Copernicana na educação. Isso porque, estabelecendo um paralelo com o modelo copernicano de representação do sistema solar, que tira a Terra da centralidade do universo, agora o conteúdo é retirado do centro do processo educacional e temos o sujeito com suas especificidades neste. Sobre isso, vamos tratar mais à frente.

2.2 As teorias não críticas e teorias crítico- reprodutivistas da educação.

As denominadas pedagogias ingênuas da educação são teorias educacionais que desconsideram a influência do contexto social no cotidiano e na formação do caráter educacional assim como desconsideram que a educação e os processos educacionais reproduzem e influenciam o contexto da vida em sociedade buscando manter a hegemonia e o caráter de dominância dos grupos privilegiados.

Estas teorias nascem da ideia de uma “pedagogia da essência” e uma “pedagogia da existência” onde defende-se uma educação que atenda as necessidades inatas do sujeito potencialmente aprendiz ou que atenda a sua individualidade e características próprias.

A pedagogia da essência traduz-se na expectativa de que o conhecimento deve ser apreendido por todos os sujeitos independente das características de sua individualidade. A filosofia religiosa afirma que esta essência possui uma base divina

sendo imanente que designa os sujeitos de maneira uniforme a viverem sob um propósito divino.

Com a revolução francesa há uma ruptura na ideia de essência como um direito advogado pela divindade, que relegava a Deus o poder de determinar os agentes do clero e da realeza subordinando todos os cidadãos a vontade a um poder subjetivo. Com o triunfo da revolução francesa há uma ruptura no pensamento essencialista que causava divisão entre os cidadãos, o clero e a nobreza. A partir de então a essência defendida não perpassa a ideia de uma divindade determinista, mas sim de uma essência humana igualitária que garantia a equidade de direitos e deveres assim como outorgava a todos os cidadãos o direito essencial de aprender.

Nesse sentido, a ideia de essência ganha uma nova interpretação – diferente do determinismo que justificava o exercício do poder alicerçado no direito natural, de origem divina – e passa a considerar como fundamental a equidade na aquisição de direitos, haja vista a noção de igualdade perpetrada pela ideia de essência. Nasce então uma pedagogia revolucionária que busca estabelecer essencialmente a igualdade, agora voltada ao acesso à educação e a cultura erudita: uma expressão da pedagogia da essência agora reformulada. A pedagogia da essência moderna não se assentava na distinção entre os indivíduos, mas na igualdade de direitos e de possibilidades de acesso ao conhecimento, independente da condição social destes mesmos indivíduos. (PACHECO; DERISSO, 2018)

A partir desta revolução conceitual, a educação, até então considerada privilégio apenas de uma pequena parcela da população, passa a ser considerada direito de todos os cidadãos, rompendo definitivamente com a deturpação da visão aristotélica de essência apregoada.

A burguesia revolucionária toma os meios de produção vigentes e passa a defender os princípios republicanos de igualdade, liberdade e fraternidade lema oriundo dos revolucionários da Bastilha. A revolução consistia em romper com a ideia de sujeitos superiores ou inferiores de acordo com as leis de um determinismo aparentemente religioso. Porém, ao tomar o poder, ocorre uma inversão de princípios entre a burguesia que deixa de ser revolucionária ao ter seu poder ameaçado e passa a ser reacionária.

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade, ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses ela não tem outra saída senão

negar a história, passando a reagir contra o movimento desta. (SAVIANI, 1999, p. 52).

Percebendo que a ideia de igualdade ameaçava o poder conquistado, a burguesia revolucionária dá um passo atrás e passa a considerar o sujeito dentro de uma visão existencialista. Ora, se antes, dentro de uma visão essencialista acreditava-se que o ser humano essencialmente era igual, apto e com necessidade de se apropriar da educação e da cultura, agora passa-se a considerar o sujeito dentro de sua individualidade, desconsiderando a essência de equivalência e considerando o indivíduo dentro de sua particularidade.

A partir de então, tendo como precursores Rousseau, Froebel e Pestalozzi e baseados nos estudos do inglês John Dewey, da médica italiana Maria Montessori e do francês Claparede, tem início na França pós segunda revolução industrial a Pedagogia Nova, ou como denominou Saviani, Pedagogia da Existência.

A Pedagogia da Existência, como o próprio nome diz, deixa de considerar que o ser humano possui uma essência única e passa a distinguir os sujeitos a partir de sua individualidade, considerando a sua existência material. Assim, não se acredita que todos são iguais puramente falando, mas sim todos são diferentes e precisam ser tratados de maneira igual no limite da diferença.

Pode-se entender a educação, com o intelectualismo herbartiano, como “a transmissão da cultura às novas gerações” (96). Pode-se entender a educação como o desenvolvimento – simplesmente favorecido e guiado pelo educador – das forças espirituais imanentes na criança. E se Kerchensteiner nos faz pensar que, como mostraremos, uma educação não vingará senão quando satisfaz finalmente as duas exigências, quando o desenvolvimento imanente da criança lhe permite finalmente participar dos bens da civilização. (BLOCH, 1951, p. 36)

A partir de então surge uma diferença singular na proposição de educação que se concebia. Uma vez que agora os sujeitos são tratados no limite de suas diferenças aquilo que se ensina precisa delimitar essa diferença, ou seja, não pode ser concebido mais uma educação metodologicamente igualitária. Eis a raiz da Escola Nova: Uma educação concebida a partir da individualidade e das habilidades de cada um.

A partir de então ocorre o que ficou conhecido como “Revolução Copernicana” da educação. Assim como Copérnico chegara a conclusão de que os astros não giram em torno da Terra e sim do sol, se chega agora a conclusão que o processo de ensino e aprendizagem não gira em torno do professor ou do conhecimento puro e simplesmente, mas sim em torno do aluno e de suas especificidades.

Um outro aspecto fundamental da revolução copernicana da escola é a necessidade de tomar sempre como ponto de partida o meio natural e social onde decorre a vida da criança (104). A escola tradicional a arranca súbito desse meio para ensinar-lhe a história dos tempos passados e a fisionomia de povos distantes; porque estranhar que a criança assim exilada, balda de qualquer ponto de apoio concreto para assimilar noções tão estranhas à sua experiência, colha desses ensinamentos tão pouco proveito? (p 38).

2.3 Características da Pedagogia Tradicional e Nova

Convencionou-se categorizar as pedagogias não críticas baseadas nas ideias de essência e existência de “Pedagogia Tradicional” e “Pedagogia Nova”. Isto porque a pedagogia da essência possuía uma concepção de educação onde o professor, detentor do conhecimento científico, era o centro do processo educacional sendo o aluno um espectador deste processo que, com a tutela deste professor, seria capaz de se apropriar deste conhecimento único, universal e essencial a todos os sujeitos.

Quando houve a já mencionada “Revolução Copernicana” onde a pedagogia da essência deu lugar a pedagogia da existência houve uma ruptura de paradigmas onde o professor deixou o protagonismo do processo educacional dando lugar ao aluno e sua individualidade. Esta pedagogia chega com ares de modernidade e por isso é batizada como “Pedagogia Nova”.

Basicamente a diferença entre ambas é a concepção de ensino que concerne a cada uma. Enquanto a Pedagogia Tradicional supervalorizava o papel do educador enquanto portador da ciência e do conhecimento e por isso era o único protagonista do processo de ensino e aprendizagem, a Pedagogia Nova coloca o aluno e suas aspirações individuais ao centro deste processo motivando uma ruptura curricular. Agora o professor é um facilitador que precisa ouvir o aluno e atendê-lo em suas necessidades.

O método de ambas também se distancia. A Pedagogia Tradicional utiliza-se do Método de Instrução herbartiana que consiste em cinco passos básicos para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive: A preparação, onde o professor relembra o aluno de fatos que já lhe são comuns para poder introduzir o conteúdo; a apresentação, onde o conteúdo é apresentado; a assimilação, onde o aluno já é capaz de comparar o novo e o velho conhecimento a partir de sua própria experiência; a generalização onde o aluno é capaz de universalizar o conteúdo para que enfim possa compreendê-lo em sua essência, partindo deste para outros conteúdos gerais bifurcados a partir deste e a aplicação onde o aluno compreende o conteúdo e adquire

também mecanismos que lhe permitirão aplica-lo em sua vida social, deixando de ser um mero acúmulo de informações.

Ao atribuírem centralidade ao papel ativo do aluno no processo de ensino e aprendizagem, elas tendem a enfraquecer o papel diretivo do professor e, por conseguinte, dos teóricos educacionais que, como Herbart, destacam a figura de proa do professor como diretor intelectual da formação do aluno. (DALBOSCO, 2018)

Para Herbart, esses passos precisam ser seguidos de maneira linear e respeitando a idade de cada estudante para a sua aplicação. Para o autor, cada etapa será melhor compreendida a partir da maturação biológica do indivíduo e de sua capacidade de abstração.

Para a Pedagogia Nova, o ensino só faria sentido se ao conceber uma proposta didática o professor levasse em conta o interesse de seu alunado assim como suas necessidades, não bastando simplesmente a imposição de conteúdos, mas sim criando um ambiente propício a ouvir os anseios destes alunos buscando contemplar os anseios de sua individualidade. Nesse sentido, a Pedagogia Nova se distingue ao incentivar o professor a estimular o aluno com metodologias de trabalho criativas, adereços externos que indiquem ao aluno os conteúdos a serem estudados além de colocar para este aluno que este também faz parte do processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente o construtivismo piagetiano passa a ser então a base vigente dos processos educacionais com a premissa do “aprender a aprender” onde o indivíduo é responsabilizado pelo processo de construção do saber, o que na prática tornava o processo de ensino e aprendizagem uma pesquisa cujos resultados eram de responsabilidade deste próprio indivíduo. A mera assimilação empírica de conteúdos não faria sentido, haja visto que tal seria incapaz de levar o indivíduo a estabelecer uma relação de proximidade com o saber científico. (PACHECO; DERISSO, 2018)

Porém, para Saviani, por trás desta roupagem democrática e interessada em atender exclusivamente aos anseios do alunado, a Pedagogia Nova traz consigo a exclusão e a negação do conteúdo enquanto expressão do conhecimento científico. Ao tratar o sujeito no limite das suas diferenças o escolanovismo nega a este a apropriação da ciência, fechando-lhe as portas para um conhecimento que também lhe pertence, elitizando o acesso aos conteúdos uma vez alunos que possuem melhores condições de estudar, terão acesso a conteúdos que os alunos sem condições não terão, uma vez que o método da pedagogia renovada demanda recursos que não são universais e acessíveis a todos.

Ou seja, apesar de no discurso a Pedagogia Nova parecer uma concepção democrática de ensino e aprendizagem, na verdade esta acaba tornando o acesso ao conhecimento um luxo destinado a apenas uma parcela da população que pode pagar por ele. Para grande parte da população pobre, sobrarão uma educação esvaziada de conteúdos e desfigurada em sua essência, sem recursos e condições de atender as especificidades dos indivíduos os quais se destina.

