



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

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

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA:
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA**

ELISÂNGELA BATISTA

CASCADEL – PR
2020



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

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

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA:
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA**

ELISÂNGELA BATISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, área de concentração em Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa em História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel-PR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos da Silva.

CASCADEL – PR
2020

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

Batista, Elisângela

O ensino de história na perspectiva da emancipação humana : contribuições para pensar a escola pública contemporânea / Elisângela Batista; orientador(a), João Carlos da Silva, 2020.

115 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. Ensino de história. 2. Escola pública. 3. Emancipação humana. I. Silva, João Carlos da. II. Título.

ELISÂNGELA BATISTA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA:
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA**

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



Orientador(a) - João Carlos da Silva

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



Marta Chaves

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Jose Luis Derisso

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



Eraldo Lemé Batista

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

DEDICATÓRIA

Dedico à minha família

AGRADECIMENTOS

Dedico esta árdua e, ao mesmo tempo, prazerosa pesquisa, primeiramente, à minha mãe, a qual, mesmo usando as letras apenas para assinar seu lindo nome, Alzira Vicente, possui sabedoria que vai muito além dessas trezes letras, que sua história lhe possibilitou grafar. Foi ela quem me ensinou que a educação me libertaria de um destino sombrio, imposto pela sociedade às pessoas pretas.

Ao meu pai (em memória), que só queria me ver feliz, tinha medo de que eu sofresse no meio dos brancos e, por isso, muitas vezes, se expressava com admiração pela minha coragem de enfrentar tudo e todos para realizar meus sonhos; dizia: “essa menina é louca” e, juntamente com essa frase, sorrisos e lágrimas brotavam em seu rosto, ao mesmo tempo.

Ao meu marido, companheiro, parceiro de todas as horas, Jair Derlann, que, desde que entrou na minha vida, abraçou-me, juntamente com meus sonhos, e me trouxe muitos outros; o mais lindo foi nosso filho, Heitor Batista Derlann, a quem dedico não só essas escritas, mas também a minha vida.

À Eliana Batista Benetti, mais que uma irmã, uma segunda mãe, a qual, desde criança, com seu dom protetor, teve que amadurecer antecipadamente, enfrentar fortes batalhas para que eu e meus pais pudéssemos ter noites tranquilas de sono.

À minha irmã, Eliete, e ao meu sobrinho, Douglas, os quais presenciaram minhas angústias, ansiedade, na reta final deste trabalho; mesmo eu não podendo dispor de atenção a eles, sempre demonstravam carinho e amor.

Ao grupo “mestrandologia”, aquele grupinho lindo do mestrado, pois, com eles, meus dias letivos foram uma fantástica jornada de aventura (Sander de Paula, André Pacheco, Marlene Andrighetti e Simão Zanchetti da Luz) em especial, minha amiga Viviane Selzle ... companheira de vida.

Agradeço as amigas Sandra Inês Lindner, Adriane Jaqueline Kuerten e Devanilda Kraeski, um ombro amigo sempre. E a todos os demais amigos e amigas; não citarei nomes, pois são muitos. Ao Paulino Orso, professor que contribuiu para com minha paixão pela pedagogia histórico-crítica.

Dedico este agradecimento, também, ao meu querido orientador, João Carlos da Silva, que, além de ser um excelente profissional, é um incrível ser humano; com ele, vi na prática a concepção de humanidade, a qual o materialismo histórico-dialético almeja a todos os homens. A cada orientação, eu ficava encantada com tanto conhecimento, sabedoria e capacidade de mediar as informações. Foi ele quem observou meu potencial, em meio às minhas fragilidades, e enxergou minhas defasagens de conteúdos, como fruto de uma sociedade contraditória, porém, com possibilidades de mudanças. Como eu cresci sendo sua orientanda, professor João!

Finalizo esta pesquisa, justificando os adjetivos com os quais a denominei inicialmente. Ela foi árdua, pois, no decorrer desse processo de escrita (2018-2020), foram muitos desafios sociais que enfrentamos: a despedida do meu pai, o cenário político e a pandemia, que foram os mais angustiantes.

Vejo a vida como uma constante caminhada dirigida para esse horizonte do homem completo, lutando contra tudo o que em nossa sociedade constitui uma barreira a essa caminhada. Espero sempre continuar em busca do conhecimento (a força do pensamento), procurando não esmorecer na luta pelos valores que defendo (a força da vontade). Quanto à força do coração, já o alcancei: é o amor que sinto por você. Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões. A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas. (MARX, INTRODUÇÃO À CRÍTICA DA FILOSOFIA DO DIREITO DE HEGEL, 1844)

BATISTA, Elisângela. **O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA.** Cascavel, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020. (Dissertação de Mestrado), p. 115.

RESUMO: O presente estudo discute o ensino de História na perspectiva da emancipação humana. Pode-se observar, por meio das reformas e propostas educacionais vigentes, que o ensino de História, fundamentado no materialismo histórico-dialético, não é basilar para o Estado ideologicamente concatenado com o neoliberalismo. Assim, prevalece, em última instância, na escola pública da atualidade, uma educação voltada para o trabalho, que nega acesso a todos os conhecimentos, isto é, ao patrimônio cultural e científico da humanidade. Dessa forma, torna-se necessário compreender, no contexto da história da educação do Brasil, a identificação de como o ensino de História foi inserido nesse processo de organização social do capitalismo, quais caminhos têm percorrido e qual deveria ser sua verdadeira finalidade. Diante disso, considera-se a possibilidade de um ensino de história na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no sentido de uma educação emancipadora, capaz de romper com a lógica do capital, em que a escola está inserida. Portanto, entende-se a PHC não apenas como uma teoria, mas também como um movimento que se expressa na perspectiva da mudança, de forma que a classe trabalhadora se aproprie do conhecimento científico, patrimônio da humanidade, produzido pelos homens, como superação de uma educação burguesa.

Palavras-chave: Ensino de história. Emancipação humana. Escola pública.

BATISTA, Elisângela. **HISTORY TEACHING FROM THE HUMAN EMANCIPATION PERSPECTIVE: CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT CONTEMPORARY PUBLIC SCHOOL.** Cascavel, Paraná: State University of Western Paraná - UNIOESTE, Postgraduate studies Program in Education. 2020. (Master's degree dissertation), p. 115.

ABSTRACT

This study discusses the history teaching from the human emancipation perspective. It can be observed, through the current educational reforms and proposals, that the teaching of History, based on historical-dialectical materialism, is not essential for the State ideologically concatenated with neoliberalism. Thus, in the last instance, in the contemporary public school, work-oriented education, which denies access to all knowledge, that is, to the cultural and scientific heritage of humanity, prevails. Thus, it is necessary to understand, in the Brazil history education context, the identification of how the history teaching was inserted in this social organization process of capitalism, which paths have taken and what should be its true purpose. Therefore, the possibility of teaching history from the Historical-Critical Pedagogy (PHC) perspective is considered, in the sense of an emancipatory education, capable of breaking with the logic of capital, in which the school is inserted. Therefore, PHC is understood not only as a theory, but also as a movement that expresses itself in the perspective of change, so that the working class appropriates the scientific knowledge, heritage of humanity, produced by men, to overcome a bourgeois education.

Keywords: History teaching. Human emancipation. Public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartilha escolar do período varguista.....	31
Figura 2 - Cartilha Escolar do Período Varguista	32
Figura 3 - Cartilha Escolar do Período Varguista	35
Figura 4 - Estátua do Padre Patuí	73
Figura 5 - Cartilha de Toledo.....	77
Figura 6 - Cartilha Projeto História de Toledo-PR	78
Figura 7 - Cartilha Projeto História de Toledo-PR	79
Figura 8 - Conteúdo do 2º ANO - Currículo da AMOP 2007	91
Figura 9 - conteúdo 2º ANO - Currículo da AMOP 2015	92
Figura 10 - Proposta Curricular 2020	92
Figura 11 - livros didáticos para o 2º ano.....	98
Figura 12 – Livro didático.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro comparativo dos currículos da AMOP	87
Quadro 2 - Conteúdos do 2º ANO	93

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização:

ANL – Aliança Nacional Libertadora

ANPUH - Associação nacional dos Professores Universitários de História

ASSOESTE – Associação do Oeste do Paraná

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EMC - Geografia e educação Moral e Cívica

ESP – Movimento Escola Sem Partido

HISTEDPR – História, Sociedade e Educação no Brasil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LSN - Lei de Segurança Nacional (LSN)

MEC USAID - United States Agency for International Development

OSPB - História, Organização Social e Política do Brasil

OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras

OEA – Organização dos Estados Americanos

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	19
1.1 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA NAS CORRENTES TEÓRICAS.....	19
1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	27
1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA CIVIL-MILITAR	37
1.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS DÉCADAS DE 1980-1990.....	39
2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA	42
2.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES À EMANCIPAÇÃO HUMANA	42
2.2 O GRUPO DE ESTUDOS E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA	51
2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: APROXIMAÇÕES	55
2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL ..	66
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA	70
3.1 BREVE HISTÓRICO DE TOLEDO	70
3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO.....	75
3.3 O CURRÍCULO DA AMOP E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: APROXIMAÇÕES.....	82
3.4 O CURRÍCULO DA AMOP NO CONTEXTO DA BNCC: A CAMINHO DO RETROCESSO	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

O ensino de história sempre esteve associado a uma educação elitista. Nos séculos XVIII e XIX, esteve ligado aos feitos da nobreza e do poder religioso. No século XX, disseminou uma visão burguesa de sociedade. Neste início de século XXI, corroborou exaltando a sociedade das massas a partir dos meios de comunicação. Para muitos, o ensino de história se resume à apresentação da cronologia e seus protagonistas, sem se deter no contexto da época. Muitas vezes, o próprio professor utiliza-se do método memorístico, como se a história fosse neutra e desconectada da realidade dos alunos.

Quando se aborda sobre o ensino de história, é comum que as pessoas o correlacionem aos feitos históricos, por exemplo, narrativas sobre o descobrimento do Brasil, Proclamação da República e outros. Pouco se pensa em uma fundamentação teórica e prática materialista-dialético, o que causa, assim, o distanciamento do trabalhador como agente dessa história.

Podemos citar, como exemplo, a história dos “conquistadores”, imigrantes e os indígenas. O que se propagou, no decorrer do tempo, foi o progresso trazido pelos portugueses, mesmo que, para isso, fosse preciso mudar a cultura indígena e escravizar o povo preto, que foi arrancado da África.

Enquanto o colonialismo e feudalismo vigoravam, o tratamento, destinado aos nativos e africanos, era considerado coerente, porém, com a expansão da industrialização e a transição para o capitalismo, as relações internacionais exigiram um novo olhar em relação às etnias. A pele branca, vista como nobre, exigia uma estratégia de “embranquecimento” dos brasileiros para que o Brasil não fosse considerado um país inferior; assim, foi levantada a bandeira da miscigenação, já na Era Vargas.

O legado deixado por essa concepção de história é o crescente consentimento em relação às ações dos dominadores e falta de consciência de classe, que leva a população a agir contra si mesma. Profissionais da educação não analisam a reprodução da alienação no seu trabalho improdutivo, de maneira que agem até mesmo contra as esferas sindicais e movimentos que se empenham pelo direito de todos.

Os meios de comunicação, controlados pelo Estado e pelo setor empresarial, disseminam o pensamento meritocrático entre a população, colocando o indivíduo como o principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso, além de ver seus pares como adversários. Mudar o que está determinado e reproduzido, gradativamente, parece ser impossível de ser transformado, o que faz do ensino de História reprodutor da ideologia dominante.

Outras vezes, predominou uma história fatalista, mediante a periodização dos fatos ligados à visão burguesa europeia, a partir de uma compreensão evolucionista dos acontecimentos, a qual é destituída de qualquer relação com o passado ou com a vida real. O ensino de História privilegiou uma história evolucionista, carregada de estereótipos, maniqueísmos, mitos e preconceitos, de maneira que prevalece a presença do homem branco, tendo sido esvaziadas as lutas sociais.

A ideia de nação, geralmente, era apresentada e estudada a partir de uma noção abstrata e fragmentada, desconexa em relação às outras regiões e continentes, com textos aligeirados, informativos, trazendo elementos superficiais do contexto político e econômico, sem uma visão da totalidade. Isso se evidencia ao observarmos os conteúdos apresentados através de uma narrativa de acontecimentos lineares, que se apresenta como sendo a história verdadeira, para evitar qualquer problematização e verticalização.

Com essas características, a história nacional se fez presente nos livros didáticos, nos discursos de parte dos elaboradores dos saberes históricos, protagonizando essa metodologia memorística, como se a história fosse linear. Longe de ser uma ciência neutra, o ensino de história sempre esteve a serviço de determinados objetivos políticos, fundado em uma visão positivista, nesse sentido, em um campo político, porém, burguês.

Atualmente, o ensino de história, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola pública, tem sido considerado, sobretudo, pelas instâncias de poder, menos relevante do que outras disciplinas, por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática.

Durante minha atuação como professora na rede municipal de ensino, no município de Toledo – PR, desde 2006, vivenciei a complexidade de garantir e consolidar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse percurso, participei de vários

procedimentos adotados para contribuir com a qualidade da educação nas escolas, no sentido de que a apropriação do conhecimento fosse concretizada. Dentre esses destacamos: a melhoria dos espaços físicos das escolas, investimentos em materiais didáticos, jogos pedagógicos, novas práticas de ensino e projetos que articulassem a relação entre escola e família foram algumas dessas ações.

A realidade educacional das escolas públicas do município de Toledo, referente ao aproveitamento escolar dos estudantes, revela que as alternativas efetivadas não foram suficientes para a consolidação da aprendizagem. Nos conselhos de classe, reflexões pedagógicas e formações continuadas, muitas são as queixas sobre esses problemas por parte dos profissionais da educação. Na maioria das vezes, as decisões pensadas pelo grupo envolviam a busca pelo aperfeiçoamento do fazer docente, por metodologias inovadoras e atividades a serem aplicadas aos alunos, especialmente, nas disciplinas de Português e Matemática.

Segundo a visão hegemônica, a dificuldade principal do aluno está nos cálculos, leitura e escrita, de forma que a equipe pedagógica passa a acreditar que a escola precisa estar voltada a essas questões. Nessa perspectiva, cada professor precisaria aperfeiçoar sua metodologia de ensino; conseqüentemente, as demais áreas de conhecimento, inclusive a História, não seriam essenciais. Torna-se importante compreender que esse pensamento se oficializa na década de 1990, no momento em que o Brasil consolidava aliança com o Banco Mundial, objetivando os conhecimentos mínimos para os trabalhadores, além de reproduzir a ordem capitalista.

Aquele momento histórico tornou-se crucial para a compreensão do desfecho da educação na atualidade. As intenções de uma educação, que prepara o indivíduo para viver nesse modelo de sociedade, também, se expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual compreende como essencial, para a formação do homem integral, o desenvolvimento de dez competências gerais. De acordo com a BNCC (2018), essas competências são habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Observamos, nos termos descritos na BNCC, referentes às habilidades e competências gerais a serem desenvolvidas, que o ensino por esse fundamento

oferece subsídio a uma educação para o trabalho. Trata-se de buscar soluções para o cenário econômico social por meio do atendimento a esse mundo globalizado, alienando o homem e promovendo a desumanização. Nessa perspectiva, em nome do progresso econômico do país, é velado o verdadeiro sentido da formação humana e do indivíduo em si.

Diante desse pensamento restrito e alienante, ao qual estamos condicionados no ambiente escolar, durante boa parte da minha jornada profissional, concordei e contribuí, muitas vezes, com essa lógica, pois, no cotidiano escolar, os desafios enfrentados na sala de aula impossibilitam a busca e compreensão de fatores externos a esse espaço, causando, assim, a impossibilidade de uma alternativa coerente.

Em 2013, iniciei um roteiro de estudos para a elaboração do projeto político-pedagógico de uma escola pública, da qual eu havia assumido a direção. Em sua teoria curricular, havia como fundamento teórico os elementos do materialismo histórico-dialético, desvelando inúmeros questionamentos sobre as contradições entre a teoria e a prática. Passei a perceber o quão alienados somos do nosso trabalho, pois minha formação acadêmica numa rede de ensino privada e meu percurso como professora regente não haviam sido suficientes para que eu compreendesse essa realidade.

Em busca de respostas para enfrentar tal questão, procurei livros e formações continuadas para melhorar o meu trabalho. As formações ofertadas pelo município para diretores eram sobre liderança, cooperativismo, gestão democrática e até mesmo autoajuda. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, estabelece que a União, os estados e municípios devem promover investimentos na capacitação do quadro docente nas escolas e nos centros municipais de Educação Infantil. Os recursos para a capacitação, em muitos casos, intensificam a oferta de formação continuada, que por sua vez, a escolha da temática é pouco criteriosa. Como analisa Chaves:

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de oferecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata.(CHAVES, 2014, p.121).

Esses aspectos me deixavam cada vez mais inquieta e angustiada, pois referente à formação de diretores, os conteúdos estudados contribuíam apenas para “liderar” um grupo e não para melhorar a qualidade de ensino e enfrentar tantos desafios presentes numa escola.

Nesse mesmo período, recebi um convite, juntamente com os coordenadores da Secretaria Municipal da Educação (SMED), para participar de um grupo de estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), organizado pelo HISTEDOPR. Esses estudos foram o caminho para que a rede municipal de ensino de Toledo iniciasse discussões com fundamentação na PHC. Nesse sentido, foi se consolidando uma parceria com grupos de estudos e pesquisas da Unioeste, Campus de Toledo e Cascavel, sendo que, em 2014 e 2015, grande parte de assessoramento e formações foram coordenadas pelas professoras Lígia Marcia Martins, Julia Malanhen, Terezinha da Conceição Costa-Hubes, de forma a abordar o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. O resultado desse trabalho foi significativo para um novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem de Toledo.

Em razão da descontinuidade administrativa, esse trabalho não teve sequência, porém, os avanços não devem ser desconsiderados. Destaco a importância da PHC e do grupo de estudo HISTEDOPR para a região oeste do Paraná, o qual vem contribuindo para a construção de uma teoria e prática educacional emancipadora.

Abolir o ensino de História ou deixá-lo sobre a lógica do capital é negar a possibilidade do homem de se reconhecer como ser advindo do trabalho, tão separado e alienado de todo o conhecimento decorrente disso. A presente pesquisa surge da necessidade de compreender esse processo de reprodução em que a escola pública se apresenta, demonstrando a sua realidade.

Muitos fatores influenciam essa realidade, porém, a culpa acaba sempre sendo direcionada ao trabalho do professor; muitas vezes, pressionado para atender às determinações oficiais, para melhorar o ensino de português e matemática, considerados essenciais por órgãos avaliadores da educação básica, o ensino de História, por sua vez, fica relegado ao plano secundário. Mas, afinal, á que serve o ensino de História? Qual a sua importância nos dias de hoje? Numa sociedade que

prioriza o desenvolvimento tecnológico e econômico, os conteúdos de História teriam alguma utilidade?

Elucidar essas interrogações, torna-se necessário compreendermos a história da educação do Brasil, identificando como o ensino de História foi inserido nesse processo de organização social do capitalismo, quais caminhos têm percorrido e qual deveria ser sua verdadeira finalidade. Considerando o exposto, a problemática que norteia nosso estudo consiste na seguinte questão: é seria possível uma proposta de ensino de história no viés da emancipação humana, visando a transformação da atual sociedade?