Apesar da crítica ao escolanovismo, Saviani deixa claro que não é um teórico conservador ou reacionário, saudosista da Pedagogia Tradicional. A ela, cabem críticas como o fato de justamente ser uma pedagogia estanque, centrada em uma única figura, sem estímulos e baseada na apropriação de conteúdos não praticáveis e logo esquecíveis. A Pedagogia Nova nesse sentido inova com encaminhamentos democráticos e estimulantes, mas peca pelo esvaziamento do conteúdo. A Pedagogia Tradicional, por sua vez é importante pois considera o conteúdo como importante, mas peca por seu autoritarismo e autocracia centrada na figura do professor.

2.4 As Pedagogias Crítico-reprodutivistas

Para além das pedagogias ingênuas, surge também aquilo que se convencionou como pedagogias crítico-reprodutivistas. De acordo com Saviani, estas pedagogias conseguiram formular uma crítica consistente a educação e sua relação com a sociedade, deixando de considerá-las como entes separados, porém sem apresentar uma solução efetiva para a resolução dos problemas educacionais e sociais existentes.

Nesse sentido, Saviani (1999) apresenta outras teorias educacionais do século XX, que diferentemente das ingênuas, compreendiam a determinação da sociedade, no caso capitalista, sobre a escola. E nesse sentido eram teorias críticas. Porém, ao não apontarem quaisquer soluções para os problemas oriundos dessa relação foram cunhadas também de reprodutivistas, uma vez que consideravam que a relação de manipulação e reprodução da ordem do capital na escola eram fissuras de um processo educacional dentro de seu gene, ou seja, sem possibilidade de superação. (PACHECO; DERISSO, 2018)

A crítica vazia é capaz de identificar onde estão os principais problemas sociais, no entanto sem apresentar uma solução adequada a estes. Eis que surgem então a teoria do Aparelho Ideológico do Estado de Louis Althusser, a teoria da Violência Simbólica de Bourdieu e a teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet.

2.5 Teoria do Aparelho Ideológico do Estado.

Segundo esta teoria a escola funciona como um aparelho meramente ideológico de reprodução do Aparelho Estatal. Ou seja, a escola de tão inserida neste modelo não consegue se livrar da reprodução da ideologia estatal e com isso a reproduz dentro de um modelo de lógica de mercado e capitalista o interesse desta sociedade fabril e trabalhista, onde muitos servem a alguns. Para Althusser a luta econômica coíbe a luta de classes e a dominação capitalista impõe a classe trabalhadora uma dominação que se traduz nos aparelhos ideológicos e repressores do Estado.

(...) o caráter próprio da ideologia é ser dotada de uma estrutura e de um funcionamento tais que estes a transformam em uma realidade não histórica, isto é, oni-histórica no sentido de que essa estrutura e esse funcionamento estão presentes, sob uma mesma forma, imutável no que se chama a história inteira, no sentido de que o Manifesto define a história como a história da luta de classes, isto é, a história das sociedades de classes. (ALTHUSSER, 1999, p. 56)

Nesse sentido, a escola cumpre um papel meramente reprodutor onde a classe dominada que a frequenta apenas apropria-se de um instrumento que reproduzirá o modo de produção capitalista e a hierarquia das classes dominantes uma vez que não há possibilidade real de desvencilhamento da lógica dominante e de uma possível libertação para os dominados.

Já Bourdieu concebia a educação como uma violência simbólica onde ao não se apropriar os três capitais essenciais (social, cultural e econômico) a classe trabalhadora estava sujeita a violência por meio do esmagamento cultural onde não haveria possibilidade de recuperar as perdas impostas pela expropriação que o capital impunha e que afeta a classe trabalhadora sendo uma dominação violenta.

Para a educação, a teoria de Bourdieu se concentra em estabelecer que a família possui um papel muito mais eficiente que a própria escola na formação do indivíduo, já que esta está tomada de vícios e é proposta para a classe dominante manter a sua hegemonia através da cultura e/ou capital econômico. Nesse sentido, o processo de escolarização se torna uma violência simbólica haja vista que a imposição da cultura dominante afeta gravemente a classe trabalhadora. A violência pela cultura seria uma dissimulação da força real que a burguesia possui e que em uma escola situada na lógica do capital seria impossível persuadi-la. (PACHECO;DERISSO, 2018).

Esta violência traduz-se no fato de não haver possibilidade de equiparação entre camadas populares e a elite dominante que ao ser detentora dos capitais socioculturais sempre estabelecerá uma relação de dominância frente a classe trabalhadora dominada.

Já a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet afirma que a escola possui duas forças antagônicas: a de exploradores (classe dominante) e a de explorados (classe dominada). Estas forças não atuam em igualdade de condições uma vez que o poder dominante se articula dentro das escolas e das demais instituições enquanto o pensamento ideológico dos explorados se articula e se fortalece apenas nos movimentos operários. Nesse sentido, em desigualdade de condições, a ideologia dominante sempre exerceria poder sobre os dominados uma vez que a escola permite a reprodução e manutenção desta ideologia.

(...) a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. (SAVIANI, 1999, p. 37)

Sendo assim, as pedagogias crítico-reprodutivistas se consolidam como concepções educacionais que fazem a crítica a educação capitalista compreendendo-a como parte integrante da sociedade, entretanto sem apresentar soluções para superar a dominância e estabelecer novas relações sociais, conformando-se com os papéis sociais definidos entre exploradores e explorados.

2.6 Surge uma pedagogia revolucionária: A Pedagogia Histórico-Crítica

No contexto da ditadura militar, auge da pedagogia tecnicista (aprender a fazer/ homo faber) começa a germinar no Brasil uma pedagogia crítica e revolucionária que, a partir dos estudos e escritos de Dermeval Saviani, se configura como uma alternativa as pedagogias ingênuas e as concepções crítico reprodutivistas. Superando a mera crítica, mera conformidade e a alienação a Pedagogia Histórico-Crítica nasce como uma alternativa realmente crítica, capaz de trazer a classe trabalhadora para o centro do processo educativo, corrigindo a expropriação do conhecimento que lhe é de direito e superando a alienação imposta pela educação capitalista.

O final da década de sessenta e início de setenta é marcado pela chamada revolução social, fracassada como revolução, mas responsável por germinar muitas ideologias libertárias para a sociedade como um todo e especialmente para a educação, cujos intelectuais passaram a se preocupar com a criação de uma

pedagogia crítica. A Pedagogia Histórico-Crítica surge no contexto de contestação daquilo que se pensava sobre a educação. As teorias crítico-reprodutivistas foram responsáveis por apontar a situação de alienação ideológica com precisão, mas eram ineficientes ao apontarem caminhos a serem seguidos. Nesse contexto, haveria a necessidade de uma crítica tão fundamentada quanto, porém capaz de indicar as saídas. (PACHECO; DERISSO, 2018)

Saviani, ao analisar a pedagogia da essência e da existência, concebe a analogia da “Teoria da Curvatura da Vara”. Para Saviani, uma vara quando entortada para um lado qualquer, tende a ficar pendente para este lado sempre, não adiantando tentar meramente endireitá-la. Nesse sentido, é necessário que esta vara seja completamente entortada para o outro lado para que assim possa encontrar seu ponto de equilíbrio. Assim a vara pode encontrar seu ponto ao centro, sem pender para um lado ou para o outro.

Como se percebe de imediato, o próprio enunciado dessas proposições evidencia que, mais do que teses, elas funcionam como antíteses por referência às idéias dominantes nos meios educacionais. É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão “teoria da curvatura da vara”. Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. (SAVIANI, 2006)

Como chegou-se a um ponto onde a “vara” estava “pendida” para o escolanovismo, Saviani precisou fazer a crítica a este relembrando os pontos positivos da Pedagogia Tradicional para que se pudesse retirar desta a alcunha de ultrapassada e obsoleta. Reconhecendo todas as imperfeições da Pedagogia Tradicional, uma coisa era necessário admitir: a centralidade que esta dava ao conteúdo enquanto materialização do conhecimento científico.

A partir da curvatura da vara era necessário iniciar o processo de superação de ambas as pedagogias pensando em uma nova via que não desconsiderasse o sujeito em sua individualidade, mas também não desconsiderasse o conteúdo como motor do processo de aprendizagem.

Tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova eram criticadas por Saviani por serem “ingênuas”, ou seja, acreditarem que educação e sociedade não possuem um contexto coletivo e que ambas são completamente independentes uma da outra. Nesse sentido, a educação era concebida como um elemento a parte da

esfera social que apenas deveria reproduzir conteúdos e conhecimentos, fosse eles universais ou dentro da individualidade de cada ser.

É nesse contexto que a Pedagogia Histórico-Crítica nasce: tendo como base os conteúdos e a cientificidade e procurando atender as expectativas de uma classe dominada cansada da exploração, mas alienada ao modo de produção que atende as demandas do capital.

A Pedagogia Histórico- Crítica é concebida a partir do Materialismo Histórico-Dialético de Marx. Saviani inclusive justifica a escolha de Marx como precursor da teoria pedagógica:

Quanto às bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, de uma dialética do movimento real. [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até à inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 1999, p.120).

A PHC, como é comumente chamada, atende aos princípios da dialética e do materialismo histórico. Os princípios da dialética se baseiam nos pressupostos de qualidade e quantidade, de unidade de luta dos contrários e da negação da negação. A dialética corresponde ao sentido filosófico da contraposição de que ao mesmo tempo que a qualidade do fenômeno interfere no sentido real e literal, a qualidade também é fundamental para se definir o fenômeno como relevante ou não. Assim como é preciso levar em conta as contradições presentes no processo de concepção compreendendo-a como uma unidade que se forma a partir da negação

A categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva. É a lei fundamental também é a unidade e luta de contrários, a lei da contradição. Entre a categoria e a lei da contradição existem diferenças notáveis. A lei da unidade e da luta dos contrários reflete e fixa o fato que há luta dos contrários, a lei da Contradição. (TRIVIÑOS, 1987, p. 54)

A sociedade capitalista só poderá ser superada quando os elementos quantitativos e qualitativos forem complementares e estabelecerem uma relação de resignificação de uma prática social. Uma sociedade capitalista só poderá ser superada quando as condições materiais destas permitirem um aumento da demanda de trabalhadores que ocupem essa centralidade. Isto só será possível se ocorrer um

aumento quantitativo desta demanda a partir do desenvolvimento qualitativo das relações de trabalho, produção e socialização do conhecimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica assume um caráter dialético da contradição que envolve a tese, antítese e a síntese. A partir desta concepção podemos compreender que o conhecimento se formula a partir da negação de uma tese e a síntese desta e de sua própria negação. A dialética assume um caráter de expor os elementos em contradição de modo a compreendê-los como negação em si mesmos.

O materialismo histórico surge para Marx como um a contraposição ao idealismo hegeliano. Para Hegel e Feuerbach, a sociedade constituía-se primeiramente no campo das ideias desconsiderando a influência das relações socioeconômicas para a significação dos fenômenos, compreendendo o mundo dentro de uma materialidade com a matéria sendo anterior a consciência.

“O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que até o nascimento do marxismo se apoiava em concepções idealista da sociedade humana. Marx e Engels colocaram pela primeira vez em sua obra, *A Ideologia Alemã*, as bases do materialismo histórico. Nela se criticavam os jovens hegelianos e Feuerbach que achavam ainda que a história era resultado das ideologias e da presença dos heróis ao invés de buscar nas formações socioeconômicas.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica assume uma posição declaradamente marxista, o conteúdo sendo a alegoria para o conhecimento científico (centralidade do processo educativo), revisando a individualidade de maneira objetiva e de acordo com as condições materiais a qual esta se condiciona superando a visão estreita de individualidade como algo imanente do sujeito, mas sim como algo construído de maneira sócio-histórica.

Para Saviani, a Pedagogia Histórico- Crítica atende as expectativas de uma teoria verdadeiramente crítica pois contrapõe as teorias hegemônicas procurando a essência desta. Assim, a PHC não apenas faz a crítica como aponta soluções, caminhos que perpassam pela essência do sujeito, de suas aspirações e individualidade.

“Nessa concepção a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre o método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na

compreensão e encaminhamentos de soluções dos problemas postos na prática social [...]” (SAVIANI, 2005)

Além disso a Pedagogia Histórico-Crítica perpassa uma contextualização crítica de sua essência. As pedagogias hegemônicas são conhecidas por se estabelecerem de maneira direta e alienada nos ambientes escolares uma vez que aqueles que tem contato com tais, dificilmente realizam a crítica a estas uma vez que estão dadas como natural. Ocorre que com a PHC, os elementos que a compõe fazem com que aqueles que entrem em contato com ela necessitem realizar uma análise crítica que perpassa o seu significado e chega em sua aplicação efetiva. O professor que se propõe a compreender e aplicar a Pedagogia Histórico-Crítica dificilmente passa inerte por esta sem antes levantar ponderações e considerações acerca de sua consistência e impacto.

“Procurando compreender a essência humana, correlato de denominações como a a natureza e a realidade humana, Marx faz uma série de considerações que registra nas notas que ficaram conhecidas como ‘Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844’. E encontra a resposta na atividade do trabalho. Portanto é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos” (SAVIANI, 2017, p. 716)

Além disso a Pedagogia Histórico-Crítica, antes de ser elaborada passou por um crivo da materialidade pedagógica a qual ela tende a pertencer. Isso é significativo uma vez que ao se elaborar uma Pedagogia verdadeiramente crítica deve-se zelar para que esta possa cumprir com a materialidade a qual se dispõe a lidar.

Diferente da concepção herbartiana de aplicação do método de estudo, a Pedagogia Histórico- Crítica tende a não ficar estanque a passos pré-delimitados. Acredita-se que o processo de apropriação do conhecimento científico seja intrínseco e indivisível, sendo penoso conseguir realizar uma separação abrupta destes.

A Pedagogia Histórico-Crítica se estrutura também sob a base da psicologia dialética de Vygotsky, ou psicologia histórico-cultural. Diferente das Pedagogias Ingênuas que se baseavam na Gestalt e no behaviorismo, a PHC possui base em uma concepção psicológica que não considera o sujeito e sua individualidade apenas em si mesmo, mas também pelo grupo que o cerca.

A psicologia histórico-cultural compreende que os fenômenos agem pela ação do sujeito em relação ao objeto, procurando desenvolver nestes as funções psicológicas superiores, funções estas capazes de estabelecer no sujeito condições para o seu desenvolvimento omnilateral (atenção, concentração, memória, abstração, etc)

O desenvolvimento de conhecimentos cotidianos depende exclusivamente do processo de interação do sujeito com o meio que o cerca partindo do concreto para o abstrato. São conhecimentos que se inter-relacionam e que não necessariamente possuem uma base empírica. Já os conceitos científicos são formulados a partir do contato com o conteúdo e a alegoria que o transforma em conhecimento e ocorre a partir da mediação de um objeto de conhecimento a partir da manipulação de um interventor que já se apropriou deste.

O conhecimento na perspectiva Histórico-cultural é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza. Vigotski dedicou-se ao estudo da evolução das funções psicológicas superiores, onde o conceito central é o da mediação, que assume papel fundamental, pois ela é o elemento efetivamente novo incluído na análise das funções superiores. Neste conceito a relação entre sujeito e objeto não acontece diretamente, mas sim é mediada por um elemento intermediário. (GASPARIN, PETENUCCI, 2012)

A apropriação de um conhecimento científico ocorre da abstração para o concreto, fazendo o caminho inverso do conhecimento cotidiano. Para estabelecer o nível de apropriação, Vygotski elaborou o conceito de duas zonas de desenvolvimento: A zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento eminente.

Vigotski construiu a teoria da zona de desenvolvimento proximal, tendo por finalidade explicar como a aprendizagem gera desenvolvimento. Através de exemplos afirma que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (SCALCON, 2002, p.59). Nesse contexto, para Vigotski, não existe somente um nível de desenvolvimento, mas no mínimo dois: o real e o potencial. Nível de desenvolvimento real é aquele em que a criança é capaz de solucionar problemas sozinha, sem a ajuda de terceiros. Nível de desenvolvimento potencial é aquele em que as crianças dependem da colaboração e do auxílio de outras pessoas para encontrar as soluções (GASPARIN, PETENUCCI, 2012)

Assim a Pedagogia Histórico- Crítica se estrutura como uma teoria não hegemônica que critica as relações de alienação entre a classe trabalhadora e o capital e busca superar a alienação com base pedagógica, filosófica e psicológica. É uma pedagogia que nasce dos anseios de uma classe dominada que vivia alheia a suas próprias aspirações em busca de atender meramente os desígnios impostos por uma elite tacanha que rifa a possibilidade de um desenvolvimento de fato integral do sujeito.

CAPÍTULO III

AMEAÇAS CONSERVADORAS A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CASCAVEL E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

3.1. O Ensino Religioso como instrumento de manutenção da moral e da ordem: um breve histórico da relação entre religião e educação.

Com o fim do Império, termina também o regime do padroado²⁵ e com isso a separação entre a Igreja e o Estado, que agora passa a ser laico. Isso gera uma cisão constitucional entre o governo brasileiro e a Igreja Católica que agora possuem uma relação de interdependência.

O fim do regime do padroado levou a Igreja Católica no Brasil a se estabelecer de maneira ultramontanista²⁶ desconsiderando o Estado e voltando-se unicamente para a Santa Sé.

Dentre as medidas mais significativas do ultramontanismo, destacaram-se o restabelecimento das diretrizes do Concílio de Trento, a sacralização dos locais de culto, a moralização do clero, o fortalecimento da estrutura hierárquica por meio da burocratização, a ampliação de departamentos e circunscrições, o aumento do quadro eclesiástico através de formação seminarística ou de importação de ordens religiosas, a supressão ou adequação das irmandades que até então estavam sob o poderio do laicato, bem como o distanciamento do clero de funções laicas (CUNHA, 2013).

O Estado brasileiro, agora federalista, republicano, positivista e liberal passa a valorizar a laicidade e a liberdade de crença cristã. É neste período que as Igrejas Protestantes conseguem autorização para erguer templos e realizar cultos públicos, privilégio este destinado apenas aos católicos.

A Igreja, conservadora, entra em conflito com o Estado positivista e liberal brasileiro e passa a olhar com desconfiança para o novo momento que o Brasil vive.

A laicidade do Estado nunca foi vista com bons olhos e as políticas educacionais, apesar de teoricamente e constitucionalmente laicas, nunca estiveram totalmente livres da influência eclesiástica. A Igreja, por exemplo, jamais aceitou o fim definitivo

²⁵ O regime do padroado se caracterizava em uma relação de subserviência da Igreja Católica a Casa Imperial, uma vez que esta era responsável por determinar os rumos do catolicismo no Brasil superando a hierarquia papal. Com o fim do regime do padroado, há a cisão entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro, que passa a ser laico, no entanto, há uma espécie de "romanização" do catolicismo brasileiro que agora passa a responder diretamente a Roma e com isso, a Igreja que perde parte de sua influência estatal também conquista a independência em relação a esse mesmo Estado.

²⁶ Voltar-se unicamente a Roma, obediência papal.

do Ensino Religioso nas escolas. A essa resposta dura católica, Saviani chama “Resistência ativa”:

A mobilização da Igreja expressou-se na forma de resistência ativa, articulando dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas, assim como na formação de professores, para o que se dispunha de suas próprias Escolas Normais. (SAVIANI, 2015).

A resistência ativa da Igreja Católica não se deu apenas por objeções orais ou repúdios pastorais, mas sim com a organização de coletivos católicos que não se limitavam a realizar críticas, mas também a propor soluções e alternativas para superar a laicidade imposta. A articulação ganhou contornos materiais com a criação e veiculação de revistas e criação de centros acadêmicos para resgatar a intelectualidade católica.²⁷

A Constituição de 1891 é responsável pela descentralização da responsabilidade pela educação pública, uma vez que a União fica responsável pelo ensino secundário e superior enquanto os estados são responsáveis pela educação elementar. Nesse sentido, a escola garante seu caráter dualista e conservador salvaguardando para a parcela privilegiada da sociedade a educação secundária e superior.

O Brasil incorpora a educação uma concepção durkheimiana de pensamento filosófico onde o fato social determina as ações do sujeito social de maneira coletiva. De acordo com Durkheim, fato social é uma condição dada que determina as ações individuais dentro de uma coletividade, onde o sujeito que as realiza não as faz utilizando-se de livre arbítrio, mas sim seguindo condições dadas e determinadas a partir de um pacto social. Conforme Durkheim, fatos sociais decorrem de modo similar a outros códigos pré-estipulados de maneira tácita e passiva no contrato social :

“[...] as crenças e as prática de sua vida religiosa, o fiel as encontrou inteiramente prontas ao nascer, se elas existiam antes dele é que existiam fora dele. O sistema de signos de que me sirvo para exprimir meu pensamento, o sistema de moedas que emprego para pagar minhas dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo em minhas relações comerciais, as políticas observadas em minha profissão etc funcionam independente do uso que faço deles. Que se tomem um a um todos os membros de que é composto a sociedade, o que procede

²⁷ Em 1890 é criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, chefiado pelo iluminista Benjamin Constant, que sofreu com a militância religiosa em seu período como ministro. Em 1921 é fundada a revista “A Ordem” principal mecanismo de veiculação dos ideários eclesiais e no ano seguinte o Centro Dom Vital se torna um polo da intelectualidade católica.

poderá ser repetido a propósito de cada um deles. Eis aí, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam notável propriedade de existirem fora das consciências individuais.