Para essa compreensão e luta por uma sociedade justa, por meio de uma proposta educacional emancipadora, defensora da transmissão dos conhecimentos científicos, é necessário aprofundar-se na história da educação do Brasil e, com base na materialidade histórica, compreender seus determinantes.

Para desenvolver o objeto em questão, organizamos nosso trabalho em três capítulos: no primeiro, discutiremos a inserção do ensino de História no Brasil, no percurso da história da educação, em correspondência com a expansão das relações capitalistas.

No capítulo dois, pontuaremos acerca dos problemas educacionais, decorrentes da organização social vigente, que demandam políticas educacionais, as quais desfavorecem o Ensino de História.

No capítulo três, faremos um breve histórico do Ensino de História no município de Toledo, verificando os limites e as possibilidades de sua implantação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. Faremos um breve histórico do ensino de História no município de Toledo-PR, no sentido de compreender o processo de sua institucionalização nas décadas de 1970 e 1980. Dessa forma, são discutidas as possibilidades para a busca por uma educação emancipadora, levando em conta os avanços, recuos e possibilidades da implementação curricular e suas reformas.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

"É vital o historiador lutar contra a mentira. O historiador não pode inventar nada, e sim revelar o passado que controla o presente às ocultas."
(Eric Hobsbawm)

Neste capítulo apresentamos a inserção do ensino de História no Brasil no percurso da história da educação, analisando a intenção do Estado para com a mesma em correspondência com a expansão das relações capitalistas. Diante disso, faremos algumas considerações acerca do ensino de história como reprodutor do sistema social vigente, assegurando o domínio dos conhecimentos científicos para a classe dominante e “qualificando” a classe trabalhadora para o mercado de trabalho.

Conhecer a história da educação no Brasil, as intenções e utilização do Estado, como sua mantenedor, torna-se primordial para compreendermos o contexto do ensino de História. A história da educação nos revela todo esforço que a classe dominadora vem fazendo ao longo do tempo, para que tal saber se perpetue apenas para uma elite.

1.1 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA NAS CORRENTES TEÓRICAS

A compreensão do que é História pode ser apresentada em três grandes métodos: o positivismo, a Nova História e o materialismo histórico-dialético. No método positivista, a definição de história refere-se à busca pela reconstrução de fatos passados, objetivando a memória de um povo, de uma nação. O positivismo desenvolveu-se no século XIX cujo fundador, Auguste Comte, defendia que todos os fatos sociais deveriam seguir uma natureza precisa e científica. Ele caracterizou, por meio do positivismo, a História tradicional como uma ciência que estuda fatos sociais,

econômicos, políticos e culturais, ocorridos no passado da humanidade (HIPÒLIDE, 2009).

O positivismo tem suas raízes nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume. Podemos distinguir o pensamento de Comte em três eixos fundamentais: uma filosofia da história, uma fundamentação e classificação das ciências e a elaboração de uma disciplina. Para estudar os fatos sociais, a sociologia, ele denominou inicialmente como sendo física social. Comte elaborou tal filosofia nos moldes de uma religião da humanidade, ao entender que pregação moral acalmaria o ímpeto dos capitalistas e, assim, seriam mais humanos com os proletários, contendo assim conflitos de classes.

Ao positivismo, não interessavam as causas dos fenômenos, porque isso não era positivo, não era tarefa da ciência. Buscar as causas dos fatos, fossem primeiras ou finais, era crer demasiado na capacidade de conhecer o ser humano; era ter uma visão desproporcionada da força intelectual do homem, de sua razão.

A atitude positiva consistia em descobrir as relações entre as coisas, assim nas ciências sociais, criam-se instrumentos, elaboram-se determinadas estratégias (questionários, escalas de atitudes, escala de opinião, tipos de amostragem, entre outros). Dessa maneira, eliminava-se a busca inadequada do porquê. Esse conhecimento objetivo do dado, alheio a qualquer traço de subjetividade, eliminou qualquer perspectiva de colocar a busca científica a serviço das necessidades humanas, para resolver problemas práticos.

Uma das aspirações mais abrigadas pelos positivistas foi a de alcançar resultado na pesquisa social que pudessem generalizar. As técnicas de amostragem, os tratamentos estatísticos e os estudos experimentais, severamente controlados, formam instrumentos usados para concretizar esses propósitos. O investigador na perspectiva do positivismo é um ator que contribui com suas peculiaridades, não permitem elaborar um conjunto de conclusões frente à determinada realidade, com o nível de objetividade que apresenta um estudo realizado no mundo natural

O positivismo representa uma corrente de pensamento que alcançou, de maneira singular, na lógica formal e na metodologia da ciência, avanços muito meritórios para o desenvolvimento do conhecimento. Uma das ideias que postulava Comte, da necessidade de estabelecer uma relação entre a ciência e a técnica, concretizou-se de

maneira extraordinária no meio norte-americano, o que significou que a técnica não foi mais unicamente geométrica, mecânica, química, entre outros, mas também política e moral. O resultado dessa união da ciência e da técnica manifestou elevado desenvolvimento espiritual e material no país, o que influenciou a vida social, econômica, política e, especialmente, em relação a América Latina.

A principal defesa do positivismo no campo da história é a necessidade de conhecer o passado e, por meio das suas lições, evitar os mesmos erros no presente. Assim, as pesquisas sobre o passado deveriam estar pautadas rigorosamente em fatos comprovados por documentos, apresentados numa linha definida pelo tempo. Nessa corrente, reis, imperadores, chefes militares, presidentes são os protagonistas da história:

A História positivista assume, assim, um caráter de ciência estática, valorizando apenas as ações de quem esteve no poder, os grupos sociais dominantes, em detrimento de todos os seres humanos que compuseram as sociedades. A maioria das pessoas que viveu no passado fica à margem da construção da História (HIPÓLIDE, 2009, p.13).

O autor traz a reflexão sobre a fragilidade da construção de um pensamento crítico, a fim de considerar a participação de todos, no que diz respeito à construção histórica da sociedade. A teoria positivista explicita que apenas a classe dominante fazia parte dessa construção. Na prática de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental, uma aula positivista utiliza-se de textos narrativos com nome de heróis e seus feitos. Os alunos assumem o papel de expectadores, decorando as informações das aulas expositivas, impossibilitando o pensamento crítico.

A Nova História, também conhecida como História das Mentalidades, tem como principal defensor o historiador francês Marc Bloch. Caracteriza-se por utilizar métodos de análise que investigam as mudanças na maneira de pensar e de agir do ser humano ao longo do tempo.

Para Marc Bloch, a história não seria mais entendida tão somente como a ciência do passado, uma vez que os acontecimentos do presente são primordiais para a compreensão desse passado. Se a história não era ciência do passado, então seria “ciência do homem”; diante disso. Em última instância, a história se define, como

“ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo”. Na mesma linha de Bloch, Lucien Febvre, fundador junto a ele a escola dos Annales, dizia que “história era filha de seu tempo”.

Contra a história na teoria positivista, Bloch descartava a importância de conteúdos documentais para a compreensão da história, pois acreditava que é a pergunta feita que condiciona a análise. A defesa era de uma historiografia do problema, com produções voltadas para todas as atividades humanas, bem como a colaboração interdisciplinar e não só a dimensão política.

Muitos estudos e discussões foram realizados para a compreensão da definição de história na teoria dos Annales. François Dosse, em “A História em Migalhas” (1987), apontou as rupturas entre as duas primeiras gerações dos Annales e a nova direção, chamada Nouvelle Histoire.

Dosse considera que a história nada mais é do que o trabalho dos documentos. A história neste sentido tornou-se uma ciência a reboque dos documentos. A Primeira Guerra produziu uma crise global, instaurando incertezas acerca do papel do historiador e enfraquecimento da história política e econômica.

Os *Annales* propunham um alargamento das fontes, dos métodos até então não explorados, saindo das fontes oficiais, a partir de uma preocupação totalizante, mas sem perder de vista o local. O historiador deve apropriar-se de outros campos, atentando para o que não está dito nos documentos, buscando uma história problema. Nesta abordagem, a história é entendida como uma enciclopédia, em que tudo deve ser estudado, todas as manifestações, buscando diferentes laços existentes na trama do real.

Para Barros (2010), entre as discontinuidades que François Dosse analisa, a mais grave e fundadora de outras rupturas seria a rejeição de uma pesquisa globalizante, em favor de uma fragmentação e pulverização da história, que ele denomina como “História em Migalhas”. A interdisciplinaridade renovadora dos primeiros analistas teria sido deturpada e exagerada pelos historiadores da Nouvelle Histoire:

Além disto, para este novo modelo historiográfico, teria sido rompido o modelo annalista original, que para além de analisar o Passado a partir de uma problematização do Presente, buscava considerar o Passado como uma instância que poderia beneficiar a compreensão do Presente e mesmo a sua transformação. Desta maneira, traindo essa interação entre temporalidades que fora a marca da historiografia anterior, com os historiadores da História em Migalhas o diálogo entre Presente e Passado estaria rompido, e o Passado começaria a ser cultuado como campo de análise a ser contemplado unidirecionalmente, sem o benefício que poderia ser trazido pelo retorno ao Presente da reflexão sobre os tempos históricos anteriores para o vivido atual. De alguma maneira, a História teria voltado a ser objeto de análise para colecionadores, tal como na história antiquaria que havia sido condenada pelos próprios fundadores dos Annales (BASSO; NETTO, 2014, p. 6).

Basso (2014) aponta aspectos que permitem identificar as principais mudanças no movimento dos Annales. A primeira geração seria com base nos fundadores Lucien Febvre e March Bloch. A Segunda geração dos Annales define-se, nas décadas de 1946 a 1969, liderada por Fernando Bruldel, de 1956 até 1969, o qual se confrontou com as ciências sociais e defendeu a História como ciência complexa.

A concepção teórica da segunda geração dos Annales, liderada por Braudel, tornou-se um modelo seguido por inúmeros jovens historiadores. Ele buscou afirmar que a História é a ciência humana mais completa e mais complexa; a única que considerava a interação entre estrutura e evento. Ele procurou constituir o conceito de uma História Total, como estava proposto na primeira geração dos Annales.

Na década de 1968, iniciou-se a denominada terceira geração dos Annales. Foi autorizada e anunciada pelo próprio Braudel, a partir da divisão institucional da revista com novos integrantes, como Jacques Le Goff, Marc Ferro e Le Roy Ladurie, além de Mandrou, Burguière e Revel, na posição de Secretário Geral da Revista. Posteriormente, François Furet teve um nome importante com algumas publicações sob sua responsabilidade.

Outras questões, que também trouxeram mudanças à revista, foram os acontecimentos sociais que passaram a vigorar naquela época. O ano de 1968 ficou memorável para a história contemporânea por ter trazido uma série de movimentos políticos, sociais e contraculturais em escala mundial.

Acontecimentos, como os assassinatos de Martin Luther King (1968) e de Robert Kennedy, no mesmo ano, a Guerra do Vietnã (1955-1975) e os protestos que dela decorreram, greves e manifestações estudantis, tornaram-se comuns. Muitos sociólogos, cientistas políticos e historiadores avaliam o conjunto de acontecimentos dramaticamente expressos por esse ano; também, a própria década de sessenta, como um todo, como ponto de chegada de um grande processo. Dessa forma, estendem para depois desse ano o período de ruptura (BENTLEY, 1999).

Nesse período, passou a acontecer mudanças referentes à natureza do conhecimento:

Entre as incertezas, o “giro lingüístico” iniciado nos anos 1960 – que começara a discutir mais enfaticamente o estatuto da idéia de “realidade” e a apresentar a visão de que tudo é discurso – atinge a própria historiografia. Questiona-se a possibilidade, para o historiador, de se referir a uma realidade histórica que tenha efetivamente existido da maneira conforme o historiador a apresenta, e no limite se coloca a possibilidade de que a historiografia não seja mais do que ficção literária. Além disto, as meta-narrativas – grandes discursos ou concepções que costumavam ver na história um sentido, uma finalidade, um sistema extremamente coerente ou uma caminhada inevitável regida pelo progresso – começam a perder a credibilidade, introduzindo-se com isto um novo ambiente cultural que diversos autores denominam “pós-modernidade” (BARROS, 2010, p. 21).

Esse novo contexto caracterizou o início da terceira fase da Escola dos Annales. A intencionalidade de uma História Total é contraposta por uma historiografia fragmentada, pois abre-se uma ampla diversificação de objetos de estudos.

O materialismo histórico-dialético, formulado por Marx e Engels, ligados ao movimento operário, expressaram teoricamente o interesse dessa classe. Trata-se da superação do pensamento idealista filosófico de Hegel, o qual acreditava que, para a dialética, devemos utilizar a ideia para desenvolver e criar a história. Marx desenvolveu o método do materialismo histórico-dialético, colocando o homem como um ser determinado às condições materiais existentes, ou seja, desvelando que, por meio dos processos materiais, notadamente do trabalho, a consciência é formada.

No materialismo histórico-dialético, a compreensão do que é história efetiva-se com base na análise conjuntural feita por Marx e Engels, a partir da categoria trabalho e

das relações de produções. Nesta perspectiva, trabalho é a base fundamental para a constituição do ser humano como ser social, deixando de ser dominado pela natureza e passando a ser o seu dominador e transformador.

Marx e Engels (2007) conceituam o termo história a partir de reflexões importantes sobre essa ciência na dinâmica das relações sociais. A história, segundo os autores, está inteiramente ligada aos vínculos sociais de gerações distintas e a reprodução total, parcial ou modificação de suas forças produtivas:

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior [...] (MARX;ENGELS, 2007, p. 40).

Ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza, ele transforma a si mesmo, atuando de forma consciente e intencional; assim, passa a dominar habilidades e desenvolver técnicas, por meio dos conhecimentos adquiridos nesse intercâmbio com o meio natural.¹

Diante disso, por meio do trabalho, o homem humanizou-se, pois, decorrente do processo manual, da necessidade do uso e aperfeiçoamento de instrumentos para essa ação, o homem desenvolveu os signos, a linguagem, a escrita. Todo o conhecimento científico originou-se do trabalho:

Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquiridos pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas as funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que

¹ Trata-se de uma concepção na qual os homens fazem a história. Primeiramente, precisam satisfazer suas necessidades vitais, a exemplo de comer, beber, vestir-se, morar. A partir dessas necessidades, criam-se novas, constituindo o primeiro ato da história. A conjunção da produção material constitui o modo de produção, sendo que, em cada época, acontece de forma diferente e denomina-se como sociedade civil. Portanto, a sociedade civil é a base de toda a história.

pôde dar vida, como por artes da magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e a música de Paganini (ENGELS, 2006, p. 09).

Essa categoria, desenvolvida por eles, desvela o caminho da construção histórica e ampliação do conhecimento científico, desenvolvido ao longo da humanidade, porém, na sociedade de classes, em razão da divisão do trabalho, seus benefícios para o desenvolvimento cultural tornam-se apoderados pela burguesia.

A divisão do trabalho separa o trabalho físico do intelectual, fator que fortalece o domínio de uma classe sobre a outra, determinando a irreversibilidade da desigualdade social, como também a capacidade dos menos favorecidos terem consciência da realidade social existente. Conforme Marx e Engels:

Enfim, a divisão do trabalho nos oferece imediatamente o primeiro exemplo do seguinte fato: enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto portanto também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em uma força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, em vez de ser por ele dominada. Com efeito, a partir do instante em que o trabalho passa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência; ao passo que, na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer críticas após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico. Essa fixação da atividade social, essa consolidação do nosso próprio produto pessoal em uma força objetiva que nos domina, escapando do nosso controle, contrariando nossas expectativas, reduzindo a nada os nossos cálculos, é até hoje um dos momentos capitais do desenvolvimento histórico. É justamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que leva o interesse coletivo a tomar, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e a fazer ao mesmo tempo as vezes de comunidade ilusória, mas sempre tendo por base concreta os laços existentes em cada agrupamento familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em uma larga escala e outros interesses; e entre esses interesses encontramos particularmente, como traremos mais adiante, os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que

se diferenciam em todo agrupamento desse gênero e no qual uma domina todas as outras (MARX; ENGELS, 1998, p. 29).

Embora não aborde diretamente sobre o ensino de História, o materialismo histórico-dialético restabelece a verdade sobre ela. Em última instância, podemos afirmar que foi constituído para servir aos interesses do Estado. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 35): “A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito”².

O ensino de História, em meio à Educação brasileira, segue o fluxo do positivismo, da Nova História, concepções que se apresentam coerentes ao modelo econômico, vinculado à ordem e progresso da nação. Essa lógica se fortalece com a educação na mão do Estado ligada à produção do livro didático.

A naturalização da história, como narrativa, conduz o trabalho de sistematização escrita da memória de um município. Os livros, que retratam sobre sua constituição, são, na maioria das vezes, elaborados direta ou indiretamente a favor da elite dominante. Políticos, colonizadores, com poder aquisitivo elevado, tornam-se os protagonistas da história.

1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL

A história da educação no Brasil é uma trajetória de domínio, doutrinação e exclusão social, desde a chegada dos Jesuítas, em 1549, com o intuito de catequisar os índios e, posteriormente, instruir os filhos dos colonos. No entanto, para a classe dominante, detentora do poder político e econômico, coube a aquisição da cultura medieval europeia, em busca de hábitos da nobreza portuguesa. Propagando uma desigualdade na aquisição dos conhecimentos, aos dominantes, coube o conhecimento nobre, culto, elaborado e, aos dominados, uma doutrinação para que não perturbassem a ordem social vigente.

² As contribuições sobre a história, analisada por ele, e sua percepção dos estragos que uma abordagem histórica manipuladora, fora da realidade concreta, pode fazer à humanidade, remete-nos a uma análise da situação atual do Brasil. Estamos vivenciando um momento como se tivéssemos voltado no tempo e a história ideológica, a qual foi inculcada no povo brasileiro, está sendo uma arma poderosa contra a humanidade.

Essa educação, ofertada pelos Jesuítas, transformada em educação de classes, atravessou todo o período colonial e imperial. Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, devido à queda da mineração e influentes mudanças culturais, mudou-se a estrutura administrativa do ensino. No século XIX, com a urbanização, desenvolveu-se uma classe intermediária, ou seja, a pequena burguesia, com atividades ligadas ao artesanato e ao pequeno comércio³. Essa classe, por meio da educação escolarizada, teve um papel relevante nas transformações desse regime no final do século. Conforme Romanelli:

Assim, o período que se seguiu a independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de afirmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava (ROMANELLI, 1985, p. 37).

Com a implantação de um novo modelo de desenvolvimento econômico e influenciado pela Revolução Industrial, além das mudanças nas relações de produção, o Estado passou a agir com mais ênfase no controle da educação:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. (ROMANELLI, 1985, p. 59).

³ A classe intermediária aproximou-se da aristocrata rural, em busca de ocupações consideradas dignas, tais como funções burocráticas, intelectuais e administrativas. Porém, ao mesmo tempo, sua maior intenção era ligação e predominância da ideologia burguesa, que primava na Europa. Essa contradição provocou a ruptura dessas duas classes, aqui no Brasil, sendo que a vitória foi da ideologia burguesa, a qual ocasionou a abolição da escravatura e a proclamação da República, decorrentes da implantação do capitalismo em sua fase industrial.