Para Durkheim, o fato social estabelece-se a partir de três características básicas: a coerção, a generalidade e a exterioridade. A generalidade caracteriza o fato social como algo que nasce de um pacto coletivo, independente das aspirações individuais do sujeito cuja aceção é passiva. A exterioridade caracteriza o fato social como algo que nasce para além do sujeito e cuja raiz é externa, sendo apenas absorvida pela individualidade. Já a coercitividade caracteriza o fato social como algo imposto ao sujeito como contrato coletivo de aceitação e cumprimento apenas retórico, onde o padrão de cultura impede o sujeito de realizar escolha de maneira livre dentro da possibilidade de arbítrio individual reforçado por padrões aceitáveis socialmente.

Traduzindo o pensamento durkheimiano para a educação destaca-se a preponderância que este dá a educação como instrumento por excelência de reprodução do fato social de maneira coletiva e uníssona na sociedade.

Cada sociedade elabora um certo ideal de homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral, este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos, que a partir de certo ponto se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio. É esse ideal único e diverso ao mesmo tempo que é polo da educação. (DURKHEIM, 2012, p. 52)

Durkheim afirma ainda que a função da educação é homogeneizar nos sujeitos as estruturas físicas e mentais exigidas pela sociedade enquanto um contrato social imposto assim como estabelecer de maneira uniforme os contratos coletivos concebidos especificamente por determinados grupos ou castas de modo a garantir o pleno funcionamento destes e a garantia de sua perpetuação. Para Durkheim, a homogeneização garante o bem-estar e o pleno funcionamento da sociedade capitalista.

A visão de Durkheim sobre fato social foi essencial para o desenvolvimento da visão positivista acerca da pesquisa científica e da educação. Trazendo para a recente república brasileira os ideais franceses de igualdade, fraternidade e liberdade e a visão Comtiana²⁸ do desenvolvimento social tendo como base o caráter positivista.

²⁸ Augusto Comte nasceu em Montpellier na França em 1798. Em 1817 tornou-se secretário de Saint-Simon publicando em 1830 seu curso de filosofia positiva em seis volumes e mais tarde o discurso sobre o espírito positivo. Considerado o pai do positivismo, Comte preocupava-se basicamente com "os três estados da História" - metafísico, teológico e positivo; fundamentação e classificação dos ramos da ciência além da elaboração de uma disciplina específica que estudasse a fundo os fatos sociais-sociologia.

O positivismo clássico estrutura-se basicamente sob os aspectos da generalização das circunstâncias que mesmo sendo particulares acabam caindo em fatos que são gerais. Além disso, Comte se declara favorável de uma instrução geral do indivíduo para que este possa a posteriori focar na especialização de um fenômeno. Para ele, a compreensão de um fenômeno deve partir daquilo que é concreto, palpável e cientificamente mensurável, sendo uma realidade objetiva de circunstâncias lineares que desencadeiam a partir de um fato social em comum.

O Estado brasileiro assume a educação como laica e com caráter positivista e liberal inspirados nos ideais republicanos franceses. Nesse sentido, intelectuais como Benjamim Constant e Miguel Lemos são incumbidos de realizar uma ampla reforma educacional, valorizando a linearidade do conhecimento científico e o aprendizado das ciências exatas.

Enquanto na Europa o positivismo de Comte coerente com a exaltação da tecnologia, privilegiando a ciência como forma superior de conhecimento, no Brasil a tentativa de superar o ensino de caráter humanístico e literário não superou seus objetivos. Aliás, nem mesmo Tobias Barreto teve sucesso na tentativa de renovação ao divulgar autores alemães no campo jurídico e pedagógico. (ARANHA, 2012).

Os ideais positivistas, no entanto, são suficientes para estabelecer na sociedade brasileira mecanismos de pensamento que perpassam a sala de aula. A Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, para dar um exemplo, foi responsável pela formação de positivistas ilustres que trabalharam em grandes instituições educacionais do Brasil, entre elas, o Colégio Pedro II. (ARANHA, 2012).

Os positivistas, no entanto, não eram unânimes ao defender pontos fundamentais das concepções educacionais, como por exemplo na relação entre a educação e o Estado. Enquanto alguns defendiam que a educação pública deveria ser responsabilidade única e exclusiva do Estado brasileiro, sem influência da Igreja, outros, como Miguel Lemos defendiam que o Estado também não poderia se responsabilizar por qualquer tipo de instrução, deixando esta a cargo da particularidade da formação moral familiar.

Fernando de Azevedo diz que ao sobrecarregar de disciplinas o ensino normal e secundário “com matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral o reformador rompe com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas. (ARANHA, 2012).

A ideologia é o mecanismo pelo qual as conjecturas sócio históricas se organizam dando significado subjetivo aos fenômenos objetivos. Nesse sentido, Cury (1978, p. 154) nos afirma que

a posição singular que o ser humano ocupa no universo comparativamente aos outros seres da natureza o torna capaz não só de agir, como também de representar sua ação e expressá-la de modo objetivado. Deste modo, os seres humanos, no próprio ato de criar e recriar a realidade (aquilo que é) procuram representá-la (discursar sobre aquilo que é). A possibilidade do discurso humano sobre a sua ação concreta abre a possibilidade de querer identificar aquilo que é com aquilo que se discursa sobre o que é.

Apresentada a noção base acerca do que é ideologia, é necessário compreender que esta se diversifica dependendo de seus interlocutores. Nesse sentido, com o advento do escolanovismo²⁹, a crise entre Igreja e Estado se acentua após o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova pois para a conservadora instituição eclesial, somente Deus poderia solucionar o problema que apresentava.

Esta situação de desmoronamento não se autogerou. Os católicos explicam remontando de modo especial a Idade Média e as revoluções posteriores que paulatinamente deixaram de ouvir a voz da Igreja não acataram as exigências vindas do papa e não acataram mais a estrutura hierárquica das coisas. Para a cosmovisão católica esta surdez frente ao espírito revelava uma surdez frente ao espírito. (CURY, 1978).

A relação entre Igreja Católica e o Império brasileiro foi muito próxima. O regime do Padroado garantia a religião ser a único oficial e aceita do Império enquanto a submetia, ao invés das ordens de Roma, às ordens do imperador.

Já na reta final do império, a relação entre Igreja e a Casa Imperial começou a se desgastar com o avanço da ideia de laicidade. A Igreja, como resposta, instituiu a “questão religiosa”, onde os bispos de Olinda, Dom Vital e do Pará, Dom Antônio de Macedo determinaram que todos os maçons fossem afastados imediatamente de suas dioceses. O resultado desta afronta foi a prisão dos bispos por ordem do imperador, a quatro anos de prisão.

Com o fim do Império a relação se desgasta de vez uma vez que a Constituição de 1891 determina a laicidade do Estado e a exclusão do Ensino Religioso nas escolas. O fim do padroado foi uma grande derrota para a Igreja Católica, no entanto foi também uma vitória pois agora, livre, a Igreja voltava a

²⁹ Teoria pedagógica inspirada em Dewey que realiza a chamada “revolução copernicana” na estrutura do ensino tirando o professor da centralidade do processo e colocando o aluno e suas necessidades neste.

responder diretamente a Roma e com isso estava livre para poder mobilizar forças e reverter o estados das coisas uma vez que a Igreja jamais aceitou o fim do Ensino Religioso nas escolas.

No início do século XX, a resposta da Igreja Católica foi organizar a resistência ativa que foi o início de uma série de publicações religiosas (A revista a Ordem por exemplo).

“Chamo essa mobilização de resistência ativa porque não se limitou a manifestar discordâncias, críticas e objeções, alertando para as consequências negativas da situação então instaurada, o que lhe conferiria um caráter passivo não indo além do exercício do direito de discordar. Para além desse limite, o processo de mobilização da Igreja Católica preencheu as duas condições que defini para caracterizar a resistência ativa, a saber: a) quanto á forma, a exigência de que a resistência ativa se manifeste não apenas individualmente, mas por meio de organizações coletivas; b) quanto ao conteúdo, a formulação de alternativas às medidas em vigor” (SAVIANI, 2008, p. 180)

Em se tratando de educação, há a publicação do manifesto dos pioneiros da educação nova em meados da década de 20. Sobre isso, trataremos em seguida.

Com a Revolução de 1930, o embate entre católicos e liberais se acirrou. Os movimentos populares e coletivos de trabalhadores enfraqueceram devido a repressão abrindo espaço para ideais liberais e religiosas. Os liberais defendiam a educação laica enquanto os religiosos defendiam o Ensino Religioso.

Com a necessidade de uma nova constituinte, a Liga Eleitoral Católica³⁰ criada em 1932 conclamou que apoiaria qualquer candidato, desde que seguissem os dez pontos a seguir:

- 1º Promulgação da Constituição em nome de Deus;
- 2º Defesa da indissolubilidade do laço matrimonial, com a assistência às famílias numerosas e reconhecimento dos efeitos civis do casamento religioso;
- 3º Incorporação legal do ensino religioso facultativo nos programas das escolas públicas, secundárias e normais da União, do Estado e dos municípios;
- 4º Regulamentação da assistência religiosa facultativa das classes armadas, prisões, hospitais, etc;
- 5º Liberdade de sindicalização de modo que os sindicatos católicos legalmente organizados tenham as mesmas garantias que os sindicatos neutros;
- 6º Reconhecimento do serviço eclesiástico de assistência espiritual às forças armadas, à população civil como equivalente ao serviço militar;

³⁰Associação civil de âmbito nacional criada em 1932 no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, por dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, auxiliado por Alceu Amoroso Lima. Seu objetivo era mobilizar o eleitorado católico para que este apoiasse os candidatos comprometidos com a doutrina social da Igreja nas eleições de 1933 para a Assembleia Nacional Constituinte e de 1934 para a Câmara Federal e as assembleias constituintes estaduais.

- 7º Decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios da ordem cristã;
- 8º Defesa dos direitos e deveres da ordem social;
- 9º Decretação de lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis;
- 10º Combate a toda e qualquer legislação que contrarie expressa ou implicitamente os princípios fundamentais da doutrina católica.

O governo provisório passa então a tentar conciliar os interesses tantos dos intelectuais liberais escolanovistas quanto dos católicos, sem sucesso. Os ânimos se exaltam e os liberais, terminantemente contra o Ensino Religioso por considerarem que o Ensino Religioso feriria o princípio constitucional da laicidade. Sendo assim é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O manifesto, sob as bases psicológicas de Lourenço Filho, sociológicas de Fernando de Azevedo e filosóficas de Anísio Teixeira determinava que:

“1. Os fundamentos filosóficos da educação, finalidades da educação, valores mutáveis e valores permanentes; 2. A organização e a administração do sistema educacional. O Estado em face da educação. a) a educação, uma função essencialmente pública, b) a questão da escola única, c) a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação [...] 3) As bases psicobiológicas da educação: o processo educativo, o conceito e os fundamentos da educação nova; 4) Planejamento do sistema conforme os princípios e diretrizes enunciados: Plano de reconstrução educacional a) as linhas gerais do plano, o ponto nevrálgico da questão, o conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil d) O problema dos melhores. A unidade de formação de professores e a unidade de espírito; o papel da escola na vida e sua função social. Conclusão: A democracia- um programa de longos deveres.” (SAVIANI, 2008, p. 241-242)

O Manifesto rejeitava de maneira veemente o Ensino Religioso na escola pública. Por ter ideais liberais, o Manifesto evocava a Educação Nova com bases piagetianas, o que, como já descrito anteriormente, representava exclusão de boa parte da classe trabalhadora da escola.³¹

A Revista “A Ordem” tenta emplacar então a ideias de que o Ensino Religioso seria plural respeitando as diversas matrizes religiosas. Porém, as encíclicas publicadas pelo Vaticano, em especial a *Divini Illius Magistri*³² orientavam que toda educação religiosa deveria observar única e exclusivamente os ritos, a liturgia e as

³¹ AZEVEDO, Fernando de. Mais uma vez convocados. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, Vol XXXI. Abril-junho, nº 54, 1959

³² Encíclica publicada em dezembro de 1929 pelo papa Pio XII que orientava os fiéis da Igreja sobre a educação cristã, em especial o direcionamento que esta deveria adotar no interior das escolas. Com a publicação da Encíclica, Roma se aproxima do governo fascista de Mussolini e estabelece alianças políticas com o governo italiano (DERISSO, 2012)

leis da Igreja Católica, considerando as demais religiões falsas. A Igreja Católica passa então a tentar recuperar um pouco do terreno perdido e a revista “A Ordem” passa a cumprir um papel de porta-voz de ideais extra-oficiais ao episcopado podendo inclusive defender interesses alheios ao defendido pela Santa Sé. (DERISSO, 2012)

Sobre a diferença entre católicos e pioneiros, Cury (1986, p. 85) faz uma importante elucubração:

A cosmovisão católica defende uma filosofia integral em que os pressupostos ético-religiosos deverão ser aplicados sobre o Estado e as instituições da sociedade civil, de modo normativo. Enquanto isso, os Pioneiros embasarão seus pressupostos em vista de uma nova ordem em torno do papel do Estado, como mediador entre as necessidades emergentes e o “novo espírito” da época. Se para os primeiros o povo católico de certo modo é a Nação, para os segundos, o Estado é a Nação.

O resultado deste embate foi a promulgação da Constituição em 1934 com os dez pontos pleiteados pela Liga Eleitoral Católica, inclusive com a ampliação da oferta do Ensino Religioso até o ensino secundário (atual Ensino Médio)[

Porém com a promulgação da Constituição do Estado Novo de 1937, Getúlio retira as concessões feitas a Igreja Católica e mantém apenas a oferta do Ensino Religioso.

O embrião da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira foi germinado com a promulgação da Constituição de 1946. Nesta, pela primeira vez foi a educação foi descentralizada do documento, indicando a necessidade da elaboração de um documento próprio³³.

Em 1947 o documento é encaminhado ao presidente Eurico Gaspar Dutra e reencaminhado ao Congresso Nacional onde fica engavetado por quase dez anos até que é retomado em 1956.

Em dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4024/61 é promulgada sob protesto devido a emenda apresentada pelo projeto 2222-B do deputado Carlos Lacerda que impunha “princípios cristãos” as legislações educacionais dando inclusive abertura as famílias para que estas pudessem prover a educação dos filhos como quisessem, ficando o Estado apenas como uma responsabilidade secundária de garantir a oferta.

³³ O Ministro da Educação na época era Clemente Mariani, no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951)

Em relação ao Ensino Religioso não há grandes embates uma vez que a própria Constituição de 1946 garantia a sua oferta.

Art. 97. O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe do número mínimo de alunos;

§ 2. O registro de professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (...)

Em 1964, com o golpe militar, novamente instaura-se uma nova Assembleia Constituinte que promulga uma nova Constituição em 1967. Sendo assim, no ano de 1971 uma nova Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71. Nesta legislação o Ensino Religioso mantém-se como disciplina de matrícula facultativa e acrescenta-se a disciplina de Educação Moral e Cívica como parte diversificada da grade.

A Educação Moral e Cívica tinha como objetivo desenvolver o civismo, a moralidade, o comportamento e os bons costumes. Foi uma disciplina que, aliada aos Estudos Sociais, estabeleciam caráter nacionalista e ufanista aos símbolos nacionais, desprovidos de crítica e de qualquer pensamento elaborado. Servia ao regime para formar cidadãos que estabelecessem relação de obediência as autoridades e subserviência servil e apática.

Com o fim do Regime Militar em 1985, a nova Constituição em 1988, começa-se a elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Esta nova LDB deveria prever as garantias legais de educação dispostas no documento de 1988, agora mais abrangentes e desafiadoras. Porém, no que diz respeito ao Ensino Religioso mantém-se a matrícula facultativa, agora apenas no Ensino Fundamental, de maneira laica e aconfessional.

Art. 19: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios: I- Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público.

O foco dado ao Ensino Religioso na análise até aqui realizada quis demonstrar como a religião institucionalizada contribui para a manutenção do pensamento conservador. O objetivo não era se aprofundar em cada legislação apresentada, mas sim apresentar um panorama básico de como, em mais de um século de legislação, a igreja sempre esteve presente nas legislações educacionais.

Para analisar mais a fundo tais legislações seriam necessários outros trabalhos de pesquisa que se dispusessem a realizar pesquisas mais pontuais.

Vale ressaltar que, a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo uma teoria pedagógica fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, não nega a religião nem a coíbe. O próprio Marx ao denominar a religião como ópio do povo, faz essa afirmação para demonstrar que a religião funciona para a classe trabalhadora, subjugada e alijada de seus direitos, como um anestésico para que possa suportar a dor da injustiça e da privação.

Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião. A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo. (MARX, 2010, p.145).

A religiosidade como uma escolha individual é, portanto, uma decisão que parte da premissa das liberdades individuais que devem ser respeitadas. Entretanto, a laicidade nesse sentido garante que, as discussões religiosas se restrinjam a ambientes propícios a estas, sendo a escola um local de discussão, debate e socialização do conhecimento científico. A Pedagogia Histórico- Crítica, sendo contra hegemônica, vem justamente para garantir que o foco no conteúdo e no conhecimento científico seja garantido na escola de modo a levar os alunos a superarem a alienação.

Portanto, a apropriação do conhecimento pelo sujeito como instrumento de compreensão das relações sociais existente requer movimentos simultâneos: a transmissão e a apropriação do saber. Para efetivar o processo de ensino, o professor precisa ser profundo conhecedor do que pretende ensinar. Neste sentido, deve ser também estudante, assíduo leitor e pesquisador, planejar encaminhamentos pedagógicos adequados ao conteúdo e ao contexto, organizar sua ação de forma a articular os conhecimentos acumulados pelo aluno com os novos conceitos científicos para que estes possam superar os conceitos cotidianos, construindo um arcabouço de conhecimentos científicos sistematizados. (CASCAVEL, 2008, p. 44).

O Ensino Religioso é em si uma disciplina contraditória, pois simbolicamente evoca o proselitismo religioso e a conservação da moral conservadora. Ameaça a laicidade da educação tendo geralmente ementas dúbias, a depender da entidade mantenedora e sua gestão. Ainda que muitos currículos organizem ementas curriculares para a disciplina em um viés filosófico e sociológico, o teor religioso e a historicidade da disciplina no Brasil abrem margem para a solidificação de uma disciplina que preserva a moralidade e as tradições da religiosidade dominante. Em

uma proposta contra hegemônica, é uma disciplina que destoa dos princípios de uma Pedagogia laica e comprometida com a socialização dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos historicamente acumulados para a classe trabalhadora.

3.2. O Currículo de Cascavel e os ataques conservadores à Pedagogia Contra-Hegemônica.

Como já retratado no primeiro capítulo desta pesquisa, o Currículo de Cascavel nasceu com uma proposta de desafiar a lógica vigente, extrapolando o conhecimento para além da mecanização com o propósito de combater a estrutura alienante promovida pelo capital. O longo trabalho de estudo que levou a formalização da proposta foi encarada pela equipe de professores como uma forma de garantir a classe trabalhadora que a educação pública a ela oferecida seria de fato libertadora e fugiria da lógica reprodutivista de uma sociedade ancorada em uma divisão explícita de classes.

A intencionalidade e o rigor na definição do método para o desenvolvimento da ação docente visam garantir que a escola cumpra verdadeiramente seu papel e não se perca em armadilhas criadas por correntes pedagógicas “imediatistas e pragmáticas” (DUARTE, 2004), que atrelam o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares ao 11 utilitarismo alienante do cotidiano da sociedade capitalista. Essas correntes que podem, também, serem reconhecidas como integrantes de um ecletismo teórico baseado em pressupostos da escola nova, que coloca em segundo plano a apropriação do conhecimento científico, podem ser nomeadas como as pedagogias do aprender a aprender, ou como Saviani (1995) as classificou de pedagogias da existência⁴. Tais correntes ou tendências valorizam o modo como as coisas são ditas e experienciadas em detrimento de um conhecimento objetivo, complexo e científico que almejamos no presente Currículo. (CASCAVEL, 2008, p. 10-11).

Tendo claro e definido o objetivo do currículo e a justificativa pela escolha do método, é preciso destacar os inúmeros desafios de implantar e manter uma proposta pedagógica diferente da hegemônica em uma região dominada pelo apele conservador a uma moralidade religiosa. Em uma região construída e desenvolvida em pleno regime militar, desafiar a lógica conservadora é desafiar o coronelismo, a estrutura de poder dada como natural e as oligarquias agrícolas (PIAIA, 2019)

A implementação de uma visão contra-hegemônica de educação modifica o status quo social definido, status este que na visão da classe dominante, precisa ser conservado. O conservadorismo age pelo princípio de não modificação dos privilégios, de manutenção da exploração e da situação servil da classe trabalhadora. Sempre que há uma ação que desafie esta estrutura, há a reação por parte desta classe

dominante. E por isso mesmo que a visão reacionária e conservadora estão sempre intimamente ligadas.

Cascavel viu nos últimos anos diversas investidas reacionárias-conservadoras na educação pública. É bem verdade que a onda conservadora se alastra Brasil e mundo afora, mas as características culturais, sociais e populacionais de Cascavel aliadas ao fato de, contra a lógica dominante, o município ser um dos poucos com uma proposta educacional revolucionária, traz a necessidade de reflexão sobre como tais investidas ameaçam a educação para além do capital e como a Pedagogia Histórico-Crítica pode superar estas políticas conservadoras.