O ensino de história no Brasil, no século XIX, surgiu relacionado às tradições europeias, cujo método predominante era o positivismo, o qual defendia que as avaliações deveriam estar amparadas pelas experiências. Com o positivismo, a história, nesse período, era uma ciência que estudava fatos sociais, econômicos, políticos e culturais ocorridos no passado.

De acordo com Fonseca (2009, p.18): “As experiências norte americanas chegaram ao Brasil no ensino de História por meio da disciplina “Estudos Sociais”. Nos anos 1930, no interior do movimento escolanovista, Anísio Teixeira, publicou uma proposta de ensino Estudos Sociais, inspirada no modelo americano”. Após o final da Segunda Guerra Mundial, a presença norte americana no Brasil tornou-se expressiva na economia, como também na educação. Os fatores políticos foram fundamentais para a inserção dos “Estudos sociais”, especialmente, após o Golpe de 1930.

Getúlio Vargas (1930-1945), teve como seus principais apoiadores os “tenentes”, defendendo um governo centralizado. Embora esse movimento tivesse contribuído em decisões importantes no governo de Vargas, no decorrer de 1933, o tenentismo foi se desagregando (FAUSTO, 1995).

O governo provisório (1930-1937) promulgou a Constituição de 1934. A Constituição de 1937, por sua vez, inspirou-se na República Alemã, diante da ascensão do Nazismo⁴. Ao fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a crise ocasionou dúvidas sobre a democracia liberal, pois, em vez de trazer melhoria, estava ocasionando desemprego, empobrecimento, desesperança, sendo incapaz de solucionar a crise. De acordo com Fausto:

O integralismo se definiu como uma doutrina nacionalista cujo conteúdo era mais cultural do que econômico. Sem dúvida, combatia o capitalismo financeiro e pretendia estabelecer o controle do Estado sobre a economia. Mas sua ênfase maior se encontrava na tomada de

⁴ Nesse documento, houve a entrada de três novos títulos, que não existiam nas constituições anteriores: da ordem da economia social, prevendo a nacionalização progressiva das minas, jazidas minerais e quedas-d'água, julgadas essenciais à defesa econômica ou militar do país; da família, educação e cultura, a qual estabelecia o princípio do ensino primário gratuito e ensino religioso facultativo; e da segurança nacional, assegurando a pluralidade, bem como a autonomia dos sindicatos e da legislação trabalhista.

consciência do valor espiritual da nação, assentado em princípios unificadores: “Deus, Pátria e Família” era o lema do movimento (FAUSTO, 1995, p. 353).

A corrente autoritária, crescia no Brasil, mediante o discurso de modernização, em relação à questão econômica, mas conservador no que diz respeito à visão social. Fausto afirma que:

A corrente autoritária assumiu com toda consequência a perspectiva do que se denominava modernização conservadora, ou seja, o ponto de vista de que, em um país desarticulado como Brasil, cabia ao Estado organizar a nação para promover dentro da ordem o desenvolvimento econômico e o bem-estar geral (FAUSTO, 1995, p. 357).

Em 1934, houve muitas reivindicações operárias, campanhas contra o fascismo e, conseqüentemente, violentos confrontos entre integralistas e antifascistas. Decorrente disso, foi criada, pelo governo, uma Lei de Segurança Nacional (LSN). Em contraposição, os comunistas e os “tenentes” de esquerda próximos a eles lançaram a Aliança Nacional Libertadora (ANL)⁶, tendo como principais fomentadores Carlos Lacerda, Luís Carlos Prestes⁷.

Nesse cenário, Getúlio Vargas utiliza-se da educação, principalmente pelo ensino de História, incluído no plano de Educação, para formar uma unidade de pensamento entre as pessoas, de forma que contribuíssem com o seu governo,

5

⁶ A ANL baseava-se nas orientações dadas ao PCB, vinda da Internacional Comunista (I.C). Posteriormente, a Internacional Comunista mudou de orientadores ao perceber contradições em seus objetivos. Eles observaram que a crise mundial abalava o capitalismo, mas, ao mesmo tempo, permitia a consolidação do fascismo. “A ANL seria o exemplo de uma frente popular adaptada às características do chamado mundo semicolonial, reunindo vários setores sociais dispostos a enfrentar o fascismo e o imperialismo” (FAUSTO, 1995, p. 360). A ANL, também teve como grande propulsora do seu crescimento a entrada de Prestes ao PCB.

⁷ Em 1935, Carlos Lacerda leu em público um manifesto de Prestes, o qual estava como clandestino no Brasil, incentivando a derrubada do Governo Vargas. Esse ato fez com que Getúlio enviasse um decreto ordenando o fechamento da ANL. Houve muitas revoltas, mortes e prisões em diversas regiões do país. O governo também criou uma Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo, como aponta Fausto (1995): A criação de um órgão judiciário específico, estritamente subordinado ao governo, era uma média necessária para garantir a punição dos presos, sem grande consideração pelos princípios jurídicos vigentes. Com esse objetivo, o congresso aprovou uma lei que instituía o Tribunal de Segurança Nacional, que começou a funcionar em fins de outubro de 1936. A princípio esse tribunal se destinava apenas a julgar os comprometidos na insurreição de 1935, mas acabou se transformando em um órgão permanente, que existiu durante todo o Estado Novo, instituído em 1937 (FAUSTO, 1995, p. 362).

formando o nacionalismo⁸. Dizia que o analfabetismo impedia o progresso da nação e que o ensino era matéria para a salvação pública⁹.

Com a instauração do Estado Novo (1937-1945), a educação tornou-se cada vez mais doutrinadora, pois os materiais escolares estabeleciam relações entre o programa do governo e a sala de aula com base educacional cívica. O ensino da História do Brasil constituía ideologias para a formação da identidade nacional, visando à “unidade nacional”. Por esse motivo, foi pedida oficialmente a instalação da cadeira de História do Brasil.

A imagem a seguir, releva como a doutrinação se fez presente nesse período. O governo utilizou os materiais didáticos para promover o patriotismo, transmitindo a ideia de que Getúlio estava protegendo a nação, zelando pela família e os bons costumes. Estrategicamente, utilizavam, nas imagens das cartilhas, a cor da bandeira do Brasil, assim como o presidente, que aparecia sorridente e atencioso às crianças. Para os estudantes das séries iniciais, o governo denominou a cartilha como: “O Brasil é Bom”.

⁸ No final de 1936 e início de 1937, foram definidas as candidaturas para a sucessão presidencial, minimizando as medidas repressivas. Getúlio Vargas tinha diversas possibilidades para permanecer no poder, lutar contra o comunismo, o qual era visto como um “monstro”; essa era sua mais forte estratégia, fortalecida após ser divulgado, pela imprensa, o Plano Cohen, conforme explica Fausto (1995): Um capitão integralista – o capitão Olímpio Mourão Filho – foi surpreendido, ou deixado se surpreender, em setembro de 1937, datilografando no Ministério da Guerra um plano de insurreição comunista. O autor do documento seria um certo Cohen – nome marcadamente judaico – que poderia ser também uma corruptela de Bela Khun, líder comunista húngaro. Aparentemente, o “plano” era uma fantasia a ser publicada em um boletim da Ação Integralista Brasileira, mostrando como seria uma insurreição comunista e como reagiriam os integralistas diante dela. A insurreição provocaria massacres, saques e depredações, desrespeitando aos lares, incêndio de igrejas, etc. (FAUSTO, 1995, p. 363).

⁹ A repercussão foi grande, de maneira que Getúlio aproveitou para defender que, naquela situação política, não seria possível a realização de eleições. Tendo muito apoio dos governadores, no dia 10 de novembro de 1937, ele anunciou uma nova fase da política, o Estado Novo. A nova república apresentava-se com uma nova ideologia para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. O objetivo das lideranças, nesse momento, era a consolidação do capitalismo.

Figura 1 - Cartilha escolar do período varguista



Fonte: www.clebinho.pro.br/wp/?p=10364

Em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático proibia materiais que pudessem conspirar contra a “honra nacional”, por meio de expressões e termos que inspirassem oposições entre regiões do país ou incitar luta entre classes sociais e outros. “Os patriotas deveriam se contrapor aos indiferentes e aos inimigos da pátria. Para isso precisavam conhecer sua história, identificando suas grandezas e virtudes, dentre outras, a vocação pacífica e hospitaleira do povo” (CAPELATO, 1998, p. 221).

Figura 2 - Cartilha Escolar do Período Vargasista



Fonte: <https://voltempramim.wordpress.com/2012/11/08/propaganda-politica-ideologica-de-getulio-vargas/>

A figura 2, mostra um exemplo de como o conteúdo da apostila, com textos escritos pelo próprio presidente, pregava o ufanismo. Uma verdadeira doutrinação a favor da classe dominante, que até hoje se faz presente nas escolas e que, quando se sente ameaçada, usa estratégias para manter seu caráter doutrinator.

Um exemplo nítido na atualidade é o projeto “Escola sem Partido”. Como sabemos, sempre existiu doutrinação nas escolas em favor da classe dominante. Esse texto da cartilha comprova que não é de hoje e que não é a esquerda que doutrina nas escolas. O domínio do povo, por meio da educação, sempre esteve com a elite; isso pode ser até percebido com base no comportamento de conformismo da população, o que evidencia que essa tarefa foi bem-sucedida.

As lições procuravam enfatizar apontamentos positivos referentes ao Brasil, com base em perguntas e respostas, as quais afirmavam que, antes do presidente Vargas, o país era ruim, com ele, tudo era bom. A pretensão de nacionalismo do governo objetivava superar o antigo discurso de racismo e “branqueamento” da população na sociedade, até o final dos anos 20.

A valorização da miscigenação incorporava todos no mercado de trabalho, em favor da unidade nacional, mediante a ideologia de que o Estado Novo representava o equilíbrio e harmonia:

Nas lições de o Brasil é Bom as imagens do organismo enfermo ganhavam destaque. A lição cinco afirma: “O Brasil estava doente. O Brasil estava ameaçado de desagregação”. A doença era o federalismo que possibilitava o conflito entre estados. A centralização produzida pelo Estado Novo fizera com que o Brasil se tornasse bom (CAPELATO, 1998, p. 231).

Nesse cenário de forte controle social, político e ideológico, o ensino de História disseminado na sociedade, contribuiu para a permanência de Getúlio Vargas no poder. Francisco Campos, como ministro de educação, via no ensino de História como elemento fundamental para a formação dos cidadãos, sendo a “genealogia da nação” a caminhada para o progresso.

No programa educacional de 1931, Reforma de Francisco Campos, fica evidente esse viés. Abud (2005) aponta que, nas instruções metodológicas, que acompanhavam os programas e orientavam os professores, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional.

Os livros didáticos, que, naquele período, eram elaborados por Alfredo Elis Jr., professor catedrático da História do Brasil, colocavam os conquistadores de territórios como heróis e salvadores da civilização, além de responsáveis pela construção de um país civilizado, o que inferiorizava os negros e índios. Para manter o status de nação civilizada, enfatizavam a importância da miscigenação, induzindo, por meio de falsas pesquisas, que os negros e índios eram a minoria.

Ao analisarmos o governo de Getúlio Vargas, verificamos a construção de um nacionalismo com base na comoção do povo, promovendo por essa articulação seus projetos e interesses políticos, o que somente foi confrontado ao propor projetos a favor dos trabalhadores, quando passou a ser visto por seus aliados como uma ameaça comunista.

Marilena Chauí (2000), em “Brasil: O Mito Fundador” analisa como o nacionalismo internalizado no povo brasileiro se constituiu por meio do que se pode

denominar como mito fundador: “Nesse sentido, falamos em mito também na concepção psicanalítica, ou seja, como o impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela” (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Para a autora, esse mito oferece apenas uma representação errônea da realidade, com ideologias que acompanham o movimento histórico; toda essa imagem se constrói por meio de semióforos, símbolos que representam um grande valor sentimental. Os governos utilizaram-se das mídias para propagar comoção à imagem do Brasil, principalmente pelo verde e amarelo da bandeira:

O verdeamarelismo foi elaborado no curso do ano pela classe dominante brasileira como imagem celebrativa do “país essencialmente agrário” e sua construção coincide com o período em que o “princípio da nacionalidade” era definido pela extensão do território e pela densidade demográfica (CHAUÍ, 2000, p. 32).

Podemos observar, na imagem que segue, a utilização da bandeira do Brasil, do verde e amarelo, com o intuito de despertar o amor à nação.

Figura 3 - Cartilha Escolar do Período Vargasista



Fonte: <https://voltempramim.wordpress.com/2012/11/08/propaganda-politica-ideologica-de-getulio>

No período varguista, o comunismo tornou-se uma ameaça à família e aos “bons costumes”, tendo como lema principal o fundamento no patriotismo e nacionalismo.

No governo João Goulart (1961-1964), houve diversos movimentos culturais, literários e políticos da esquerda, que tentavam se contrapor ao verde-amarelo; porém, a conformidade da população e a manipulação da classe dominante na esfera política e midiática reforçava essa visão. Nas palavras de Chauí:

Se, em meados dos anos 50 e no início dos anos 60, o verdeamarelismo foi um pano de fundo difuso e ambíguo, significando nacionalismo espontâneo e alienação, em contrapartida foi revitalizado e reforçado nos anos da ditadura (1964-1985) ou do “Brasil Grande”. Essa reposição verdeamarela não é surpreendente. Antes de mais nada, lembramos que a derrubada do governo de Jango Goulart é preparada nas ruas com o movimento “Tradição, família e propriedade” para significar que as esquerdas são responsáveis pela desagregação da nacionalidade cujo valores – a tradição, a família e a propriedade privada devem ser defendido a ferro e fogo. Todavia, não é essa a mais forte razão para a manutenção do verdeamarelismo e sim a ideologia geopolítica do Brasil Potência 2000, cujo expositor mais importante foi o general Golbery do Couto e Silva (CHAUÍ, 2000, p. 41).

Na história Republicana, Getúlio Vargas foi o que ocupou por mais tempo a cadeira presidencial, o que se efetivou pelas estratégias de comoção popular que ele utilizou, mediante a prática do populismo. Podemos considerar que ele foi o propulsor do patriotismo, que se desvela na atualidade; seu legado manifesta-se em diversas campanhas eleitorais. Seu governo demarcou um período de expansão capitalista, no qual os objetivos dessa vertente foram incutidos em todas as partes, por meio da Educação e demais esferas públicas.

Não é mera coincidência o perfil dos políticos brasileiros e de seus eleitores. As estratégias de Vargas, calcado no populismo, permanecem como um legado no decorrer dos anos, em várias campanhas, principalmente, quando se trata de conspirar contra as forças de esquerda.

Numa sociedade capitalista, a desigualdade social não é caracterizada somente pela concentração da riqueza para a classe dominante, mas também pelo domínio do conhecimento, que estrategicamente os dominantes afastam dos dominados.

Além do trabalho alienado, que impossibilita a percepção da realidade por parte da classe trabalhadora, os símbolos e crenças também são fatores fundamentais para a

sustentação e conformidade com esse sistema, por meio do imaginário social, conforme Chauí:

O adjetivo “social” poucas precisões acrescenta. Com efeito designa um duplo fenômeno. Por um lado, trata-se da orientação da atividade imaginativa em direção ao social, isto é, a produção de representações da ordem “social” dos atores sociais e das suas relações recíprocas (hierarquia, dominação, obediência, conflito, etc) bem como das instituições sociais, as que diz respeito ao exercício do poder, as imagens do “ chefe”, etc. (CHAUI, 2000, p. 309).

As licenciaturas curtas, por meio da Lei 5692/71, passaram a formar profissionais da educação menos qualificados, de maneira aligeirada para poderem suprir a necessidade de mão-de-obra, tornando-se desta forma, meros proletários da educação, pois não teriam a formação necessária para serem autônomos frente às imposições governamentais.

Em suma, podemos considerar que a história da política brasileira é marcada pela expansão capitalista, por meio do liberalismo e confronto direto contra o comunismo, modelo social antagônico ao vigente. Uma das principais ferramentas contra essa abordagem contra-hegemônica é o controle do Estado ao imaginário social, em que se utiliza da alienação da população para impulsionar sentimento contra o pensamento crítico, que pode desvelar a realidade. O ensino de História, historicamente foi uma ferramenta em favor desta doutrinação.

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADUTRA CIVIL-MILITAR

A Ditadura Civil-militar (1964-1985) teve como principal ideário desse período a modernidade do país e o progresso, desvinculando qualquer semelhança de um modelo comunista considerado inimigo da nação. O discurso de preservação da moral e da família favoreceu a adesão da classe média na defesa desse modelo de governo¹⁰.

¹⁰ Sendo os Estados Unidos potência ocidental do capitalismo, foram um dos principais apoiadores do regime militar e, principalmente, no que diz respeito ao projeto educacional, intencionado a fazer com que o Brasil seguisse suas propostas de desenvolvimento humano, além de firmar o primeiro acordo MEC USAID (United States Agency for International Development).

Nos anos de 1970, o ensino de História norteou-se pelas diretrizes da Lei 5.692/71, consolidando medidas que já vinham sendo adotadas durante os anos de 1960, além de institucionalizar algumas experiências já realizadas e estabelecer ações em consonância com o projeto de educação mais amplo do estado brasileiro (FONSECA, 2009).

Algumas mudanças decorrentes dessa Lei foram os cursos de Formação de Professores – Licenciatura Curta em Estudos Sociais -, com intuito de formar professores de História, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Geografia, educação Moral e Cívica (EMC), as quais tinham objetivos de difundir a ideologia do regime vigente. Esses cursos eram polivalentes, ou seja, com habilitação em todas essas disciplinas.

De acordo com Fonseca (2004):

Essa nova organização curricular consolidou educação moral e cívica e as outras disciplinas obrigatórias constantes no artigo 7º da lei 5.692/71, ao mesmo tempo em que efetivamente descaracterizou o ensino de história e geografia no 1º grau, hoje ensino fundamental, que, por força da lei, se transformou em ensino de estudos sociais. No nível médio, 2º grau, admitia-se o tratamento de história e geografia como disciplinas, desde que diminuíssem sua “duração” e sua “intensidade”, pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral (FONSECA, 2004, p. 23).

Nessas disciplinas, eram trabalhados os temas integração nacional, pátria, nação, tradição, lei e heróis. A disciplina OSPB passou a ser vinculada à Educação Moral e Cívica. No cotidiano escolar, os atos cívicos, culto aos símbolos e a heróis nacionais, homenagem ao hino, à bandeira, bem como comemorações da Independência do Brasil, tornaram-se recorrentes. “Esse processo passou a se confundir com o ensino de História no Brasil, especialmente de 1º a 4º séries, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira” (FONSECA, 2004, p. 22).

As mudanças das ciências humanas dentro dos currículos ocorreram no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos, inibindo a

possibilidade de resistência ao regime autoritário. O ensino de História foi o principal alvo de mudanças, em consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado.

O desenvolvimento econômico, impulsionado pelo modelo urbano-industrial, fez o governo incentivar a adoção em massa de livros didáticos, por meio da isenção de impostos a todas as fases de produção. A indústria editorial brasileira tornou-se uma das maiores do mundo.

1.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS DÉCADAS DE 1980-1990

Os debates educacionais, na década de 1980, em face da redemocratização do Brasil, manifestavam densa crítica à elitização da escola e a necessidade democratizá-la e ampliar acesso aos excluídos. Se a década de 1980 foi marcada pelos projetos em favor da universalização da escola, chegamos aos anos 90, com a efetivação da democratização de acesso, apesar da permanência das profundas desigualdades sociais acumuladas ao longo dos anos.

Superado este marco, um novo desafio surge, ou seja, garantir a apropriação do conhecimento científico como patrimônio histórico, por parte dos alunos, tendo a escola como espaço singular e privilegiado deste processo. Nesse sentido, o ensino de história colocava-se, nos anos iniciais como instrumento de grande potencialidade.¹¹

A nova proposta curricular manteve a fusão da História e Geografia, no ensino de 1º a 4º séries de primeiro grau (hoje 2º ao 5º ano do ensino fundamental). O objetivo do ensino de História nesse período passou a ser “integrar o aluno ao meio”, formar um homem consciente dos problemas e do seu papel de cidadão. O antigo termo - “Estudos Sociais” – passou a ser denominado como “Formação Social e Política”.

Nas palavras de Horn:

Resumidamente podemos afirmar que, a partir dos anos 80, passou-se a rediscutir o objeto da história, uma vez que a perspectiva presentes nos currículos estava fortemente influenciada pela temática do viés

¹¹ Ainda assim, nos últimos anos o ensino de história vem passando por importantes mudanças, mediante a valorização da memória a partir da realidade local, mediante a organização de seus próprios museus, centros de documentação, reunindo documentos, objetos e relatos históricos da história.

positivista do século XIX: da história-nação, história-civilização. Nesse sentido, passou a acontecer um grande debate nacional em torno da educação escolar em geral, e em específico do ensino de História. Escolas, secretarias Estaduais e Municipais e, principalmente, universidades de todo o país envolveram-se promovendo seminários, encontros, publicações periódicas como Associação nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e outros (HORN; GERMINARI, 2006, p. 29).

Em 1996, com a aprovação da Nova Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), houve a implementação dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) e a institucionalização de avaliações nacionais pelo Mec. Os parâmetros Curriculares Nacionais surgiram a partir de mudanças ocorridas no sistema produtivo, nas décadas de 1980 e 1990, ao fazer emergir novas formas de organização social e a democratização do ensino. Isso propiciou acesso à educação para a classe trabalhadora e um repensar nas políticas educacionais.

Os organismos internacionais objetivavam o crescimento econômico durante esse momento de crise vigente, decorrente do novo padrão de acumulação. Por necessitar da formação de um indivíduo para essa realidade, eles propuseram seus financiamentos aos setores sociais.

A relação entre educação e trabalho, cada vez mais, consolidava e apoiava-se nas orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. O Fundo Monetário Internacional, na incumbência de promover equilíbrio financeiro, oferecia créditos políticos para os países que aderissem a ele. De acordo com Martins:

Ao final das décadas de 1960 e 1970, quando o modelo taylorista-fordista se contrapõem novos parâmetros de organização e gerenciamento do sistema produtivo, quando a ordem social subjuga-se de modo absoluto aos ditames da acumulação flexível, as demandas pela formação do indivíduo apto a adequar-se a esses novos tempos, obviamente, recaem sobre a educação escolar. No esteio da reestruturação do capital em curso, as ideias da “teoria do capital humano” tornavam-se palavras de ordem. A formação de mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho subjugava, a passos largos, tanto na prescrição dos seus conteúdos, cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição dos seus métodos e técnicas cada vez mais enfatizados (MARTINS, 2010, p.17).

Com a participação do Brasil na Conferência Nacional de Educação Para Todos, na Tailândia, em 1990, novas políticas e diretrizes educacionais visavam à eliminação do analfabetismo até o final do século XX.

Esse contexto, na história da educação pública brasileira, nos leva a compreender os impasses no ensino de História na atualidade. Um país que visa ao mínimo de conhecimento para a classe trabalhadora não colocaria como prioridade um ensino de História que desvele a realidade. Assim, a verdadeira história da formação da nação brasileira vem sendo distorcida à classe trabalhadora.

Diante desse contexto, podemos afirmar a existência de uma íntima correlação entre a expansão do capitalismo e o ensino de História, na medida em que este assumiu um papel de grande relevância como formador de conduta, conformidade e colaboração com o sistema vigente. Em nome da moral e dos bons costumes, a alienação colaborou com a permanência da ordem econômica, política e educacional estabelecida. Assim, no próximo capítulo, abordaremos o ensino de história no contexto da educação pública, bem como sua importância para a emancipação humana.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA

A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa.

(Karl Marx)

Este capítulo pontua alguns elementos acerca da escola pública, suas contradições e lutas, abordando alguns elementos da pedagogia histórico-crítica no sentido de um ensino de história emancipador. É com esse propósito que a pedagogia histórico-crítica se caracteriza, como uma teoria revolucionária, que defende a escola como espaço de socialização dos conteúdos científicos.

2.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES À EMANCIPAÇÃO HUMANA

O neoliberalismo defende a propriedade privada, instituições e mercado livre, além do livre comércio internacional. Esse ideário ganhou força no Brasil na década de 1980, promovendo uma fragmentação das políticas estatais protecionistas, além de objetivar a promoção do livre comércio, das finanças e do trabalho (DIEHL, 2018).

O Estado neoliberal é compreendido como responsável pelas crises socioeconômicas, por “investir” em políticas sociais, as quais são consideradas para esse movimento como ataque ao predomínio da propriedade privada, uma vez que promove a redistribuição das riquezas produzidas. Nesse cenário, os organismos internacionais objetivam o crescimento econômico, durante esse momento de crise vigente, decorrente do novo padrão de acumulação. Por necessitar da formação de um indivíduo para essa realidade, eles propuseram seus financiamentos aos setores sociais. A relação entre educação e trabalho cada vez mais se consolidava e apoiava nas orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. O Fundo Monetário Internacional, na incumbência de promover equilíbrio financeiro, oferece créditos políticos e aporte financeiro para os países que aderem a ele.

Saviani considera que, mesmo diante dos indicadores econômicos, que apontam para uma profunda recessão, a década de 1980 foi considerada perdida. Entretanto, do ponto de vista da organização do campo educacional, esse período foi um dos mais fecundos. Na visão do autor:

Os anos 80 foram caracterizados com intensas mobilizações, vindo de várias organizações educativas, que reivindicavam medidas mais efetivas no âmbito da política educacional federal. Porém, desde as gestões municipais de 1976, as iniciativas de política educacional, voltadas para as crianças, multiplicaram-se.

Na esfera estadual, diversos governadores de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular. No Paraná, por exemplo, tivemos os regimentos escolares e as eleições para diretores¹².

Houve, também, na década de 1980, ampla produção acadêmico-científica, divulgada por inúmeras revistas de educação, surgidas nesse período. Ressalta Saviani que:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2007, p. 413).

O fomento dessas propostas pedagógicas, como todos os percursos da história da educação, não ocorreu linearmente, mas foi marcado por contradições:

¹² Essas e demais associações, fundadas nesse período, fomentaram o movimento docente. Com a retirada da restrição à sindicalização de funcionários públicos, após a Constituição de 1988, muitas dessas entidades foram se transformando em sindicatos, filiando-se a uma Central Única dos Trabalhadores (CUT). Ainda, segundo Saviani (2013, p. 404): “Todavia, a despeito das ambiguidades, é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino”.

A transição que se operou no Brasil se iniciou com a “distinção lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no Governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no Governo Figueiredo, desembocando na Nova República em 1985, que guindou à posição de presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando garantir a continuidade da ordem socioeconômica (SAVIANI, 2007, p. 414).

Ainda que os interesses da classe dominante exercessem predomínio, os movimentos, contrários a essa ordem, fomentavam o processo de transição em busca da efetivação da democracia. Saviani (2013) classifica as propostas contra-hegemônicas em duas grandes vertentes: a primeira, centrada no saber das classes populares, na autonomia de suas organizações, buscando transformar as escolas em um espaço de expressão das ideias populares. Esta se inspirava, principalmente, na concepção libertadora, formulada e defendida por Paulo Freire; a segunda, pautada pela centralidade da educação escolar, valorizava o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Encontrou, na Revista da ANDE, um canal de expressão e comunicação, cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo.

No quadro da segunda tendência, encontra-se a “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, formulada por José Carlos Libâneo. Para esse autor, o papel principal da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais; os conteúdos de ensino devem ser os culturais, universais, que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo reavaliados, constantemente, à luz das realidades sociais, nas quais vivem os alunos.

Ao professor, caberia a tarefa de garantir a articulação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos, a fim de ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana, relacionando a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. No que se refere à prática escolar, envolve o processo de ensino, que permite estabelecer a relação conteúdos, realidades sociais, como forma de colocar a educação a serviço da transformação social.

A Pedagogia histórico-crítica seria parte constitutiva do segundo quadro. Relata Saviani que:

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam as discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da Revista da ANDE, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro Escola e democracia (SAVIANI, 2007, p. 420).

O ano de 1979 foi um marco para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-crítica, pois, ao coordenar o curso de doutorado em educação, Saviani e doutorandos empenharam-se na busca por uma teoria educacional que superasse a tendência crítico-reprodutivista e as demais concepções pedagógicas, as quais não apresentavam uma proposta educacional que expressasse os interesses da classe trabalhadora.

Saviani (2011) discute que, ao se deparar com o questionamento sobre como está constituído o sujeito cognoscente, qual sua estrutura, de quais características ele é dotado, de forma que possibilite sua aprendizagem, decidiu considerar essa análise para equacionar o problema da educação. Em 1966, ao assumir a cadeira de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, elaborou o programa da disciplina a partir da análise do homem, tendo em vista a elaboração de uma teoria da educação brasileira.

Saviani teve como base os pressupostos adotados por Marx, o qual procurou compreender a essência humana, a partir da atividade trabalho; porém, a existência real do homem, na ordem capitalista, é o trabalho alienado.

Saviani aponta que o primeiro momento da formulação de uma teoria educacional, nesse caso, a pedagogia histórico-crítica, consiste em aproximação ao objeto em suas características estruturais, de modo a aprendê-lo em sua concreticidade; na educação, o problema deve ser revelado na nossa prática cotidiana, diante de questões que nos cabem resolver.

Em contato com as teorias disponíveis, que se contrapõem entre si, é possível verificar as razões das discordâncias e o quanto elas dão conta de explicar o objeto ao qual se referem. O enfrentamento dos problemas exige compreendermos a natureza da educação, assim, encontraremos os critérios para efetuar a crítica teórica. Resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que as teorias correntes não alcançam, acaba por desvirtuar seu sentido, contribuindo para a alienação (SAVIANI, 2017, p. 716).

No segundo momento, o qual se refere a proceder à contextualização crítica das teorias hegemônicas, o autor alerta sobre as teorias pedagógicas hegemônicas que, geralmente, são aderidas sem uma análise crítica por parte dos profissionais da educação; são considerados “modismos pedagógicos”, que correspondem aos interesses da classe dominante.

Fazer a crítica a essas tendências hegemônicas, sem deixar de reconhecer suas contribuições e a elaboração de uma teoria crítica, sistematizando os vários níveis e modalidades das redes de ensino, além de assegurar à população uma educação de elevado padrão de qualidade, foi o principal desafio da PHC (SAVIANI, 2017, p. 718).

O terceiro momento versa sobre a elaboração e sistematização de uma teoria da educação efetivamente crítica, que é expor o resultado da investigação. Como explica Saviani:

Assim, efetuado o percurso investigativo indicado ao final da resposta à primeira pergunta, cabe expor, de forma sistematizada, o resultado da investigação que penetrou no interior dos processos pedagógicos e reconstruiu suas características objetivas, capacitando-se, portanto, a formular as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e dos objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2017, p.119).

A pedagogia histórico-crítica vem procurando atender às referidas exigências, sendo uma teoria em construção, que se desenvolve coletivamente nos diferentes aspectos que caracterizam os processos educativos. É uma teoria que procura acompanhar atentamente o desenvolvimento da história:

Saviani defende que:

É isso o que cabe à teoria crítica da educação fazer: resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido contribuindo para sua alienação. Eis por que afirmo que o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais

do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade (SAVIANI, 2017, p. 718).

Saviani afirma que uma teoria crítica, ou seja, que se encontra ao lado dos trabalhadores, precisa analisar os limites e inconsistências das teorias hegemônicas e desmontá-las. Verificar em quais fatores históricos e ao interesse de quem ela surgiu, sem deixar de reconhecer seus acertos e contribuições.

Saviani analisa a lacuna presente nas teorias propostas, devido à esfera organizacional e, então, o fato de o sistema expressar contradições entre o que diz que pretende com a educação pública, o que oferece e pela colaboração que essas correntes propiciam ao sistema. Nesse impasse, ele percebe a necessidade de uma mudança da estrutura social para a superação da subjetividade educacional determinada. A PHC se torna ampla na tentativa de explicitar as alternativas necessárias.

Para além de uma visão reprodutivista da sociedade e de superar alternativas ideológicas amenizadoras, a PHC parte da análise da prática, a qual procede nessa teoria, e não ao contrário. Propor o ensino de história, a partir dos fundamentos da PHC, exige conhecer a história concreta, superar o fenômeno em si. Conforme Kosik:

O homem cria a história e vive na história já muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico. Mas a consciência histórica, que descobriu na história a dimensão essencial da realidade humana, não nos diz ainda por si mesma a verdade sobre o que é a história (KOSIK, 1986, p. 210).

Para a compreensão da consciência histórica, o ensino de História necessita ser fundamentado no materialismo histórico-dialético, o qual deve comprometer-se com a transformação da sociedade, por meio da mediação do conhecimento.

Marx e Engels (2007), ao elaborarem o materialismo histórico-dialético, pensaram no homem, na sua materialidade, como vive e se constitui, ou seja, explicitando o que determina sua existência. As respostas vieram de três pressupostos: o primeiro é o de que a realidade não é estática, encontra-se em constante movimento; o segundo é de que, quem faz a história, é o próprio homem e precisa estar vivo para isso; o terceiro é que a base da história está fundada no trabalho.

A percepção do homem como agente transformador da natureza é de que ele faz a história, explicita que precisamos saber quem é esse homem. O homem é um ser que é produzido pelo meio e, na medida em que ele produz, adquire experiências, as quais são acumuladas e transmitidas uns aos outros. Ou seja, ele passa a agir sobre o meio para garantir sua sobrevivência, por meio do trabalho, sendo uma condição existencial do homem.

Na sociedade capitalista, com a divisão do trabalho, ocorre a separação das atividades físicas das intelectuais. O conhecimento e as riquezas, que são desenvolvidas, ficam nas mãos da burguesia, enquanto o proletariado se torna cada vez mais alienado e não pode desfrutar aquilo que ele mesmo produz. Saviani, com as contribuições de Marx, iniciou o desenvolvimento de sua teoria educacional com a mesma indagação, de maneira que se deparou com a definição do sujeito cognoscente. Nas palavras do autor:

A referida descrição fenomenológica do sujeito cognoscente procurava responder a perguntas do tipo: como está constituído o sujeito cognoscente? Qual a sua estrutura? Ou seja, de quais características ele é dotado que lhe permitem exercer a atividade de conhecer? Ora, o sujeito cognoscente é o homem. Portanto, a referida descrição fenomenológica do sujeito cognoscente não é outra coisa senão a descrição fenomenológica do sujeito humano. Essa descrição foi, para mim, um achado. Propus-me, assim, a tomar a análise da estrutura do homem como referência para equacionar o problema da educação. E, tendo sido convidado, no ano seguinte, 1966, quando cursava o quarto ano de filosofia, a trabalhar no segundo semestre na cadeira de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, elaborei o programa da disciplina a partir da referida análise da estrutura do homem. E, dando um passo além, tomei-a como referência para efetuar a análise da estrutura do homem brasileiro tendo em vista a elaboração de uma espécie de teoria da educação brasileira (SAVIANI, 2017, p. 714).

Para a psicologia histórico-cultural, a formação do homem deixa de ser vista como apenas consequência da evolução biológica e por meio das relações sociais. As contribuições das pesquisas de Vygotsk, referentes ao desenvolvimento do psiquismo, demonstram a importância da mediação dos conhecimentos científicos à formação do homem. Vejamos o que diz Martins:

Há que se reconhecer nesse universo simbólico de decodificação do real os conhecimentos elaborados historicamente, por meio dos quais o homem se orienta na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a converte em realidade subjetiva. Consequentemente, os signos são mediações por excelência, não emanando nem do polo sujeito nem do polo objeto, mas da unidade dialética que se instala na relação entre esses polos. Destarte, no seio da importância conferida à mediação dos signos, a psicologia histórico-cultural demonstra, mais uma vez, a natureza social do desenvolvimento do psiquismo e, igualmente, o papel vital desempenhado pela transmissão, entre as gerações, do acervo simbólico edificado pela humanidade e que precisa ser apropriado por cada indivíduo particular (MARTINS, 2013, p.134).

A teoria educacional de Saviani, com amparo em Marx, desenvolve uma pedagogia que analisa a necessidade da aquisição dos conhecimentos científicos, como necessários para a formação do homem de forma omnilateral. Ancorado nos pressupostos marxianos, Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

A partir desses pressupostos, o homem, para tornar-se, a rigor, humanizado, não deve apenas ter as características biológicas, pois necessita desenvolver suas funções psicológicas superiores:

Conforme anunciado, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico. O que significa dizer: funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Essa constatação determina uma análise acurada do “dever ser” do ensino que deva pautar a educação escolar, tarefa assumida com clareza pela pedagogia histórico-crítica. Ao defender que cabe à educação escolar disponibilizar um tipo específico de conhecimento, a saber, os conhecimentos clássicos, essa teoria coloca em questão não apenas a natureza dos conteúdos a serem transmitidos na escola, mas também a forma pela qual ela deva se dar (MARTINS, 2013, p.134).

O conhecimento científico humaniza, mas está em domínio da burguesia, a qual necessita negá-lo aos proletários, a fim de se manter no domínio:

Essa proposição demanda compreender que, ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo (MARTINS, 2013, p.135).

Os homens formam outros homens, por meio da educação. Essa é uma condição para que os indivíduos possam garantir plenamente sua existência em sociedade. A escola é a instituição singular com esses atributos, ou seja, com o encargo da transmissão dos conhecimentos científicos. A escola contemporânea, instituída na sociedade de classes, carrega suas contradições, conforme exposto no Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal:

Apesar de atribuírem à escola a responsabilidade pela solução praticamente de todos os problemas sociais, e de fazerem dela a 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 as 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 a medida que as ideias e as análises construídas no âmbito das relações sociais se difundem nas coletividades, elas podem se transformar num poder material transformador (AMOP, 2007, p. 32).

Ainda que a escola pública esteja condicionada a servir aos interesses da classe dominante, pode ser um espaço de transformação da desigualdade social, se estiver de acordo com uma proposta educacional que favoreça a classe trabalhadora.

Nas palavras de Newton Duarte:

A educação em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista, seja na vertente de um liberalismo relativamente progressista, seja na vertente mais assumidamente reacionária. A educação se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo da ciência, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético (DUARTE, 2016, p.14).

Torna-se necessário enfrentar a realidade, no sentido de superar um alienador da história. É com esse propósito que a pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma teoria revolucionária.