3.2.1. Gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Cascavel.

O Plano Municipal de Educação é um documento de caráter legal elaborado a partir do Plano Nacional de Educação de maneira coletiva e adequado as necessidades educacionais locais, debatido e concebido a partir de discussões e grupos de estudo. O primeiro Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2001 com validade de 10 anos. Após este Plano, foi aprovado em 2014 o segundo Plano Nacional de Educação, válido também por dez anos.³⁴

Diversos pontos do PNE causaram polêmica e geraram longos debates políticos. Um desses pontos é o que tratava do trabalho com a diversidade na escola. Ainda que genérico e sem citar temas polêmicos, o trecho do PNE que retratava o debate acerca da diversidade foi tratada pela ala conservadora do parlamento como uma tentativa de instaurar a “ideologia de gênero” nas escolas públicas.³⁵

Para além do Congresso Nacional a polêmica se arrastou também para as Assembleias legislativas e para as Câmaras Municipais uma vez que a partir do documento nacional, cada estado e município também deveriam elaborar os seus documentos. Diversos estados e municípios também propuseram emendas para coibir o uso dos termos “gênero”, “diversidade” e “sexualidade” nas propostas levadas a discussão.

³⁴ O primeiro PNE foi aprovado no governo Fernando Henrique Cardoso no ano de 2001. Em 2011 o Congresso Nacional e o Conselho Nacional de Educação deveriam promulgar um novo PNE, entretanto de acordo com a Revista Nova Escola, embates políticos e temas considerados polêmicos atrasaram a leitura e o debate do documento, empurrando a aprovação para 2014, ficando o país três anos sem uma diretriz legal com metas para a educação.

³⁵ Ideologia de gênero foi um termo cunhado pelo papa Bento XVI na carta pastoral no Natal de 2008 para se referir ao debate acerca da diversidade sexual e de gênero. De lá pra cá o termo se popularizou não somente entre os católicos, mas entre as correntes neopentecostais para se referir ao trabalho com a diversidade na escola como uma tentativa de desvirtuar os educandos da moral cristã que prega, segundo estes que “Deus fez apenas o homem e a mulher”.

Em Cascavel, o PME foi debatido e elaborado no decorrer do segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015³⁶ e levado para a Câmara para Sessão Plenária Ordinária em 23 de junho de 2015. A ata da sessão nos revela os intensos debates sobre a questão do trabalho com a diversidade, tendo como protagonistas os vereadores Rômulo Quintino, Celso Dal Molin, Jorge Menegatti e Fernando Winter, vereadores que propuseram as emendas 17 e 19 ao Plano Municipal que coibia o debate acerca da diversidade e questões de gênero nas escolas.

Celso Dal Molin justificou seu voto a favor das emendas com o argumento que o debate acerca da diversidade fere o direito da família em educar seus filhos com os princípios religiosos que lhe aprouver sendo segundo o vereador a escola responsável pelo ensino das disciplinas elementares.

Voto a favor dessas dez emendas da Comissão de Educação, voto a favor de 3 emendas, a nº 1, nº 17 e nº 19 achando ainda; que as três, a nº 1, nº 17 e nº 19, principalmente a nº 17 e nº 19 são bem parecidas; mas a nº 19 é minha e do vereador Celso Dal Molin, votarei favorável. Mas quero aqui, repetir uma pequena fala que fiz ontem; crio meus filhos em casa com princípios cristãos; respeito à escola, os professores como ensinadores; mas a educação de minha casa e dos meus filhos sou eu quem faço. Não transfiro pra escola a educação de meus filhos. Gostaria que todos fizessem isso; posso estar errado, mas em minha casa nós fazemos isso, não transferimos pra igreja, pra o pastor, pra o padre, no meu caso pra o pastor e auxiliares da igreja. Não transfiro a eles a educação, a educação dou em minha casa. Ensinar geografia, história, matemática, português e outras coisas, nós remetemos à escola. (CASCAVEL, 2016)

O vereador Fernando Winter afirmou que: “A palavra diversidade, senhores abre um precedente para uma ideologia de gêneros, que não define o sexo, masculino e feminino. O ser humano é homem ou mulher, negar essa realidade é uma mentira. Refere-se, à orientação sexual que governos ateus e materialistas querem impor, através da lei.

O vereador ainda afirma que a intenção é fazer com que os professores eduquem as crianças sob essa nova ordem global materialista e ateia onde se sublima a “família tradicional” e incentiva-se a constituição de “famílias modernas”.

Já o vereador Paulo Porto, único a votar contrário as emendas, afirma que:

Peço voto favorável a todas as emendas, pra salvar o que restou do Plano e não prejudicar mais do que já prejudicamos, os educadores de Cascavel. Porém, peço voto contrário às emendas nº 1, nº 17 e nº 19, porque são emendas que reproduzem um debate preconceituoso, arbitrário e totalitário, que a gente vem sentindo desde o nível nacional.

³⁶ Gestão de Edgar Bueno (PDT) tendo como Secretário Municipal de Educação Valdecir Antônio Nath.

São emendas que visam ou modificar, ou suprimir ou vedar a possibilidade dos professores trabalharem educação nas escolas, que é fundamental; a palavra diversidade. Este debate é um debate peneirado de intolerância, desinformação e preconceito, cujo ódio é o principal argumento de viés fundamentalista e, com argumento de defender a família brasileira da renovação comunista. Combate de forma intransigente qualquer alusão à diversidade e aos direitos civis das minorias. Neste sentido passa a ser coerente que, esses mesmos grupos políticos que defendem a família e lutam contra qualquer tipo de diversidade, sejam os mesmos grupos que defendem no Congresso a redução da maioria penal, que defendem a pena de morte, que lutam contra os direitos indígenas ao apoiarem a Pec 215, que aqui nesta Casa são os mesmos grupos que são contrários a Casa de Passagem em Cascavel; que vêm com desprezo o Bolsa Família, que votam contra a Pec do trabalho escravo, são aqueles que elegeram Cunha como presidente do Congresso. Tristes tempos em que, o discurso oportunista travestido de moralidade coloca todos os avanços civilizacionais conquistados, desde 88. Mais que discurso moral, representa um ataque das forças conservadoras em relação às conquistas alcançadas nestes anos, em especial a partir de 88. Lutar contra esse discurso é lutar contra a intolerância. Negar o termo diversidade é negar as diversas formas de expressão humana, é fortalecer os resquícios mais obscuros do preconceito contra o outro. (CASCAVEL, 2016)

Como apenas o vereador Paulo Porto votou contrário as emendas, estas foram aprovadas e o Plano Municipal censurou os termos “diversidade” e “gênero” da versão final do documento.

O próprio site da Câmara noticiou a sessão noticiou que a redação original do documento trazia apenas de maneira genérica “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, mas foi tratado pelos vereadores pelo viés da diversidade sexual.”

Em 2020, porém, em matéria especial no Supremo Tribunal Federal, a corte decidiu que é inconstitucional a proibição do debate sobre diversidade em documentos oficiais pois a censura ao termo esbarra em um princípio constitucional.

O voto do relator, ministro Luiz Fux, ressalta que proibições desse tipo são antidemocráticas, ferem a liberdade de aprender e ensinar e geram perseguições no ambiente escolar. “A proibição genérica de determinado conteúdo, supostamente doutrinador ou proselitista, desvaloriza o professor, gera perseguições no ambiente escolar, compromete o pluralismo de ideias, esfria o debate democrático e prestigia perspectivas hegemônicas por vezes sectárias”, afirma o voto do ministro. Ele ainda ressalta que a escola e os profissionais de educação são necessários para a formação mais ampla dos alunos, “por mais capacitados e empenhados que sejam os pais”. No voto, o relator afirma ainda que a neutralidade na escola é um mito, e que “assim como as *fake news* se combatem com mais acesso à informação, a doutrinação ideológica se combate com o pluralismo de ideias e perspectivas – jamais com a censura”. Em outros três julgamentos, sempre por unanimidade, o STF já havia se pronunciado

pela inconstitucionalidade de leis similares (veja abaixo). No último julgamento, sobre lei municipal de Ipatinga (MG), o STF foi além: estabeleceu que abordar gênero e sexualidade nas escolas é dever do Estado. (EBC, 2020).

De acordo com o site EBC, a Procuradoria Geral da República já havia recorrido em 2017 ao STF para declarar a inconstitucionalidade das emendas em uma clara tentativa de “promover a censura e o silêncio como medidas de Estado”

3.2.2. Escola sem partido sob o pretexto de uma educação livre.

O projeto “Escola Sem Partido” surgiu no ano de 2004 pelas mãos e liderança do advogado Miguel Nagib com a missão de salvaguardar a escola e os estudantes dos ideais revolucionários.

O Projeto afirma que há uma cadeia de doutrinação sistematizada no ensino público que precisa ser parada. Segundo o site do projeto “abusa-se da liberdade de ensinar formando ideologicamente alunos desde a mais tenra idade”. Ainda de acordo com o site do projeto são deveres dos professores:

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.³⁷ (CASCAVEL, 2017)

De acordo com Faria (2019, p. 19)

No Brasil, inicialmente, o sítio da internet do movimento “Escola ‘sem’ Partido” era um espaço para divulgar o testemunho de vítimas de doutrinação nas escolas. Esta iniciativa, de acordo com Miguel Nagib, surgiu a partir do relato de sua filha de que um professor teria comparado Che Guevara (líder da revolução Cubana) com São Francisco de Assis (santo da Igreja Católica).

³⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> Acesso em 01/11/2020

Sem sombra de dúvida, em um contexto de perseguição, um Currículo como o de Cascavel está indubitavelmente ameaçado. Um currículo que prevê a autonomia do ser humano, a emancipação e a tomada de consciência da classe trabalhadora.

A sociedade capitalista é uma sociedade de classes, pois há a apropriação privada dos meios de produção, que determina as relações sociais de dominação e exploração. Por outro lado, há os que não detêm os meios de produção e com isso vendem a força de trabalho para garantir a sua sobrevivência. Portanto, há na sociedade capitalista, a apropriação do trabalho de uma classe por outra. (CASCAVEL, 2008, p. 16)

Manhas (2016) afirma que esse projeto influenciou de maneira bastante negativa o debate sobre os Planos Estaduais e Municipais de Educação uma vez que abriu espaço para a efetivação de uma lógica conservadora rançosa, com viés religioso e censor.

Em 2004, quando o projeto foi proposto por Nagib baseado no similar estadunidense *no doutrinacion*³⁸, este não recebeu atenção do parlamento no momento. Mesmo assim Nagib orientava pais a denunciarem professores que abordasse temáticas sexuais de maneira inadequada baseado nos princípios da resolução internacional de Direitos Humanos.

Em 2014 o projeto ressurgiu com força, primeiramente pelas mãos do deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC)³⁹, que entregou na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro um projeto similar ao de Nagib em 2004, com os mesmos fundamentos. Além do projeto estadual, o deputado articulou com Nagib e com o deputado Izalci Lucas (PSDB- DF) a redação de um projeto de lei em âmbito federal, baseados também nos princípios do ESP de 2004 de Nagib.

O projeto tramitou no Congresso Nacional até que, após oito sessões na Comissão de Educação da Câmara de Deputados foi arquivado por falta de quórum não sendo mais retomado.

Porém, a proposição de um projeto a nível nacional promoveu nas Câmaras Municipais de diversas cidades brasileiras e nas Assembleias Legislativas de diversos

³⁸ SILVEIRA, 2019, p. 23

³⁹ Flávio Bolsonaro é irmão do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro (PSL- São Paulo) e do Vereador Carlos Bolsonaro (Republicanos- Rio de Janeiro) além de ser filho do presidente Jair Bolsonaro (Sem partido)

estados uma avalanche de proposições parecidas. A justificativa é sempre muito parecida: o combate ao marxismo cultural⁴⁰ nas escolas e as ideias comunistas.

Surfando na onda conservadora, a Câmara Municipal de Cascavel propôs no ano de 2017 dois projetos de lei inspirados no ESP de Nagib. O primeiro foi elaborado pelo vereador Rômulo Quintino e apresentado as Comissões da Câmara para aprovação em 11 de janeiro daquele ano. O projeto traz os princípios já mencionados no projeto original e reafirma que os princípios do projeto são:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, III - liberdade de consciência e de crença; IV - liberdade de ensinar e de aprender v- reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca no processo de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral e religiosa que esteja de acordo com suas próprias convicções. (CASCAVEL, 2017)

Além disso, o projeto reafirma que a escola não influenciará na orientação sexual dos alunos e nem no desenvolvimento de seus traços de personalidade, não realizando doutrinação política nem ideológica. Estabelece que cartazes com os deveres dos professores e direitos dos alunos devem ser afixados nas salas de aula e na sala dos professores no caso de escolas de Educação Infantil e incumbe o município de criar uma ouvidoria para receber reclamações das famílias que tiverem seus direitos violados.

No mesmo ano, no dia 10 de novembro, o projeto foi reapresentado na Câmara de Vereadores sob a autoria dos vereadores Celso Dal Molin e Rômulo Quintino. O projeto 155 trazia os mesmos princípios do anterior, apresentado apenas por Quintino, com a diferença de que agora trazia uma justificativa para a elaboração deste.

De acordo com a justificativa, o projeto deve ser aprovado pois é urgente, público e notório que professores há anos usam de sua audiência cativa para doutrinar política e ideologicamente os alunos em sala de aula como um plano de enculturação marxista. Além disso, é frisado que o projeto não possui a intenção de cercear a liberdade do professor, apenas estabelecer os limites éticos para o exercício

⁴⁰ Termo cunhado por filósofos de direita para se referir a uma suposta hegemonia do pensamento marxista mundo afora.

da profissão delimitando os quais conteúdos são de fato responsabilidade da família ensinar.

Porém, Frigotto (2017, p.32) afirma que:

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.

Frigotto ainda afirma que o projeto visa não a liberdade de uma educação apartidária, uma vez que esta já ocorre, mas sim uma educação sob a égide de um partido único, o partido da intolerância, da censura, do totalitarismo e que atenda única e exclusivamente aos interesses do capital (FRIGOTTO, 2017)

Já Penna (2017) chama a atenção para o fato de que o projeto possui o intuito de desqualificar o professor e deixar a tutela de crianças e adolescentes única e exclusivamente sob responsabilidade de seus pais, dando a estes o direito exclusivo de direcionar seus princípios éticos e morais, impossibilitando a escola e seus educadores de apontarem caminhos divergentes.

A segunda prática ilegal que também se disseminou no sistema educacional é a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a sua educação moral, da autoridade moral dos pais sobre os seus filhos. Também a máquina do Estado, o sistema educacional está sendo usado para isso, para afrontar a autoridade moral dos pais dos alunos sobre eles. [E aí, a gente vê, por exemplo, a lei da palmada é uma consequência disso. Tirar a autoridade dos pais, né, Miguel?] Há um ataque frontal à família. O petismo continua... porque o petismo não acabou. O PT está momentaneamente fora do poder, mas o petismo continua dominando a máquina do Estado e sobretudo o sistema educacional. [Nós já fizemos uma frase, um slogan: “Não mexam com as nossas crianças. Meus filhos, minhas regras”]. (Miguel Nagib, em vídeo compartilhado pelos Revoltados On Line⁴¹).

Chama a atenção neste excerto que a tentativa de delegar a família domínio exclusivo sobre a criança e o adolescente vai além da perspectiva moral e religiosa

⁴¹ Revoltados Online foi uma página de extrema direita na rede social Facebook, deletada pela rede em 2018 por violar a legislação eleitoral ao apoiar o então candidato a presidência Jair Bolsonaro utilizando spans e notícias falsas.

mas perpassa a cultura da violência uma vez que até mesmo a chamada “lei da palmada” que proíbe agressões físicas de pais para filhos é questionada.

Penna aponta também que a lógica do ESP possui estruturas fascista, não que o projeto em si seja fascistas, mas alguns subterfúgios que utiliza assim pode ser caracterizado.

Ele não está dizendo que o movimento Escola sem Partido seja fascista, mas que eles usam estratégias discursivas fascistas. E eu vou mostrar isso para vocês. Primeiro, pelas analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor. Normalmente, analogias que tratam o professor como um monstro, um parasita, um vampiro. No próprio “Quem somos” do site escolasempartido.org.¹⁶, como eles se descrevem? “Uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis de ensino, do básico ao superior”. O professor como uma contaminação e, na verdade, não são sequer professores segundo eles. (PENNA, 2017, p.43)

Sendo assim, é preciso salientar que o ESP além de cercear a liberdade docente funciona como um importante instrumento de domínio da lógica conservadora pois retoma as famílias direitos exclusivos sobre seus filhos, impossibilitando a pluralidade de pensamento e a socialização de posturas e personalidades diversas. É um atentado a ciência e descaracteriza a PHC, retirando da escola a pedagogia desalienante para incorporar novamente uma pedagogia hegemônica.

Ambos os projetos de Cascavel foram rejeitados por todas as comissões da Câmara, não indo a votação em plenário. Não obstante, em meados de 2017, o vereador Olavo Santos apresentou mais um projeto que atacava a liberdade docente ao indicar que os materiais pedagógicos a serem utilizados em sala deveriam ser apresentados as famílias para aprovação com antecedência, projeto este que também não foi aprovado nas comissões, não indo a plenário.

Art. 1. Esta lei estabelece que as escolas públicas municipais, deverão, previamente, apresentar às famílias o material pedagógico, que pretendem apresentar ou ministrar em aula ou atividade durante o ano letivo. § 1º O disposto neste artigo se aplica a qualquer material impresso, sonoro, audiovisual ou de imagem, didático, paradidático, cartilha, folders, cartazes, entregue ou colocado ao acesso de crianças e adolescentes. § 2º Deverá ser apresentado aos pais ou responsáveis todo material que se inclua nas atividades pedagógicas curriculares, tais como em atividades extracurriculares. Art. 2. Fica a direção pedagógica do estabelecimento de ensino infantil, incumbida de apresentar o material pedagógico, garantindo a ciência dos responsáveis.

3.2.3. As Escolas Cívico-Militares

O presidente Jair Bolsonaro instituiu em 05 de setembro de 2019 o que foi chamado de PECIM (Programa de Escolas Cívico-Militares). De acordo com o projeto de lei aprovado, seria instituído em todo o Brasil, sobretudo em regiões periféricas, escolas com modelos de gestão compartilhada entre civis (professores) e militares (policiais aposentados ou militares da reserva).

O projeto deixa claro em seus princípios que são escolas públicas já existentes que passarão a ter um modelo de gestão parecido com as escolas militares que já existem. De acordo com o decreto, são princípios do PECIM:

I - a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais; II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social; III - o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem; IV - a articulação e a cooperação entre os entes federativos; V - a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos; VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos; VII - a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares; VIII - a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público; e IX - a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação.

O projeto define que os Ministérios da Educação e da Defesa atuarão de maneira conjunta para a criação dos PECIM's dando subsídio técnico para os entes federativos que adotarem o modelo de gestão. Já os entes federativos que adotarem o modelo deverão arcar com a estrutura das escolas, materiais pedagógicas e com o corpo docente que atuará nesta.

Sobre o modelo de implementação, destaca-se o ponto VI do Art. 15: “ promoção e difusão de boas práticas nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa”. O que não foi definido é o que seriam essas boas práticas e quais práticas não seriam adequadas para este modelo de escola.

O decreto é bastante genérico nesse sentido e os modelos de escolas cívico-militares estão em processo de implementação. Mas, é importante lembrar que desde o plano de governo do atual presidente destacava-se a necessidade de promover uma educação “livre da doutrinação ideológica e da ideologia de gênero”. Isso nos aponta algumas pistas do que podemos esperar de tais escolas.

O governo do Paraná aderiu no ano de 2020 o modelo cívico militar em mais de duzentos colégios que realizaram consulta pública com a comunidade escolar sobre a implantação do modelo. A consulta pública era prerrogativa para implementação, prerrogativa já disposta no decreto. Porém, é sabido que em um cenário onde a violência escolar é presente, a comunidade é tencionada a aprovar um modelo de gestão que se apresente mais “rígido” ainda que sem refletir sobre as consequências deste.

A partir de 2021, Cascavel terá três colégios cívico-militares. A comunidade escolar votou e no início de novembro de 2020 foi aprovado pela comunidade a implementação deste modelo de gestão nos colégios Olivo Fracaro, Brasmaderia e Santos Dumont. De acordo com reportagem no Jornal Hoje (2020)

Esse é considerado o maior programa do País na área, com investimento de R\$ 80 milhões, direcionado a cerca de 129 mil alunos. As escolas contarão com aulas adicionais de Português, Matemática e Civismo, possibilitando aos estudantes o aprofundamento no estudo sobre leis, Constituição Federal, papel dos três poderes, ética, respeito e cidadania. No Ensino Médio, haverá, ainda, a adição da disciplina de Educação Financeira. Além de questões curriculares, outra mudança trazida pela nova modalidade de ensino - que será aplicada em escolas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio - é a gestão compartilhada entre civis e militares. O diretor-geral e o diretor auxiliar permanecem sendo civis e as aulas continuam sendo ministradas por professores da rede estadual, enquanto o diretor cívico-militar será responsável pela infraestrutura, patrimônio, finanças, segurança, disciplina e atividades cívico-militares. Haverá, também, de dois a quatro monitores militares, conforme o tamanho da escola.

Em uma sociedade tomada por um sentimento altamente reacionário e conservador, devolver as escolas públicas o peso da militarização, já superado desde o fim do regime militar, no sentido da repressão das liberdades individuais e educacionais. O problema da violência escolar é grave, mas somente será superado com ações conjuntas que partam do debate coletivo e amplo com a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve a pretensão de refletir sobre os processos educacionais contemporâneos a luz da historicidade da educação. Movimentos conservadores sempre estiveram presentes na educação para frear propostas revolucionárias, com a pretensa intenção de valorizar as tradições, a cultura e preservar a moralidade.

Historicamente, como pudemos observar no decorrer deste trabalho, a religião desempenhou um papel muito significativo nesse sentido. É pela religião que muitas ideias conservadoras se traduzem na escola, a princípio com a justificativa de manter os valores morais, mas com o objetivo de manutenção do status quo, conformando os trabalhadores as privações que o capital impõe.