2.2 O GRUPO DE ESTUDOS E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Em 1986, em meio à predominância das teorias reprodutivistas no cenário educacional brasileiro, Dermeval Saviani, no percurso que desenvolvia a pedagogia histórico-crítica, consolidava-a por meio de diversas pesquisas, desenvolvidas nos Grupos de Trabalhos (GTs), na Faculdade de Educação da UNICAMP, com a participação de professores, orientandos de mestrado e doutorado; é nesse momento que surge o HISTEDBR.

Dentre as atividades, foram realizados diversos seminários nacionais, jornadas regionais, projetos, vastas produções acadêmicas e produção de meios eletrônicos, por exemplo, a Revista HISTEDBR¹³.

Devido à inserção da perspectiva dialética de base marxista no Brasil, durante a segunda metade da década de 1970 e ao longo dos anos 80 do século XX, o Grupo

¹³ A Revista HISTEDBR On-line é uma publicação trimestral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, cuja sede nacional é na Faculdade de Educação/UNICAMP. Seu objetivo é publicar artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica. Também, compõem o escopo da revista a publicação de resenhas de obras relevantes para os debates na área, sejam elas de autores(as) nacionais ou estrangeiros(as).

tornou-se, no percurso de sua trajetória, uma referência nacional para os estudos marxistas da educação.

Além do Grupo Nacional, o projeto abrange diversos grupos regionais, vinculados a ele. O Oeste do Paraná é representado pelo HISTEDOPR, com sede na Unioeste Campus Cascavel¹⁴. Desde o surgimento do HISTEDBR e HISTEDOPR, as atividades desenvolvidas pelos grupos, como promoção de debates, pesquisas, seminários e outros, têm contribuído em grande proporção às instituições educacionais e para o Ensino de História, com fundamentos no materialismo histórico-dialético. Nas palavras de Orso:

Diante destas dificuldades e limites, muitos docentes obstinados procuram suprir tais deficiências, ampliando sua carga de trabalho ou então por meio de um sobre trabalho, organizam-se em grupos, racionalizam os investimentos, melhoram seus projetos. Este, por exemplo, é o caso do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR – que, aliando-se ao grupo nacional – HISTEDBR – vem empreendendo uma série de ações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo assim, para melhor compreender a história e a realidade local e nacional (ORSO, 2011, p, 237).

A produção científica, realizada pelo grupo, tem sido importante para nortear outros estudos. André das Chagas Santos, em sua dissertação “*O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teórico-metodológicos*”, defendida, em 2014, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, menciona que a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, ocorrida em 1986, teve sua fundamentação baseada em inspiração marxista e construtivista, a qual trouxe em seu referencial os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica.

¹⁴ O HISTEDOPR foi criado em 2002, porém, estruturou-se em 2003. Nesse período, foram se integrando aos estudos os docentes do curso de pedagogia da Unioeste/Cascavel e alunos desse campus, bem como do Curso de Pedagogia/Extensão de Santa Helena; docentes e alunos do Campus de Foz do Iguaçu e de Francisco Beltrão; docentes pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel (NRE) e da Secretaria Municipal da educação (SMED).

O autor discute que, em 2007, foi implantado o currículo das escolas básicas para a Região oeste do Paraná, pela AMOP, pois, segundo os envolvidos, o currículo da SEED/PR e os PCNs não eram propícios à educação infantil. De acordo com Santos (2014), nesse currículo, a disciplina de História tem como fundamentação teórica os pressupostos do materialismo histórico-dialético, de forma que as produções e pesquisas do HISTEDO/PR foram de suma importância para essa temática.

Relatos de professores da rede municipal de ensino de Toledo confirmam a fundamentação em materiais desenvolvidos pelo grupo e com autoria do Professor Demerval Saviani. Embora diversos fatores sociais impossibilitem a compreensão teórica e a aplicação na prática, vemos o quanto é significativa a pedagogia histórico-crítica e o HISTEDBR/PR na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Sabemos que a preocupação do governo e dos organismos internacionais com a educação na região oeste do Paraná, principalmente a partir da instalação da Itaipu Binacional, torna-se estreitamente correlacionada a uma ideologia capitalista, a qual visa a uma educação mínima para o mercado de trabalho.

Contrariar esse objetivo, que vem da classe dominante, é uma tarefa que exige muita luta. Ao mesmo tempo em que o governo objetivava uma educação voltada ao neoliberalismo, o trabalho, iniciado por Saviani e seus colaboradores, contribuiu para o fortalecimento dos GTs em diferentes regiões.

No ano de 2016, como parte da atividade de extensão, organizada pelo HISTEDO/PR, sediado na Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), iniciaram-se os Grupos de Estudo Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, com a finalidade de construir um grande coletivo de grupos de estudos no Paraná e nos demais estados do Brasil.

Inicialmente, abriram a participação para professores e estudantes de graduação e pós-graduação da região Oeste do Paraná, além dos professores do PDE (programa de Desenvolvimento Educacional) e das redes municipal e estadual, de forma que estudaram a obra do autor Demerval Saviani, "Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações". A elaboração da proposta aconteceu em 2016, porém, os estudos iniciaram em 2017.

Os encontros ocorreram uma vez por mês na sala do grupo de pesquisa (HISTEDOPR) na Unioeste, campus de Cascavel-PR. Houve bastante interesse por parte dos profissionais da educação, conforme apontam os organizadores.

Sabendo da grande quantidade de pessoas interessadas em participar dos estudos, fizeram um novo cronograma de inscrição. Enquanto o primeiro grupo estudava a obra “Escola e Democracia”, do autor Dermeval Saviani, outros, organizados na modalidade de autogestão, iniciavam o estudo da obra “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações”, seguindo a mesma dinâmica, num total de seis encontros; havia liberdade de reunir um determinado número de participantes, com a incumbência de fazer o registro das principais atividades desenvolvidas e discussões.

No total, em 2017, foram organizados, entre a região Oeste e Sudoeste do Paraná, 49 grupos, além de um grupo em Santarém-PA. No dia 09 de dezembro de 2017, aconteceu, na Unioeste, o encontro de encerramento das atividades, com a participação de aproximadamente 300 pessoas, as quais representavam praticamente todos os grupos. Ainda, conforme os organizadores:

Participaram desse evento de encerramento representantes de Cascavel, Toledo, Itaipulândia, Santa Tereza, Santa Lúcia, Guaraniaçu, Ibema, Diamante do Sul, Guaíra, Laranjeiras, Santa Helena, Capitão Leônidas Marques, Assis Chateaubriant, São Jorge D'Oeste, Corbélia, Campo Bonito e Marechal Cândido Rondon. O coordenador do HISTEDOPR apresentou na ocasião o histórico do projeto de extensão, que oferta mais do que cursos de formação continuada para certificação dos profissionais da educação, coisa que é importante, mas deve ser entendida como consequência do estudo e da apropriação teórica. Os grupos apontaram a necessidade de aprofundar estudos para a compreensão efetiva de questões como a relação entre teoria e prática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; a questão curricular na perspectiva da PHC e o papel da escola e do professor no contexto de transformação social; a descontinuidade de políticas, ações, planos de governo, etc; a materialidade da Pedagogia Histórico-Crítica na ação pedagógica; aluno empírico e aluno concreto; produção e construção do conhecimento (SANTI; MAZARO; ORSO, s/p.).

Os 49 grupos avaliaram a importância e a necessidade da continuidade para o ano de 2018. Com essa finalidade, foi organizado um site, por meio do sistema de eventos da Unioeste, para a inscrição de coordenadores, originando grupos e

participantes, o que possibilitou a ampliação dos grupos de estudos para todo o território nacional.

No referido ano, formam-se mais de 200 grupos inscritos; em 2019, esse total foi ultrapassado. A quantidade de encontros passou para oito, sendo o oitavo para realizar uma produção bibliográfica, que envolvia as discussões e questões que ocorreram nos grupos. Os trabalhos escritos, seguindo as normas de um artigo científico, foram publicados nos Anais. As produções foram vastas e de suma importância para o fomento dessa teoria.

No município de Toledo-PR, em 2018 e 2019, foram formados três grupos, passando de 120 participantes, os quais relataram que os estudos têm contribuído para a compreensão da importância de uma teoria revolucionária, a fim de enfrentar o momento de ataque à escola pública, que vem ocorrendo na atualidade.

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES

Por se tratar de uma pedagogia em favor da classe trabalhadora, a PHC valoriza o conhecimento científico como forma de superação da escola burguesa, que nega esse acesso. Desde o início da humanidade, a partir do trabalho, o homem desenvolveu a linguagem, os conhecimentos diversos referentes à natureza, o mundo, a matemática, a arte e outros. Esse conhecimento ao longo do tempo foi passando de geração a geração e se aprimorando. Na sociedade capitalista, tal saber passou a ser ferramenta de poder e domínio. Concordamos com Saviani (2008), quando afirma que:

[...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2010, p. 45).

É importante compreendermos que a pedagogia histórico-crítica não se trata de uma simples metodologia de ensino ou uma didática para o fazer docente. Surgiu a partir da análise da realidade da qual pertencemos, capaz de propiciar a compreensão da realidade na qual vivemos.

Por se tratar de uma pedagogia contra-hegemônica, não é facilmente compreendida, pois exige o entendimento de como a sociedade está organizada e de todo o processo de domínio de uma classe sobre a outra. Parece contraditório falar sobre o acesso ao conhecimento científico por parte da classe trabalhadora, defender igualdade para todos com tantas escolas públicas e gratuitas; criticar o Estado e a sociedade, sendo que há tantos programas de “educação para todos”.

Tudo faz parecer que as pessoas não querem estudar e que aquele que se esforça é que merece “vencer na vida”, ter os melhores salários, comer bem, ter acesso à cultura, lazer; já os demais, que “não querem estudar”, devem mesmo trabalhar muito e ganhar pouco. Para conhecermos a realidade na qual vivemos e os problemas enfrentados na escola pública, é necessário romper com essa lógica do senso comum.

Sendo a PHC uma teoria educacional que defende a emancipação humana por meio da aquisição dos conhecimentos científicos, a qual tem o compromisso com a superação do processo de dominação e alienação, vai ao encontro dessa proposta, ou seja, um ensino de História que objetiva romper com a reprodução da sociedade vigente. Para Saviani:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2013, p. 230).

Saviani evidencia que, no sentido de instrumentalizar a prática do professor, para que possamos alcançar esses objetivos nos procedimentos didáticos pedagógicos, precisamos ter como base os seguintes passos: no primeiro momento, partir da prática

social, na qual professores e alunos podem se posicionar em compreensões diferentes; no segundo passo, devemos identificar os principais problemas apresentados pela prática social, além de problematizar e verificar quais os conhecimentos necessários a serem dominados; no terceiro, apropriar-se dos elementos teóricos e práticos, necessários para superar os problemas detectados na prática social - trata-se da instrumentalização; no quarto momento, é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social, ou seja, a catarse, isto é, da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformando em elementos ativos de transformação social; por fim, o quinto passo é a própria prática social, na qual ocorre a elevação dos alunos ao nível do professor, ocorrido no momento catártico pelo professor de mediação do ensino.

Nas palavras de Newton Duarte, a catarse: “Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (DUARTE, 2019, p. 3).

Valendo-se dos procedimentos necessários, desenvolvidos por Saviani, vemos que o ensino de História, no viés da Pedagogia Histórico-crítica, possibilita a superação da história fictícia que os dominantes têm enfatizado. Não há como ignorar os problemas educacionais do Brasil para compreender a visão de “inutilização” do ensino de História, pois, em um país, onde a Educação é ofertada à classe trabalhadora, como defendia Adam Smith, “em dose homeopática”, justifica-se a negação da formação para emancipação humana.

O ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no viés da pedagogia histórico-crítica, possibilita a ruptura da compreensão do pensamento subjetivo da criança para o conhecimento objetivo sobre a concepção humana, filosófica e de mundo. De acordo com Casagrande:

[...] entendemos que a escola exerce um papel fundamental no processo de formação humana, ao atuar de modo a contribuir para que o aluno conscientize-se sob sua condição de sujeito histórico, que não apenas observe os acontecimentos do mundo, mas desenvolva a capacidade de compartilhar e modificar a realidade, assumindo a posição de sujeito de sua própria história. Com relação a essa questão, consideramos

importante a atuação do educador que se torna um intelectual orgânico das classes subalternas, ao ter ação comprometida com a organização da classe trabalhadora e com a luta de classe (CASAGRANDE, 2016, p.118).

Considerando a necessidade do ensino de História nessa perspectiva, podemos perceber o quanto é desafiador esse caminho, devido ao contexto atual, marcado pelo conservadorismo. É na escola que acontece a passagem do conhecimento cotidiano para o científico, visando à formação de um sujeito consciente, crítico e conhecedor da realidade.

Nesse enfrentamento com contornos políticos e ideológicos, a pedagogia histórico-crítica, coloca-se como uma teoria de extrema relevância, sendo dotada de fundamentos a uma ação educativa de transformação social, um importante referencial de muitos currículos dos municípios brasileiros. No Oeste do Paraná, podemos citar como exemplo o currículo de Cascavel. Nos municípios que pertencem à AMOP, essa teoria, ainda que não completamente, também se faz presente.

Em contraposição à pedagogia crítica, outras concepções pedagógicas idealistas passam a nortear as propostas às novas políticas e diretrizes educacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) foram a expressão desse movimento com perfil liberal, que visavam formar um novo indivíduo, apto às novas exigências do mercado, sendo cooperativo, dinâmico e eficiente. Tal ideário necessitava de uma educação favorável à ordem capitalista; ademais, apoiam-se nessas abordagens a favor da Ordem e do Progresso a partir de uma pedagogia reprodutivista. Nas palavras de Duarte:

Uma das formas, mais importantes, ainda que não única, de revigoração do “aprender a aprender” nas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos ao movimento escola novista. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também dos seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado

como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto da sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional (DUARTE, 2001, p.52).

A citação acima contribui para percebermos que esses processos de mudanças metodológicas aparecem sempre como um discurso para a melhoria da educação. Essa corrente baseia-se na epistemologia genética, a qual acreditava na necessidade de uma boa maturação para ocorrer a aprendizagem.³

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no cotidiano, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, além de respeitar o outro e exigir para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertença ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, além de contribuir ativamente para a melhoria do meio ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde

³ Ao defender que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre do sujeito para o objeto, por meio da maturação, no tempo de cada um, parte do pressuposto de que cada indivíduo necessita de uma determinada fase para conseguir aprender e que fatores genéticos e biológicos, ou simplesmente a vocação, são os principais determinantes no processo de aprendizagem.

coletiva; utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, de forma a utilizar, para isso, o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, além de selecionar procedimentos e verificar sua adequação (PCNs, 1997).

De acordo com o documento, a proposta de História para o ensino fundamental foi desenvolvida para propiciar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular, como referência aos educadores, na busca de práticas que estimulassem e incentivassem o desejo pelo conhecimento:

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. Surgem, a partir dessa dimensão, desafios para o trabalho histórico que visa à constituição de uma identidade social do estudante, fundada no passado comum do seu grupo de convívio mas articulada à história da população brasileira (PCNs, 1997, p. 26).

Na perspectiva dos PCNs, é necessário articular uma formação capaz de situar a relação entre o particular e o geral; trata-se do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo. A partir do trabalho com a identidade, decorre a questão da construção das noções de diferenças e de semelhanças, ou seja, do eu e da percepção do outro.

Mesmo não tendo um caráter obrigatório em sua adoção, a maioria das escolas considerou tal documento como base para organização dos currículos tanto na rede pública quanto privada de ensino. Em relação aos objetivos para o ensino de História,

os Parâmetros Curriculares, assim, estabeleceram: comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; estabelecer relações entre o presente e o passado; identificar alguns documentos históricos e fontes de informações, discernindo algumas de suas funções (PCNs, 1997, p. 40).

Nota-se que, ao pensar o ensino de História, utilizam como “moldador” de pessoas, aquele que é capaz de fazer cada indivíduo agir e pensar conforme o Estado deseja. Nesse caso, que as desigualdades sociais sejam vistas como diferenças culturais e que cada um respeite o outro, ou seja, uma estratégia para evitar conflitos e superação de uma sociedade desigual. A cidadania, que se espera nessa proposta, é de que cada indivíduo aceite sua condição de vida, mesmo que precária e desumana, mas, ao mesmo tempo, colabore, respeite e idolatre sua nação.

O trabalho com a identidade envolve um terceiro momento, que é a construção de noções de continuidade e de permanência, ou seja, a percepção de que o eu e o nós são distintos de outros e de outros tempos, que viviam e compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. É importante a compreensão de que o outro é, simultaneamente, o antepassado, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado (PCNs, 1997, p. 27).

A história local, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é defendida como forma de inserir o aluno em sua realidade, mas não de proporcionar uma superação dela. O que pretende é possibilitar que ele conheça o lugar em que vive, as pessoas com quem convive nesse contexto, valorizando a sua história e respeitando diferentes formas de vida e de costumes. A partir desses conhecimentos adquiridos pelos alunos ao

conhecer o local onde se encontram, irão compreender as diversas mudanças e relações, entendendo-se como sujeitos inseridos em tempos e espaços distintos.

Segundo a proposta, trata-se de uma ruptura entre o ensino de História tradicional, com aulas expositivas e relacionadas a conteúdos que enfatizam o passado. Assim, buscam-se novas relações entre o passado e o presente, incorporando o conceito de coletividade para uma formação histórica significativa.

Teoricamente, os PCNs propõem o ensino de História comprometido com o exercício de cidadania e com a construção de uma sociedade plural e democrática. Essa defesa harmônica caracterizou tal projeto como algo inovador, porém, apresenta limites para um ensino crítico, materialista e dialético.

Essa visão de educação, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, acabou considerando medidas emergenciais, vindas com orientações dos organismos internacionais, na Conferência Mundial de Educação Para Todos, iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e continuadas nos sucessivos governos. Assim, foram utilizadas, como indicadores para medir a qualidade da educação brasileira, as avaliações em escala, tais como a Provinha Brasil:

A Provinha Brasil, também conhecida como Avaliação da Alfabetização Infantil tem por objetivo investigar o desenvolvimento das crianças relativo à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Esta prova é realizada pelos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Brasileiras, aplicada duas vezes, no início e no final do ano letivo. A prova é elaborada e distribuída pelo INEP para todas as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, contando com a participação de todas as escolas (CARDOSO; SILVA, 2014, p. 06).

Além da Prova Brasil, as escolas públicas, dos anos iniciais do ensino fundamental, têm a incumbência de aplicar a prova ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização:

Desse modo, a ANA tem por finalidade avaliar os níveis de alfabetização dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática ao final do Ciclo de Alfabetização, ou seja, o 3º ano do Ensino Fundamental. Surgiu a partir da necessidade de avaliar os conhecimentos de alfabetização dos

alunos, esta necessidade se intensificou depois da inserção do PNAIC. O PNAIC é um programa do MEC, compromisso formal assumido entre os entes federativos, instituído pela Portaria nº 867, do dia 04 de julho de 2012, tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade ou ao final, chamado Ciclo de Alfabetização, que abrange o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. O programa prevê curso de formação continuada aos professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º ao 3º, além da formação é disponibilizado materiais de apoio pedagógico como jogos e livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos respectivos anos (CARDOSO; SILVA, 2014, p. 08).

A partir dos indicadores que medem a qualidade da educação básica, a escola acaba assumindo o compromisso com o Estado de alcançar êxito nas aprendizagens consideradas essenciais. A preocupação que temos, ao apontarmos essas questões, é de que são resoluções emergenciais, que não rompem com os desafios a serem enfrentados, não oferecem caminhos necessários para a erradicação do analfabetismo e não contribuem para uma formação emancipadora. Constituem, apenas, mais um mecanismo que oferece o mínimo de instrução possível para a classe trabalhadora.

Em conversa com coordenadoras pedagógicas, dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Toledo, elas relataram que há mais de vinte anos a escola não faz formação continuada de História, pois, ao pedir sugestões para o grupo sobre qual tema deve ser estudado nas formações realizadas pela escola, a maioria opta por Língua Portuguesa e Matemática.

Muitas professoras ainda consideram que, na sala de aula, estão priorizando essas duas matérias, pois são as que os alunos precisam aprender urgentemente para atender às políticas de avaliação e rendimento escolar, a saber: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil; dessa forma, a disciplina de História fica para depois que os alunos aprenderem a ler e interpretar, pois só assim conseguirão compreender facilmente tal tema.

Não há como discutir sobre democratização do conhecimento numa estrutura que precisa de pessoas menos instruídas para manter o sistema.

Conforme Mészáros (2008):

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma vez só, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZAROS, 2008, p. 27).

Embora a grade curricular defina a quantidade de aulas e disciplinas a ser trabalhada, a realidade presente no cotidiano não deixa que sejam cumpridas. Professores, no interior da sala de aula, passam grande parte do seu tempo realizando funções que não deveriam ser suas. No “chão da escola”, é onde expressam os principais desafios educacionais vindos da crise social. É na escola pública que a maioria da classe trabalhadora procura suporte para enfrentar problemas emergenciais, dentre os quais, podemos incluir: segurança, cuidado, alimentação e, ao mesmo tempo, a esperança de um amanhã melhor, pois, para a classe trabalhadora, expropriada de todas as condições de existência, a escola, talvez, seria a única saída para enfrentar o preconceito e a exclusão.

São inúmeros os problemas que professores precisam enfrentar em sala de aula, que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. A maioria deles é ignorada pelo sistema, visto que há uma tendência de naturalizar os fatos e propor para as escolas programas fenomenológicos, em parcerias com o sistema privado, os quais envolvem o “empenho” e colaboração da equipe pedagógica.

Podemos destacar, por exemplo, os programas de “Reforço Escolar”, do SESC, oferecidos nas escolas do município de Toledo, e o programa COOPERJOVEM. “O Cooperjovem é um programa da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), desenvolvido em âmbito nacional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) desde 2000” (TOLEDO, 2020).

São iniciativas que objetivam contribuir para a aprendizagem dos alunos. O SESC, por exemplo, atende no contraturno escolar os alunos que necessitam de um atendimento complementar. Atuam com profissionais próprios na área de Matemática e Português. Procuram utilizar metodologias lúdicas, como jogos e brincadeiras. Essa

entidade e os envolvidos com o programa COOPERJOVEM também oferece, à rede municipal de ensino, formação para os professores.

Na sociedade capitalista, a prioridade não é romper com aquilo que impede o desenvolvimento humano, mas beneficiar-se dele. Conforme Marx:

Um filósofo produz ideias, um poeta versos, um pastor sermões, um professor manuais etc. Um criminoso produz crimes. Se considerarmos um pouco mais de perto a relação que existe entre este ramo da produção e o conjunto da sociedade, revelaremos muitos preconceitos. O criminoso não produz apenas crimes, mas ainda o Direito Penal, o professor que dá cursos sobre Direito Penal e até o inevitável manual onde esse professor condensa o seu ensinamento sobre a verdade. Há, pois, aumento da riqueza nacional, sem levarmos em conta o prazer do autor. O criminoso produz ainda a organização da polícia e da Justiça penal, os agentes, juizes, carrascos, jurados, diversas profissões que constituem outras categorias da divisão social do trabalho, desenvolvendo as faculdades de espírito, criando novas necessidades e novas maneiras de satisfazê-las. Somente a tortura possibilitou as mais engenhosas invenções mecânicas e ocupa uma multidão de honestos trabalhadores na produção desses instrumentos. O criminoso produz uma impressão, que pode ser moral ou trágica; desta forma ele auxilia o movimento dos sentimentos morais e estéticos do público. Além dos manuais de Direito Penal, do Código Penal e dos legisladores, ele produz arte, literatura, romances e mesmo tragédias. O criminoso traz uma diversão à monotonia da vida burguesa; defende-a do marasmo e faz nascer essa tensão inquieta, essa mobilidade do espírito sem a qual o estímulo da concorrência acabaria por embotar. O criminoso dá, pois, novo impulso às forças produtivas (MARX apud LEFEBVRE, 1968, p. 79-80).

O excerto acima evidencia que, na sociedade capitalista, tudo pode virar mercadoria, inclusive, a educação. Apesar do discurso a favor da escola, as políticas de avaliação visam instruir os filhos dos trabalhadores para serem cidadãos aptos ao mercado de trabalho; isso justifica o ensino, no qual são enfatizados os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e a cooperação, conforme expresso no currículo do município:

Os pontos principais do Programa é despertar nos professores e alunos uma consciência sobre cooperação, auxiliando na organização e desenvolvimento de projetos nas escolas, através do desenvolvimento de uma metodologia educacional cooperativa e da compreensão do

cooperativismo como forma de organização socioeconômica (TOLEDO, 2019).

Nesse sentido, a escola se distancia da formação de um sujeito crítico e capaz de compreender a realidade. O viés de uma escola que está a favor de ideologias neoliberais, muitas vezes, é percebido com naturalidade; as equipes pedagógicas, professores, pais e comunidade escolar veem esses projetos como grandes parceiros.

Tal postura dificulta que as escolas analisem a condição em que se encontram. A sobrecarga de trabalho e acúmulo de funções da coordenação e direção de uma escola são fatores que também acabam reforçando essa realidade. A escola pública, nesse ideário, acaba assumindo a responsabilidade perante o “sucesso” ou “fracasso” da sociedade.

2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Por sua vez, o documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 4 de dezembro de 2018, e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação.

Os documentos legais que fundamentam a Base são: Constituição Federal de 1988, Plano Nacional da Educação e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular, prevista no artigo 26 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) e no Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 7, evidencia: “fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem”.

A BNCC não consiste em um currículo, mas em um documento norteador, bem como uma referência única para que as escolas elaborem os seus currículos, a fim de que se tenha uma tentativa de educação padronizada em todo o Brasil. A BNCC tem como objetivo garantir a formação integral dos indivíduos por meio de desenvolvimento das chamadas competências do século XXI, a saber: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

O documento em questão defende um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes e visa assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais. Conforme a BNCC: “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 9).

Para o ensino de História, a BNCC defende como primordial a formação do sujeito, que se inicia no momento em que a criança passa a ter consciência de si e do outro por meio de vivências cotidianas, na escola, na família, na comunidade e em outros lugares de convívio.

De acordo com a BNCC: “Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam” (BRASIL, 2018, p. 396). A linguagem no documento é apresentada como algo diferente em cada região, de maneira que necessita ser respeitada por todos. A diversidade de linguagem, nesse pressuposto, passa a ser essencial para viver em sociedade.

O mesmo documento defende que as competências específicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental são: compreender acontecimentos históricos, a historicidade no tempo e no espaço, elaborar questionamentos e hipóteses em relação a documentos, exercitando empatia, o

diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito, identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, compreender conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

A metodologia de ensinar e aprender História, de acordo com a BNCC, engloba três procedimentos básicos: identificar os eventos considerados importantes na história do Ocidente, incluindo os continentes africano, europeu e americano, além de ordenar tais acontecimentos de forma cronológica, para localizar no espaço geográfico; desenvolver condições necessárias para que os estudantes selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos materiais e imateriais; interpretar diferentes versões de um mesmo fenômeno.

Os conteúdos, propostos nas unidades temáticas, por exemplo, história da criança, da família, noções temporais, patrimônio histórico, dentre outros, não possibilitam a percepção da realidade. Torna-se evidente, nessa proposta, uma formação de sujeitos que saibam viver em grupo, que saibam respeitar as diferenças e ser cooperativos; embora esses fatores sejam importantes, a intenção principal é evitar conflitos para a ordem e o progresso econômico, a partir do princípio da resiliência.

Ao defendermos uma educação emancipadora, encontramos contradições presentes nesse documento que impossibilitam uma formação humana integral. As competências mencionadas, a preocupação com a formação de um sujeito apto aos desafios contemporâneos, bem como a ênfase propiciada à relação do “saber conviver” e se adaptar focalizam nos indivíduos a conformidade com a realidade social imposta e a ausência de necessidade de mudança. Seus princípios internalizam em cada indivíduo um sentimento de nacionalismo, de sujeito fundamental para o progresso. De acordo com o documento:

Nessa perspectiva, emerge um sujeito coletivo, mais desenraizado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do Estado-nação. Seja como for, em ambos os casos, os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 403).

É importante compreendermos o antagonismo existente entre um sujeito coletivo e preparado para enfrentar desafios do mundo contemporâneo e indivíduos íntegros e emancipados. Os objetivos da Base estão correlacionados a uma educação voltada à formação para o trabalho, à reprodução da sociedade capitalista e à conformação com esses princípios.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

“Para a Pedagogia Histórico-Crítica, educação é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI)

Neste capítulo, faremos um breve histórico do ensino de História no município de Toledo-PR, no sentido de compreender o processo de sua institucionalização nas décadas de 1970 e 1980. Dessa forma, são discutidas as possibilidades para a busca por uma educação emancipadora, levando em conta os avanços, recuos e possibilidades da implementação curricular e suas reformas.

3.1 BREVE HISTÓRICO DE TOLEDO

Os fatores, que relacionam a história do Brasil numa sociedade caracterizada pela desigualdade social, também, se fizeram presentes na constituição do município de Toledo, o seja, a relação entre a colonização, a educação e a catequese.

Saviani (2013, p. 26) discute o termo “colonização” como derivada do verbo latino *colo, colui, cultum e colere*, que designa cultivar e morar. O significado de educação, por sua vez, em termos amplos, define-se como “conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se deve transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p.16).

A educação, instaurada no processo de colonização, trata-se de aculturação, pois as tradições e os costumes decorrem de um dinamismo externo.

Ainda, de acordo com Saviani:

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração de terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e

a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados a religião dos colonizadores (SAVIANI, 2013, p. 29).

O processo de colonização do oeste do Paraná, a exemplo do que aconteceu em diferentes regiões do país, é marcado por lutas e conflitos. Entretanto, as fontes bibliográficas e documentais, que retrataram o processo de colonização do Município de Toledo, utilizadas como referencial didático para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, referem-se a esse processo como movimento linear, sem contradições, no qual os colonizadores são vistos como “heróis” e a presença das instituições religiosas na educação escolar é algo grandioso.

O Oeste do Paraná é constituído pelas microrregiões de Toledo, Foz do Iguaçu e Cascavel, que, no passado, foi ocupado por indígenas e espanhóis. O território foi anexo ao Brasil após vários tratados com a Espanha, passando, então, a pertencer à província de São Paulo. Em 1853, conseguiu sua emancipação política. Foi uma região que acomodou imigrantes europeus, sobretudo, eslavos, poloneses, ucranianos, alemães e italianos (PRIORI, 2012).

Os primeiros ocupantes do Oeste Paranaense foram os índios Xetá, Kaingang e os Guaranis, os quais foram reprimidos pela presença dos padres jesuítas espanhóis, que desenvolveram missões pelo território. Esses aldeamentos foram destruídos na metade do século XVII, pelos bandeirantes paulistas, mas a presença espanhola continuou nessa região.

Entre as décadas de 1881 e 1930, iniciou o sistema de *Obrages*, entre Foz do Iguaçu e Guaíra, com o objetivo de exploração de erva-mate e madeira. No final do século XIX e início do século XX, o governo fez concessões a empresas estrangeiras, objetivando a exploração de erva-mate e madeira na região Oeste. Essas empresas eram denominadas *obrages* e seus trabalhadores eram os *mensus*, termos empregados aos índios guaranis miscigenados no Paraguai (PRIORI, 2012, p. 79).

Os *mensus* fixavam-se nos locais, munidos de instrumentos para a colheita de erva-mate, formando um povoado conhecido como porto, nome dado por conta do lugar em que eram escoladas a produção da erva-mate e madeira. Para Ruy Wachowwicz (1987): “esta frente extrativa de erva-mate era, pois, de capital argentino, mão de obra paraguaia e matéria prima brasileira” (WACHOWWICZ, 1987, p. 27).

Na década de 1920, a região Oeste praticamente não pertencia ao Brasil; até mesmo a moeda era o peso argentino. A maioria da população era de origem platina, somando aproximadamente dez mil habitantes na década de 1930. Além do desmatamento, o sistema de obragem incentivou o sistema de trabalho semiescravista, situação que provocou grande repercussão entre as elites da República Velha:

O governo paranaense desarticulou finalmente as *obrages*, ao baixar o decreto de nº 300 em 03, de novembro de 1930. Com essa ação fez voltar ao poder estadual as concessões cedidas a empresas estrangeiras e nacionais que não haviam cumprido com as cláusulas contratuais. Além da desarticulação oficial, a exploração *obrageira* já vinha passando por graves crises econômicas em detrimento da desvalorização do mate brasileiro no mercado argentino (PRIORI, 2012, p. 82).

Ainda, conforme o referido autor:

Efetivado o cancelamento das concessões, o Estado baixou o decreto nº 800, em 08 de agosto de 1931, e a lei nº 46 em 10 de dezembro de 1935. Por meio desses atos jurídicos, passou a vender as terras devolutas recuperadas para empresas ou particulares. A partir desse momento, iniciaram-se duas frentes de colonização da região Oeste: a frente pública, da qual o Estado se encarregava de fazer o loteamento, e a frente privada, a cargo de empresas de colonização e imobiliárias (PRIORI, 2012, p. 82).

Os projetos de colonização pela iniciativa privada ocorreram de forma acelerada. Dentre as empresas estabelecidas, tiveram destaque a Industrial Madeira e Colonizadora Rio Paraná Ltda (Maripá); Pinho e Terras Ltda; Industrial Agrícola Bento Gonçalves; Colonizadora Gaúcha Ltda.; Colonizadora Matelândia; Colonizadora Criciúma; Sociedade Colonizadora União D'Oeste Ltda; e Colonizadora Norte do Paraná.

A partir da administração da Fazenda Britânia pela Maripá, essa área começou a ser povoada por parâmetros legais. No dia 27 de março de 1946, chegou o primeiro caminhão com o Arroio Toledo, denominação dada a esse grupo de trabalhadores:

Os primeiros diretores da colonizadora Maripá foram: Alfredo Paschoal Ruaro, diretor-gerente; e os diretores comerciais Egon Werner Bercht,

encarregado da representação política da empresa e representação comercial para venda de madeiras no exterior e Julio Gertum de Azevedo Bastian, engenheiro civil responsável pela organização das mediações das subdivisões das terras. Impossibilitado de residir em Toledo, Alfredo Paschoal Ruaro delegou a tarefa ao seu irmão Zulmiro Antônio Ruaro, que veio a Toledo comandando o primeiro caminhão com 14 trabalhadores, que chegaram às margens do Arroio Toledo em 27 de março de 1946. Ruaro administrou os serviços durante três anos, quando, em virtude de enfermidade e afastamento do diretor Alfredo Paschoal Ruaro, a Assembleia Geral de 25 de março de 1949, da Maripá, elegeu o novo diretor-gerente, Willy Barth, experiente colonizador, já tendo fundado a cidade de São Miguel do Oeste, em Santa Catarina (TOLEDO, 2009, p. 24).

A história, retratada como a do município de Toledo, prioriza os empresários da colonizadora Maripá e os integrantes do Arroio Toledo. Os nativos dessa região e humildes trabalhadores, que fizeram trabalhos pesados, não são mencionados ao tratar dessa fase histórica.

O acultramento dos que se estabeleciam na cidade contou com a ajuda do catolicismo dos colonizadores que, em uma das viagens em busca de mantimentos, conheceram o padre Antônio Patuí, durante uma missa na região de Cascavel.

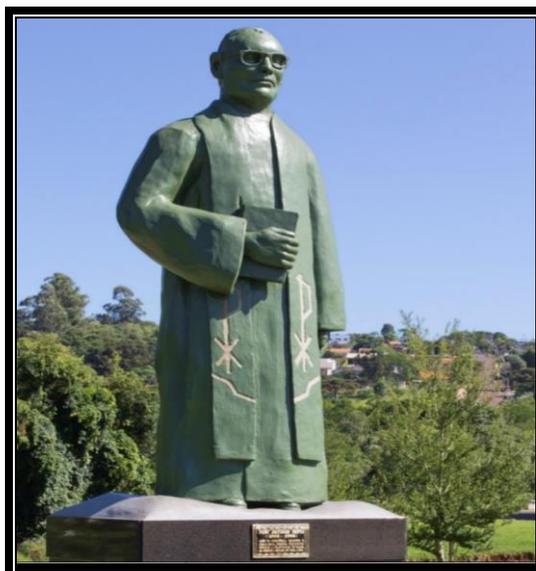
Com Orlando e Juvelino, o Padre Patuí, sacudindo dentro da cabine do caminhão, finalmente desembocou da estradinha do mato para a clareira do acampamento (deixemos o Padre Antônio falar o que aconteceu{segundo gravação em depoimento ao Museu Histórico de Toledo}): “Quando o caminhão parou, eu me assustei. Um bando de homens barbudos, com roupas rasgadas, trazendo na cintura compridos facões, alguns andavam com revolver. Cercaram o caminhão gritando coisas que eu não entendia. Eu tinha certeza que havia caído na emboscada de um bando de salteadores, que iam pedir aos meus superiores algum resgate. O chofer ao meu lado me empurrava para sair. Mas eu meio me segurava. Daí aos poucos eu fui entendendo que estavam gritando “el Petre, viva el Petre, viva el Petre!” Mesmo assim, mesmo desconfiado, fui descendo devagarinho. Descobri, depois, que aqueles sorrisos eram de alegria sincera e que essa gente estava sentindo, naquele momento, uma grande emoção, mas que, para mim, foi um pavoroso susto. Eram todos amigos. E como eram amigos (TOLEDO, 2009, p. 26).

O Padre Antônio Patuí representa, ainda hoje, para Toledo, uma das figuras mais importantes no processo de institucionalização da educação escolar no município. Por meio dele, fez-se contato com a instituição religiosa católica chamada “Congregação

das Filhas São Vicente de Paulo”, a qual enviou três irmãs para a prestação de serviço educacional no município.

Em abril de 1948, em salas improvisadas, na primeira igreja do município, foi instalada a primeira instituição educacional formal de Toledo, o Colégio das Irmãs (atual Colégio INCOMAR), com oferta de ensino de 1ª à 4ª série, em que as irmãs religiosas foram as primeiras professoras. Encontra-se, hoje, no lago da Vila Pioneiro, Toledo- PR, uma estátua do referido padre, muitas vezes, visitada por estudantes durante o roteiro de estudo “Conhecendo Toledo”.