O Brasil, um país colonizado e cristianizado, carrega as marcas dessa colonização cristã até hoje. E mesmo hoje, com o crescimento das comunidades

cristãs pentecostais e neopentecostais e o freamento do crescimento das comunidades católicas, a moral cristã ainda procura ditar os rumos educacionais procurando estabelecer hegemonia ainda que o país e sua legislação educacional sejam laicas.

Analisando o histórico da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, podemos perceber que para além de um contraponto as pedagogias dominantes, a PHC é revolucionária, pois tem a pretensão de superar a alienação e promover uma prática pedagógica para além da estrutura de opressão imposta pelo capital.

Sendo assim, as investidas conservadoras, entram em colisão com a ideia de uma prática pedagógica revolucionária. É improvável que em um contexto de militarização do ensino sobre espaço para o debate, a pluralidade e a superação da lógica do capital uma vez que o militarismo é o braço armado do Estado burguês. Em um contexto de repressão, não sobra espaço para a formalização da criticidade.

Como vimos neste trabalho, não foram poucas e isoladas as investidas ultraconservadoras contra a educação. Onde há tentativa de burlar a lógica burguesa, há tentativa de censura e repressão do Estado burguês. E é simbólico que projetos como o “Escola sem partido” nasçam justamente com a premissa de garantir a liberdade, com a falsa premissa de que há um paralelo, um contraponto em todos os assuntos.

A ideia de que há uma simetria em todos os assuntos é o que embasa o “Escola sem partido”. E, como bem sabemos, a falsa simetria favorece a classe dominante uma vez que ao não marcar posição sobre alguns assuntos, abre-se a possibilidade de questionar o conhecimento e modificá-lo a ponto de atender aos interesses de quem detém o poder.

Por fim, discutimos também a censura aos debates sobre gênero e sexualidade. Ainda que muitas vezes o debate sobre estes circunde um universo liberal e pós-moderno, a censura a estes temas também é uma ameaça a uma pedagogia revolucionária. Se compreendemos que o patriarcado e a heteronormatividade sustentaram e sustentam ainda o capital, não é possível romper com lógica dominante sem questionar e discutir os papéis de gênero e as orientações sexuais plurais. Ainda que o mercado busque corromper o debate reduzindo-o a mera experiência individual, pelo viés do materialismo histórico-dialético podemos compreender que trata-se de uma estrutura de opressão com origem também na luta de classes. E cercear o direito a esse debate é infringir contra a tentativa de ruptura desta lógica de opressão.

Há um viés religioso por trás de todas as investidas contra a educação. Por mais que em sua concepção o cristianismo seja anticapitalista, as estruturas de poder que estruturam a religião se ancoram nesta lógica. Por isso, romper com estruturas religiosas dominantes é romper com a própria ideologia dominante e com as pedagogias hegemônicas.

O município de Cascavel é uma cidade que nasceu em um contexto de repressão e conservadorismo. É bem verdade que a fundação da cidade é anterior ao regime militar, porém foi durante este que a cidade cresceu e se desenvolveu.⁴² É natural que muitas raízes conservadoras permaneçam e permeiem a vida em sociedade. Porém o papel da educação deve ser justamente desafiar essas raízes e promover a superação desta alienação. E nesse sentido a Pedagogia Histórico-Crítica assume um papel transformador e revolucionário.

Se a Pedagogia Histórico-Crítica tem por fundamento a superação da condição de alienação não resta outro caminho se não a manutenção dos ideais marxistas de luta de classes. E compreendendo a luta de classes como um movimento, cabe a nós a reflexão sobre a tese onze de Marx que diz que para além de interpretar a realidade, é preciso transformá-la.

Conclui-se, portanto, que a matriz religiosa está por trás de toda a onda conservadora que assistimos hoje na educação brasileira. E em uma cidade como Cascavel que possui um currículo contra-hegemônico, as investidas reacionárias promovem um retrocesso e devem edificar reflexões entre os agentes educacionais de modo que compreendam a sua função e desmistifiquem o compromisso com a solidificação da educação revolucionária.

⁴² PIAIA, V. **Terra sangue e ambição**: a gênese de Cascavel. Edunioeste: 1 ed. Cascavel, 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 1 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1999 p. 197.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Concepção de educação em que se estrutura a construção curricular da rede pública municipal de ensino** (versão final). AMOP: Departamento de Educação, Cascavel, maio de 2006.

_____. **Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental- Anos Iniciais**, Cascavel/PR, AMOP, 2007.

ATA de sessão plenária. Câmara Municipal de Cascavel. **42ª Ordinária da 3ª Sessão Legislativa da 15ª legislatura**. Disponível em: https://sapl.cascavel.pr.leg.br/media/sapl/public/sessaoplenaria/231/ata/231_ata_ses_sao.pdf. Acesso em 08. nov. 2020.

BLOCH, M.A. **Filosofia da Educação Nova**. 2 ed. Editora Nacional: São Paulo, 1951, p. 36 e 38.

BORDALO, Karina Barbosa. **O trabalho na concepção de Marx**. In: XI Congresso Nacional de Educação. Educere. Anais: Pontifícia Universidade Católica. Curitiba, 2013, p. 22342- 22352.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 324.

BRASIL. Constituição (1946) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>.

_____. Decreto nº 10.004/2019, de 5 de setembro de 2019. **Institui o Programa Nacional de Escolas Cívico Militares**. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Brasília, 2019.

CASCAVEL. **Currículo para a rede pública municipal de ensino: Ensino Fundamental-Anos Iniciais**. Ed. Progressiva: Cascavel, 2008, p. 9- 27

_____. **Projeto de lei nº 155/2017 de 10 de novembro de 2017**. Em: Sistema de Apoio ao Processo Legislativo. Câmara Municipal de Cascavel, 2017.

_____. **Projeto de lei nº 19/2017 de 11 de janeiro de 2017**. Em: Sistema de Apoio ao Processo Legislativo. Câmara Municipal de Cascavel, 2017.

_____. **Projeto de lei nº 60/2017 de 19 de maio de 2017**. Em: Sistema de Apoio ao Processo Legislativo. Câmara Municipal de Cascavel, 2017.

COMUNIDADE aprova e Cascavel terá três escolas cívico militares. **Jornal Hoje**. Cascavel, 04 de novembro de 2020. Disponível em: http://jhoje.com.br/wp-content/uploads/2020/11/edicaocompleta-2020-11-04_02-52-59_446233.pdf. Acesso em 08. nov. 2020.

CUNHA, Tiago Donizete da. **Igreja e política durante a primeira república: O caso do cônego José Valois de Castro**. Revista brasileira de história das religiões. n. 7. p. 300-323. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreliqiao/pdf6/13Tiago.pdf>>. Acesso em: 20 abr.2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985, p. 22.

_____, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 1 ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978, p. 154

DALBOSCO, Cláudio A. **Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando.** Revista Educação e Pesquisa. Volume 44, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100505

DERISSO, J.L; PACHECO, A.L. **Avanços e retrocessos na educação pública brasileira- do embate entre tendências pedagógicas à agenda liberal e pós-moderna do século XXI.** In: VI Simpósio Nacional de Educação; XXVII Semana Acadêmica de Pedagogia; I Semana de Mostra da Pós-Graduação (Anais). Cascavel, 2018

DERISSO, José Luís. **O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do estado de São Paulo após a lei nº 9475/97**, 2006, p. 33. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2006.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano.** 240f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, 1992.

_____, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: polêmicas de nosso tempo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 23

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** Trad. Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 87

EM julgamento do PME de Cascavel (PR) STF reforça a abordagem de gênero como princípio constitucional. **EBC. Seção de educação.** Brasília, 20 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/category/noticias/page/31/>. Acesso em 08. nov. 2020.

FRIGOTTO, G. **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2017. p. 32

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** 3 ed. São Paulo: Autores associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico- Crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 10.dez.2019.

_____, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Estado e revolução.** 4 ed. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 8.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 264.

LIBANEO, Jose Carlos Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 146

MALANCHEN, J., & TRINDADE ZANK, D. **O Currículo escolar e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil**. Paulo Freire. Revista De Pedagogia Crítica, (23), 195-216. <https://doi.org/10.25074/07195532.23.1592>, 2020. p. 207

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.p. 72-180.

MANACORDA, M. A. (1996). **História da educação: Da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 44.

MANHAS, Cleomar. **Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”**. In: AÇÃO EDUCATIVA, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). A ideologia do movimento “Escola Sem Partido”: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MÁRKUS, György. **A Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, p. 63-66.

MARX, K. **A ideologia alemã**. Expressão Popular: 3 ed. São Paulo, 2012.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos. Terceiro manuscrito**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 125. (Coleção Os Pensadores).__

_____. **O Capital – crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1888.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005-2015)**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. p. 78-84.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 25.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Expressão popular: 2 ed. São Paulo, 2011, p. 46.

ORSO, P.J. **Reestruturação curricular no caminho inverso ao ideário do escola sem partido**. In: Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade

brasileira. Org. Frigotto, G. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2017 p. 133-145.

PACHECO, A. L.; DERISSO, J. L.- **Negação da laicidade, pensamento autoritário e descaracterização da escola pública no Brasil**. Política e Gestão Educacional (Online). v.22, p. 646-666, 2018.

PELETTI, Amilton Benedito. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014. p.70- 110

PENNA, Fernando de Araújo. **O Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2017.

PIAIA, V. **Terra sangue e ambição: a gênese de Cascavel**. Edunioeste: 1 ed. Cascavel, 2019.

PIO XI. Carta-Encíclica. *Divini Illius Magistri*. Roma, 31 de dezembro de 1929. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html>. Acesso em: 20. abril.2019.

PROJETO de distribuir nas escolas kits contra a homofobia causa polêmica. **G1. Seção De Educação**. Brasília, 12 de maio de 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contr-homofobia-provoca-debate.html>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. Autores Associados: Campinas, 2003, p. 13-35.

_____, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 31.

_____. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto para projeto de pesquisa: O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil. Campinas, 2005.

_____. **Da inspiração a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica: Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve ter**. Revista Interface: Comunicação, saúde e educação, 2017. p. 716

_____. **Para além da curvatura da vara**: Unicamp: Campinas, 2006

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Editores associados, 2008. p. 180-242

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11 ed. Campinas: Editores associados, 2013. p. 35

_____. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. Autores Associados: Campinas, 1999. p. 50.

_____. **História do tempo e Tempo da História**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVEIRA, Danielle Maria Neves. **Escola “sem” partido: a pseudoneutralidade e o viés conservador do movimento**. 110 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2019, p.95-135

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.: A pesquisa qualitativa em educação**: São Paulo, 1987, p. 51-54.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis unidade da teoria e da prática**. In: VILHENA, Vasco de Magalhães (org.). **PRÁXIS: A categoria materialista de prática social**. Livros Horizonte, Lisboa, 1980. p. 125.