Figura 4 - Estátua do Padre Patuí



Fonte: <https://hitoorias.net/2018/08/23/padre-antonio-patui/>

A aceleração do crescimento do município de Toledo concretizou-se de maneira mais intensa, nas décadas de 1960 e 1970. A modernização do país e a expansão das indústrias favoreceu, nessa região, a monocultura e a concentração de propriedade. A suinocultura, que era uma atividade complementar, passou a se tornar principal, na década de 1950; assim, houve a implantação do Frigorífico Pioneiro S/A, o qual fortaleceu-se ao ser adquirido pela empresa Sadia, no ano de 1964.

A expansão dessa empresa foi, em boa medida, responsável pelo desenvolvimento do fenômeno das empresas comunitárias de Toledo, passando a assumir uma posição de empresas resultantes de um efeito em cadeia de consumo.

Esse movimento fez com que Toledo assumisse a posição de maior polo industrial do Oeste paranaense.

Atualmente, a população do município é estimada em 140.635 (cento e quarenta mil, seiscentos e trinta e cinco) habitantes; a economia é Agroindustrial. Está em 3º (terceiro) lugar em índice de desenvolvimento humano (IDH) e entre as 10 (dez) maiores cidades do Paraná; 1º (primeiro) lugar em PIB (Produto Interno Bruto), agropecuária do Paraná e da Região S do sul; e 11º (décimo primeiro) lugar no país. 2º (segundo) lugar na piscicultura Comercial do Paraná.

Possui 2.609 (dois mil seiscentos e nove) estabelecimentos rurais; 1º (primeiro) lugar em rebanho suíno do Paraná. É o 5º (quinto) maior produtor de leite do Paraná; 1º (primeiro) lugar em plantel de frango de corte do Paraná.

Esses índices e outros são apresentados como motivo de orgulho para a população de Toledo; as contradições e condições de vida de cada trabalhador, que dispense da maior parte do seu tempo no subemprego, com salários baixos e sem moradias próprias, não são apresentados. Esses dados, na forma de uma história linear, nos livros didáticos, exaltando o município e seus colonizadores, distanciam-se de um ensino materialista histórico-dialético.

Além dessa abordagem prevalecer no ensino de História, a preocupação com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) direciona a didática das escolas para a ênfase do ensino de Língua Portuguesa e Matemática. A preocupação para a elevação dessas notas em cada escola direciona as formações continuadas para a leitura, interpretação e cálculos, sendo poucos os cursos e debates que versem sobre o Ensino de História.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO

Compreender um pouco desse acontecimento econômico, político e social torna-se primordial para entendermos o desenvolvimento educacional do município de Toledo e o ensino de História. Organismos internacionais demonstraram interesse no desenvolvimento educacional dessa região para suprir a demanda industrial que ali se estabelecia. A partir desse pressuposto, foi criado o projeto Especial Multinacional de

Educação Brasil – Uruguai – MEC/OEA, o qual, por sua vez, foi uma proposta da Organização dos Estados Americanos – OEA. Esse projeto foi implantado em 1975, visando cooperar com a qualidade da educação da região oeste do Paraná. De acordo com Vergutz:

A região Oeste do Paraná, por conta do Projeto Especial MEC/OEA, passou a colocar em circulação várias ideias educacionais. O Projeto nasceu com previsão de conclusão, tendo sido desenvolvido para auxiliar os governos a sanar alguns problemas sociais que se faziam evidentes. Sua realização proporcionou, entre outras ações, a ampla mobilização na região Oeste do Paraná na discussão dos problemas educacionais e a possibilidade de planejar soluções para os mesmos. A primeira fase do projeto teve início em 1975 e foi até 1979, quando foi prorrogado para durar mais quatro anos. Assim, o Projeto Especial de Educação MEC/OEA foi concluído em 1982, sendo que em 1983 elaborou-se o Relatório Final (VERGUTZ, 2006, p. 38).

Com o fim do projeto, prefeitos e demais autoridades decidiram dar sequência às atividades educacionais realizadas, criando, assim, a ASSOESTE, financiada por 20 municípios e cooperativas. Esse grupo passou a direcionar as propostas educacionais, realizando planos anuais de educação em conjunto com secretários de educação, professores e outros profissionais da área.

Toledo teve a iniciativa de produzir um material específico de História para o ensino fundamental, pois, desde os anos de 1970, o ensino de História, nos anos iniciais do fundamental do município de Toledo, tinha como auxílio didático fundamentos e materiais de apoio que vinham das esferas estaduais.

Segundo dados levantados junto aos professores da rede, os conteúdos eram referentes à História nacional e havia uma apostila elaborada em 1979, para a 3ª série do primeiro grau, a qual foi utilizada até 1984. A partir dessa data, membros do departamento de ensino solicitaram auxílio para o “Projeto História”, conforme evidencia a referida coordenação:

Logo após ser instalado o Projeto História na prefeitura, começaram a ser encaminhadas a este órgão solicitações dirigidas ao Prefeito a respeito de informações ou dados sucintos sobre Toledo, sua gente, seus costumes e sua história. O Projeto História, que não tinha e ainda não tem um acervo devidamente organizado e em condições de atender

pronta e eficientemente tais solicitações, passou a sair pela tangente de remeter publicações ou fotocópias de matérias já divulgadas pela imprensa de Toledo. Sabíamos, porém, que tal expediente além de não satisfazer os interessados, comprometia a honestidade do Projeto e a honorabilidade da própria administração Municipal. Começou-se, então, a sentir a necessidade de elaboração de todo um trabalho a respeito de Toledo, não só para ser encaminhado no caso daquelas solicitações, mas também como um dos meios de divulgação do Município entre outros interessados (TOLEDO, 1984, p. 85).

Integrantes do Projeto História estavam concluindo uma complexa tabulação de pesquisas, mas, mesmo assim, comprometeram-se a fazer o possível para colaborar. Conseguiram concluir, em 180 dias, a “Cartilha Toledo”, organizada em nível de terceira série e comunitário, como documento informativo e publicado em 1984.

Ainda, de acordo com os coordenadores:

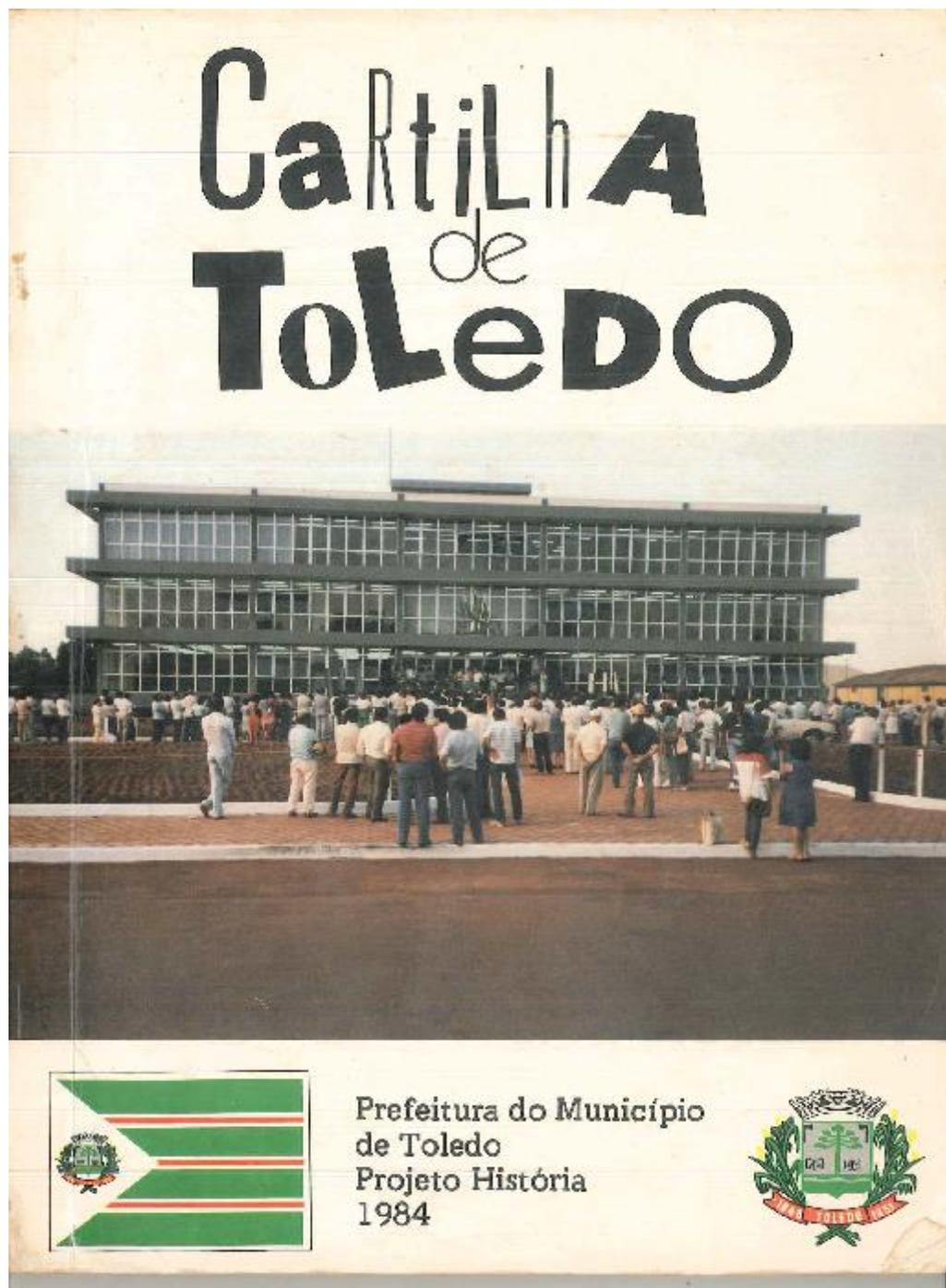
A um rápido exame daquela apostila para 1979, tivemos, entretanto, a imediata impressão de tratar-se de um trabalho totalmente inaproveitável, não só pela superação dos fatos e dados nele contidos, mas, principalmente, pela completa ausência de estrutura na sua elaboração. E foi aí que, procurando “unir o útil ao agradável”, começamos a pensar na elaboração de uma “Cartilha Toledo”, capaz de ser utilizada como matéria de Integração Social, dentro dos planos do Departamento de Educação, bem como servir de documento de informação e divulgação de Toledo entre os demais interessados (TOLEDO, 1984, p. 89).

A apresentação da Cartilha Toledo demonstra a preocupação que se teve com o ensino de História nesse período, centrado na mera transmissão da própria história do município. Quando um município inicia seu processo de emancipação, já está determinado pelo contexto social presente. Sua história passa a ser narrada enaltecendo os “heróis desbravadores”. Dessa forma, Toledo não se distanciou desse efeito, em meio ao crescimento econômico e social.

O problema que encontramos nessa prática é que não se preocupam com a formação crítica do indivíduo, mas só com formação cívico-patriótica. Os conteúdos abordados estavam baseados a partir de uma narrativa sobre o município, de maneira não dialética. Trata-se de um material distante da realidade, pois nele não se apresentam as relações de domínio, lutas de classes e desigualdade social. Ao vermos

os Grupos Étnicos, denominados na Cartilha, conforme imagens a seguir, verificamos a exclusão da população nativa da região.

Figura 5 - Cartilha de Toledo



Fonte: prefeitura Municipal de Toledo

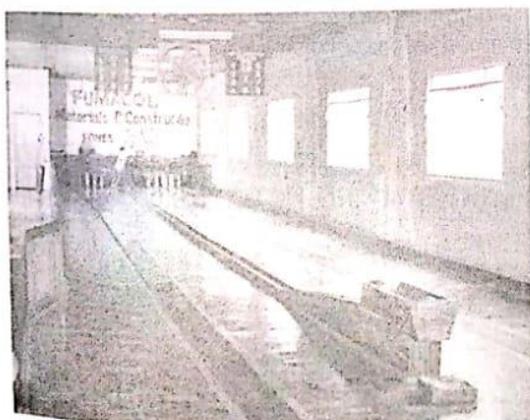
Figura 6 - Cartilha Projeto História de Toledo-PR

GRUPOS ÉTNICOS

O grupo teuto brasileiro caracteriza-se religiosamente pela arquitetura de seus templos evangélicos.



É típica do grupo de origem alemã a construção de residências como esta existente em Toledo.



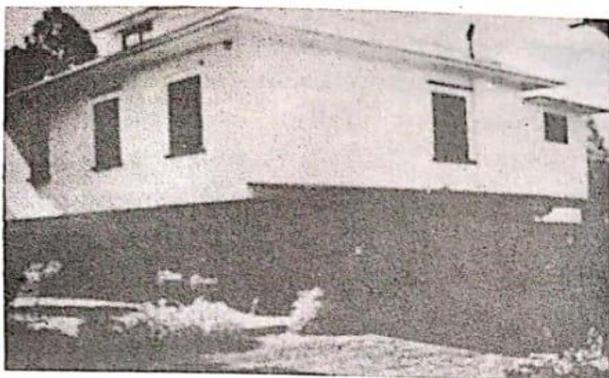
E no bolão uma das características do lazer do grupo de origem alemã.



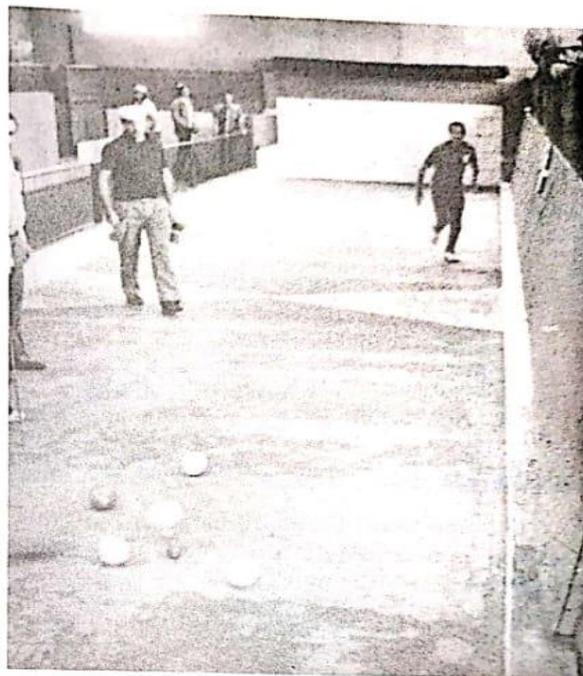
Igreja católica de Vila Ipiranga (Grupo de origem italiana).

Figura 7 - Cartilha Projeto História de Toledo-PR

GRUPOS ÉTNICOS



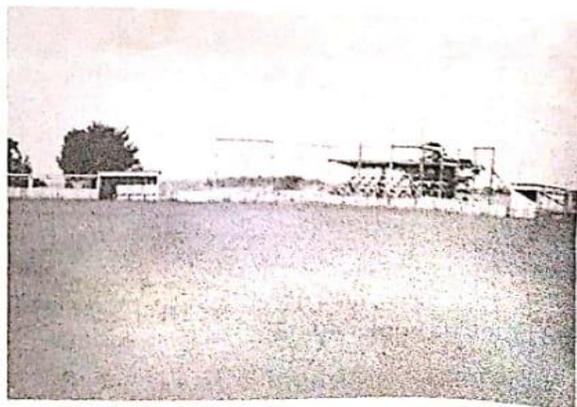
A sobriedade na arquitetura de suas residências caracteriza o grupo de origem italiana.



No esporte manual a bocha (foto) está para o grupo italiano assim como o bolão está para o grupo de origem alemã.



Na colônia Sol Nascente uma igreja dos católicos de origem nipônica.



Na mesma colônia Sol Nascente o grupo nipônico tem uma de suas quadras de esportes.

Fonte: Prefeitura Municipal de Toledo

Diante dessa discussão, aponta Crestani:

O ensino da História do município de Toledo está pautado na versão dos “grandes homens”, “heróis” calcados na figura do “pioneiro” como responsável pelo desenvolvimento dos municípios que ocuparam. Uma pesquisa exploratória e descritiva dos materiais didáticos utilizados pelos professores da rede municipal de Toledo, permitiu apontar a Cartilha de Toledo (1985), a obra Toledo e seus Distritos: Repensando os Distritos de Toledo (1986) e o Livro Didático Conhecendo Toledo dos 3º e 4º anos, como materiais mais utilizados em sala de aula pelos professores municipais para o ensino de História Local. A Cartilha de Toledo (1985) apresenta a estrutura governamental, enfatizando a “esfera de governo”, os “órgãos municipais” e o “poder Legislativo, Executivo e Judiciário”, bem como, os que estavam no poder, como prefeito, vice-prefeito e secretários municipais e os vereadores do período (CRESTANI, 2017, s/d).

No ano de 1997, as novas diretrizes para educação, pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, chegaram ao município. Segundo informações, fornecidas por professores que faziam parte da rede naquele período, Toledo foi a cidade da região Oeste que iniciou a proposta dos PCNs. Equipes do MEC vinham assessorar a equipe pedagógica da SMED (Secretaria Municipal da Educação), que tinham por incumbência repassar as orientações metodológicas para os demais professores.

Muitos professores relembram essa experiência como um período inovador, pois evidenciava uma nova metodologia de como trabalhar na prática. Os materiais didáticos vinham com descrições minuciosas para serem repassadas aos alunos.

Nessa condição, as escolas públicas do município de Toledo aderiram aos Parâmetros Curriculares, inserindo-os em seu plano educacional. Porém, a aproximação com as concepções que envolvem a pedagogia histórico-crítica fez-se presente nos grupos de educadores, até mesmo devido aos integrantes da Unioeste e Amop, os quais trouxeram tais fundamentos aos encontros de estudos.

3.3 O CURRÍCULO DA AMOP E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: APROXIMAÇÕES

Em 2003, a AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) retomou algumas das suas atividades, com a criação do Departamento Educacional. Em 2005, em conjunto com secretários municipais de educação, ao discutir o planejamento das ações para aquele ano, estabeleceram, como uma das metas, um estudo para a construção dos referenciais curriculares das escolas municipais.

Foram organizados grupos para a elaboração da proposta; ademais, ocorreram reuniões dos grupos por disciplina, com auxílio de profissionais da SEED, que atuaram na construção das diretrizes para as escolas estaduais do Paraná. Também, retomaram os princípios expressos no Currículo Básico do Paraná. Diante disso, os municípios integrados à AMOP iniciaram seus processos de elaboração, de acordo com o que apresentam os participantes:

Para dar continuidade aos trabalhos, foi composto um grupo de coordenação para auxiliar na organização geral, o qual foi formado por profissionais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, bem como de outras instituições de ensino. Definidos os pressupostos que embasariam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2006, foram constituídos os seguintes grupos de trabalho: Educação Infantil, Alfabetização, Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ciências. A sistematização do currículo foi realizada por meio de discussões com os representantes dos municípios, os quais também tinham como atribuição discutir e sistematizar as contribuições indicadas pelo conjunto de professores de seus municípios. Essas contribuições foram incorporadas ou não à proposta, após análise pelos representantes dos municípios, em processo coletivo de discussões (AMOP, 2019, p. 31).

O Departamento pedagógico da AMOP agregou grupos de educadores da Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior. As primeiras sistematizações foram referentes aos pressupostos, definidos como direção, para a construção do currículo, os quais desencadearam, no período de maio a novembro de 2005, um processo de discussão.

De fevereiro a novembro de 2006, aconteceram vários encontros com representantes dos municípios envolvidos. Com a elaboração dos pressupostos curriculares, pretendeu-se buscar a construção de uma unidade e de uma identidade de classe, apoiando-se nos princípios da pedagogia histórico-crítica.

Mesmo com uma teoria a favor da classe trabalhadora, isso não garantiu, ao município de Toledo e região, uma educação emancipadora. Sua formulação foi um avanço diante do que havia, mas não foi o suficiente para superar as práticas tradicionais, pois a prática dos professores não condizia com a teoria formulada. Podemos destacar alguns fatores dessa contradição, como a falta de compreensão dos pressupostos pelos profissionais de educação, de recursos financeiros para esse setor e de condições adequadas para que se desvelassem tais metodologias na prática do chão da escola.

O Currículo Básico da AMOP, para a Escola Pública Municipal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da região Oeste do Paraná, em conformidade com o materialismo histórico-dialético, apresentou, nesse documento, a História como fundamentalmente relacionada com o homem e o trabalho. Isso porque o homem se diferencia dos demais seres vivos pelo fato de ter desenvolvido sua capacidade de agir intencionalmente sobre o mundo, por meio do trabalho (AMOP, 2007, p. 215).

Nesse sentido, à História, enquanto uma área de conhecimento específica, compete estimular a pesquisa, a reflexão, a busca de catalogação de fontes primárias, tomando por base a categoria trabalho, as relações e os antagonismos entre as classes. O Ensino de História passa a ter como eixo principal a vida, a qual se compreende como desenvolvida a partir do trabalho.

Compreendendo que a educação escolar é sensível às mudanças na sociedade, no momento da publicação da primeira versão, em 2006/2007, os organizadores decidiram que, a cada 3 ou 4 anos, novos debates deveriam ocorrer. Em 2009, foi feita a primeira avaliação e reorganização. Em 2014, a equipe pedagógica da AMOP, com a colaboração do Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI) da UNIOESTE, juntamente com os coordenadores e educadores dos municípios associados, reiniciou um trabalho de análise do Currículo em vigor.

Os participantes optaram pela manutenção de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, dando sequência aos debates, estudos e sistematização dos fundamentos e conteúdos curriculares.

Esta versão parte do texto anteriormente produzido, sendo assim, apenas foram incorporados novos aspectos resultantes de discussões e de experiências, e reorganizando-os de acordo com a obrigatoriedade do Ensino de 09 anos. Terminada essa primeira etapa, o documento foi encaminhado para todas as secretarias municipais de educação para ser também analisado e receber proposições para, em outubro de 2014, os representantes dos municípios, por meio de grupos em cada disciplina, se debruçarem sobre sua área e verificarem quais eram as alterações vindas dos respectivos municípios. Esse foi um momento de profícuo debate, em que foram acatadas sugestões que eram consenso do conjunto dos participantes, para, então, concluir-se a versão para edição. Sobre a forma de apresentação dos conteúdos no documento, destacamos que ela busca atender às necessidades de nossos educadores e, para melhor visualização do que, em cada ano, deve ser introduzido, trabalhado e aprofundado/consolidado. Apenas na disciplina de Arte é que há mudança na forma de focar os conteúdos, como pode ser visto nela própria (AMOP, 2015, p. 10).

Na versão 2015 do currículo, não houve alteração da proposta. No que se refere ao ensino de História, observamos que os pressupostos teóricos e os conteúdos permaneceram os mesmos. Os pressupostos, apresentados no Currículo da AMOP 2007 e na versão de 2015, foram: filosóficos, que dizem respeito à concepção de homem, sociedade e à compreensão da educação; os psicológicos, que explicitam uma concepção de desenvolvimento humano; os pedagógicos, os quais expressam um modo de pensar e fazer educação; e os legais, referentes às bases presentes na legislação educacional, que propiciam sustentação à operacionalização da proposta curricular.

As teorias que fundamentam esses pressupostos caracterizam tal currículo como próximo da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma concepção de aprendizagem, homem, sociedade, em oposição com o que estava sendo proposto pelo governo federal.

A educação, em ambos os documentos, é apresentada como um dos principais bens da humanidade, possibilidade de transmissão dos conhecimentos entre as gerações, além das experiências e cultura acumuladas ao longo da história. Ela se faz

de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social.

Por esse motivo, o ato pedagógico não é neutro, mas sim carrega implicações sociais por meio de relações sócio-históricas. Compreendendo a educação dessa forma, essa proposta baseia-se nos pressupostos de Marx, o qual afirma que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento, visto que é preciso estar vivo para se fazer história; dessa forma, quem faz a história é o próprio homem, de maneira que a base da sociedade está fundamentada no trabalho.

Nessa perspectiva, o homem não se apresenta como um ser pronto e acabado, mas produzido pelo próprio meio, que vai conhecendo e adquirindo experiências, as quais vão sendo acumuladas e transmitidas a outros homens.

Ele é diferente dos demais seres vivos porque, para garantir a sua sobrevivência, precisa trabalhar; a partir desse ato, desenvolve seu cérebro que, simultaneamente, lhe permite resolver e enfrentar desafios cada vez mais exigentes e complexos, desenvolvendo sua capacidade cognitiva e a capacidade de produzir instrumentos cada vez mais aperfeiçoados. Assim, na medida em que vai interagindo com o meio, o homem vai se hominizando pelo trabalho (AMOP, 2007).

Segundo a teoria de Marx, formulador do materialismo histórico-dialético, para estar vivo, o homem precisa satisfazer suas necessidades básicas; dessa forma, precisa trabalhar e o faz por meios de produção. As características dos meios de produção também determinam as relações sociais que os homens estabelecem entre si, além do modo de produção da vida social. Atualmente, ainda que a sociedade tenha algumas características dos diferentes modos de produção, apresenta-se sob a forma capitalista, cujo centro é o capital, ou seja, o lucro excedente (AMOP, 2007).

Sendo a sociedade dividida em classes, o conhecimento e os produtos do trabalho não estão voltados para o bem comum, mas sim em poder da classe economicamente dominante, a qual também se apodera dos aparatos burocráticos, midiáticos, de maneira a se utilizar do estado para controlar e inibir as tentativas de mudança da ordem social. Diante disso, como o ser social determina a consciência dos homens, portanto, é necessário produzir novas circunstâncias e um novo ser social.

Para internalizar o conhecimento, são essenciais as intervenções em nível de mediação. Não se desconsidera a necessidade das condições biológicas, que possibilitem a aprendizagem; no entanto, destaca-se que as funções psicológicas superiores, tais como percepção, atenção voluntária, linguagem, memória, pensamento, dentre outras, desenvolvem-se por meio da interação com os outros e com o meio.

Nos pressupostos Pedagógicos, apresenta-se o método que sustenta o trabalho escolar. Ademais, compreende-se como método o conjunto de meios que possibilitam a operacionalização do processo. No ensino de História do referido documento, o método adotado é o materialismo histórico-dialético.

3.4 O CURRÍCULO DA AMOP NO CONTEXTO DA BNCC: A CAMINHO DO RETROCESSO

No ano 2020, uma nova versão do currículo foi novamente publicada, dessa vez, com alterações significativas, em razão de ter que se adequar à BNCC. A proposta para Educação Infantil, nessa versão, foi impressa separadamente. O nome do documento passou a ser PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) REDE PÚBLICA MUNICIPAL-REGIÃO DA AMOP; houve adaptações às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com a descrição da proposta:

No caso mais específico das exigências advindas de alterações em dispositivos legais, em dezembro de 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em 2018, publicou-se o Referencial Curricular do Paraná. Diante de tais mudanças, o Departamento de Educação da AMOP assumiu o compromisso de formar, novamente, grupos de trabalho para o estudo e para a avaliação dessas normativas, cujas implicações foram as necessárias reformulações no Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais, a fim de adequar-se à Deliberação nº03/18 do CEE/CP. Para dar conta dessa tarefa, foi formado um grupo por representantes das Secretarias de Educação dos Municípios de Cantagalo, Brasilândia do Sul, Francisco Alves e Ubitatã. Esse conjunto de profissionais juntamente com os coordenadores de cada fase de avaliação e reescrita, coordenados pelo Departamento de Educação da AMOP, é responsável pela 4ª avaliação e revisão deste currículo. Nesse percurso de revisão curricular, intensificou-se o diálogo com as equipes dos Núcleos Regionais de Educação da área de

abrangência da AMOP, visando atender às necessidades legais e pedagógicas dos municípios que se encontram vinculados ao Sistema Estadual de Educação. Nesse contexto, o Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná passa a ser denominado de Proposta Pedagógica Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Rede Pública Municipal – Região da AMOP – 2020. (AMOP, 2020, p. 42).

A implantação da BNCC, nos anos iniciais do ensino fundamental, versão 2020, especificamente no que se refere ao ensino de História, é outra proposta inviável na perspectiva de uma educação que visa à formação de um sujeito crítico. Ela se justifica como um documento normativo e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Para Martins (2016), partindo da teoria histórico-cultural, a formação do indivíduo ocorre por meio das relações sociais, quando a relação dele com a realidade alcança seus aspectos mais desenvolvidos, a fim de que abarque a formação omnilateral da personalidade humana. Nesse sentido, o ensino de história deve desvelar a totalidade, as contradições sociais existentes, contribuindo com a superação do domínio e opressão.

Valendo-se dessa compreensão, que se desenvolveu a partir da contribuição sobre a realidade oferecida por Marx, podemos pensar no ensino de História, em que se transmite a verdadeira história, sendo que o contato com a realidade é condição necessária para a transformação da lógica presente.

Discutir sobre o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir da realidade, em meio aos fenômenos sociais nos quais estamos inseridos, aponta à realidade de que é essencial uma mudança estrutural do sistema social e educacional.

A proposta elaborada do currículo da AMOP adequa-se às exigências da Base Nacional Comum Curricular; dessa forma, o ensino de História teve transformações em seus fundamentos e conteúdos. A Proposta Pedagógica Curricular Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Rede Pública Municipal – Região da AMOP – 2020, na parte em que se refere à concepção de História, inicia com um breve histórico sobre o percurso do ensino de História no Brasil.

No histórico apresentado, refere-se ao surgimento da história como disciplina escolar, na França no século XIX, sendo que sua inserção no Brasil aconteceu após a Independência, com base no modelo francês; também, por conta da estruturação do Colégio Pedro II, sob influência do positivismo.

Descreve-se o ensino de História no Estado Novo, incumbido de valorizar a concepção de Estado Nacional, na busca por uma identidade do povo brasileiro. Foi pensado para atender, com efetividade, aos interesses do Estado ditatorial, com a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política do Brasil (OSPB), resultante da deflagração do Golpe Civil-Militar de 1964.

Mudanças no Brasil, em meados da década de 1980, relegaram ao ensino de História a busca por preparar os cidadãos para uma sociedade democrática, de maneira que houve, nesse período, forte influência da perspectiva marxista, além das críticas à história factual, heroica, mecanicista, linear e etapista, a partir da década de 1990.

Esse ensino passou a ter forte influência da chamada “Nova História”, introduzindo temas como família, cotidiano, sexualidade, memória, mentalidade, gênero, dentre outros; assim, a perspectiva materialista e dialética perdeu espaço e deixou de aparecer em currículos e livros didáticos, o que foi reforçado com a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentados à sociedade em 1997 (AMOP, 2020).

No quadro a seguir, apresentamos os objetivos do ensino de história nos pressupostos curriculares do ano de 2007, 2015 e 2020.

Quadro 1 - Quadro comparativo dos currículos da AMOP

Currículo AMOP 2007	Currículo da AMOP 2015	Proposta Curricular AMOP 2020
Objetivo geral:	Objetivo geral: Compreender que a realidade e a sociedade não se desenvolvem linearmente, que não são harmônicas, homogêneas e monolíticas, mas que são permeadas por contradições e lutas entre as classes, de acordo com os diferentes	Objetivo geral: Compreender que a realidade e a sociedade não se desenvolvem linearmente; que as relações sociais de produção não são harmônicas e homogêneas, mas que são permeadas por contradições e lutas entre as classes, de acordo com as condições materiais de

	momentos históricos em que estão inseridos.	existência nos diferentes momentos históricos em que estão inseridos.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>a) Promover a análise, a reflexão e a compreensão do espaço, do tempo, do homem e da sociedade;</p> <p>b) compreender como se processam as mudanças na natureza e na sociedade;</p> <p>c) compreender o significado e a abrangência da categoria trabalho, como elemento central no processo de produção do homem, na organização do espaço, na produção do conhecimento, no estabelecimento das relações sociais e na organização da sociedade;</p> <p>d) articular o ensino com a pesquisa desde o início do processo educativo;</p> <p>e) superar a atitude de passividade e despertar o senso de inquietude, de curiosidade e questionamento perante as coisas, os fatos e a sociedade;</p> <p>f) compreender que a realidade e a sociedade não se desenvolvem linearmente, que não são harmônicas, homogêneas e monolíticas, que são permeadas por contradições e lutas entre as classes;</p> <p>g) compreender e agir na perspectiva da superação da sociedade capitalista em que estamos inseridos.</p>	<p>1º ANO - O EDUCANDO E O CONTEXTO FAMILIAR OBJETIVO GERAL: Criar condições para que o educando se identifique historicamente em um contexto coletivo mais amplo, observando as suas semelhanças e diferenças.</p> <p>2º ANO - CONTEXTO DE INSERÇÃO SOCIAL OBJETIVO GERAL Compreender e identificar as transformações ocorridas na natureza, na organização do trabalho e na sociedade pela dinâmica das relações sociais (trabalho, família, uso da terra, interesses políticos/econômicos /sociais, entre outros) presentes no contexto, na qual o educando está inserido.</p> <p>3º ANO - HISTÓRIA DO EDUCANDO NA RELAÇÃO COM O GRUPO DE CONVÍVIO OBJETIVO GERAL Perceber-se como sujeito histórico pelo processo de inserção nos diversos grupos sociais: família, igreja, escola, time esportivo e outros, compreendidos em seus aspectos de permanências e mudanças no contexto do movimento histórico.</p> <p>4º ANO - AS RELAÇÕES SOCIAIS MAIS AMPLAS OBJETIVO GERAL Compreender as relações de poder na formação da sociedade que é marcada por conflitos e contradições que interferem no cotidiano dos sujeitos.</p> <p>5º ANO - A INSERÇÃO DO POVO BRASILEIRO NO CONTEXTO MUNDIAL</p>	<p>OBJETIVO GERAL Compreender que a realidade e a sociedade não se desenvolvem linearmente; que as relações sociais de produção não são harmônicas e homogêneas, mas que são permeadas por contradições e lutas entre as classes, de acordo com as condições materiais de existência nos diferentes momentos históricos em que estão inseridos.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Compreender o significado e a abrangência da categoria trabalho, como elemento central no processo de produção do ser humano na organização do espaço, na produção do conhecimento, no estabelecimento das relações sociais e na organização da sociedade;</p> <p>b) Questionar, levantar hipóteses, argumentar e interpretar documentos e contextos históricos, recorrendo a diferentes fontes e linguagens existentes;</p> <p>c) Analisar, refletir e compreender a sociedade situada no espaço e no tempo, estabelecendo relações entre passado e presente;</p> <p>d) Compreender acontecimentos históricos, relações sociais e de poder, como se processam os movimentos da história: transformação/permanência, semelhanças/diferenças e a importância de conhecer o passado para analisar essas questões;</p> <p>e) Articular o ensino com a pesquisa, desde o início do processo educativo, despertando a inquietude, a curiosidade e o questionamento perante as</p>

	<p>OBJETIVO GERAL Possibilitar ao educando a compreensão do processo de ocupação e colonização de seu município, de sua região, da consolidação do estado e formação do território brasileiro, com a finalidade de ampliar a compreensão de trabalho, relações de poder e transformação da sociedade.</p>	<p>coisas, os fatos e a sociedade, buscando agir no sentido da transformação social; f) Compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica e ética.</p>
--	--	---

Fonte: organizado pela autora

Nota-se que houve mudanças na estrutura dos textos. No currículo de 2015, os objetivos foram expostos em cada ano, juntamente com o diagrama, os eixos e conteúdos, porém, os eixos e conteúdos continuaram os mesmos.

Na proposta Curricular 2020, primeiramente, foi apresentado o diagrama, de maneira que os conteúdos foram colocados em cada ano, separadamente, juntamente com as siglas, que representam as competências a serem desenvolvidas, de acordo com a BNCC.

Em relação aos objetivos, podemos notar que, no ano de 2007, os fundamentos no materialismo histórico-dialético estavam bastante explícitos. O item C, por exemplo, envolveu a compreensão e a abrangência da categoria trabalho; no item E, atenta-se para o questionamento perante os fatos e a sociedade; o item G pode ser considerado como um dos mais importantes, pois evidencia a perspectiva da superação da sociedade capitalista em que estamos inseridos. Os objetivos do Currículo da AMOP 2007 e 2015 compromete-se com um ensino humanizador, que forme sujeitos conscientes e críticos.

O que mais se destacou teoricamente é a identificação de um contexto coletivo (item) e a inserção dos diversos grupos sociais, porém, não valoriza a compreensão da realidade e da formação de um sujeito crítico.

Na Proposta Curricular de 2020, intensifica-se o interesse por despertar nos alunos a cidadania e a importância da pluralidade, pois trata-se de uma adaptação aos objetivos da BNCC, adequando um novo texto e conteúdos ao exposto nos currículos anteriores. Basicamente, deixaram os pressupostos teóricos e metodológicos do

Currículo da AMOP 2007/2015 e acrescentaram fundamentos da BNCC nos objetivos e conteúdos.

A base teórica, articulada na Proposta Pedagógica 2020, os objetivos expostos, os conteúdos, as habilidades advindas da BNCC, vinculadas aos conteúdos curriculares, não podem ser identificadas como um método crítico e revolucionário, a exemplo do que se encontrava nos documentos anteriores. O materialismo histórico dialético não se agrega a esses objetivos. Ao pretender desenvolver habilidades e competências, agregadas especialmente à cidadania, torna-se oposto ao materialismo histórico-dialético, que objetiva a compreensão e superação da sociedade capitalista, além de apresentar como concepção de aprendizagem a psicologia histórico-cultural, de Vygotski, contrária às abordagens contemporâneas com características construtivistas, que estão presentes na BNCC.

É incompatível aproximar a ideologia neoliberal de uma teoria revolucionária, pois os termos expostos não se desvelam na prática, segundo considera Duarte:

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional (DUARTE, 2001, s/p.).

O autor explicita a reflexão acerca da difusão do pensamento liberal na educação, que tem sido propagado nas últimas décadas, o qual, por sua vez, norteou os PCNs e, agora, a BNCC. Essa é uma visão relativista, a qual acredita que, ao invés de os estudantes aprenderem os conhecimentos científicos, deveriam exercitar o pensamento criativo, diante de problemas novos. Ao propor cooperação, dinamismo,

cidadania e habilidades, para viver em um mundo contemporâneo, implicitamente, se referem a se habituar a essa sociedade de domínio de classes, ademais, sendo útil a ela; não se considera uma transformação para tal realidade.

Identificamos mudanças consideráveis nos conteúdos curriculares entre a atual proposta e os currículos anteriores. Os quadros, a seguir, representam os conteúdos do 2º Ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das três referidas propostas:

Figura 8 - Conteúdo do 2º ANO - Currículo da AMOP 2007

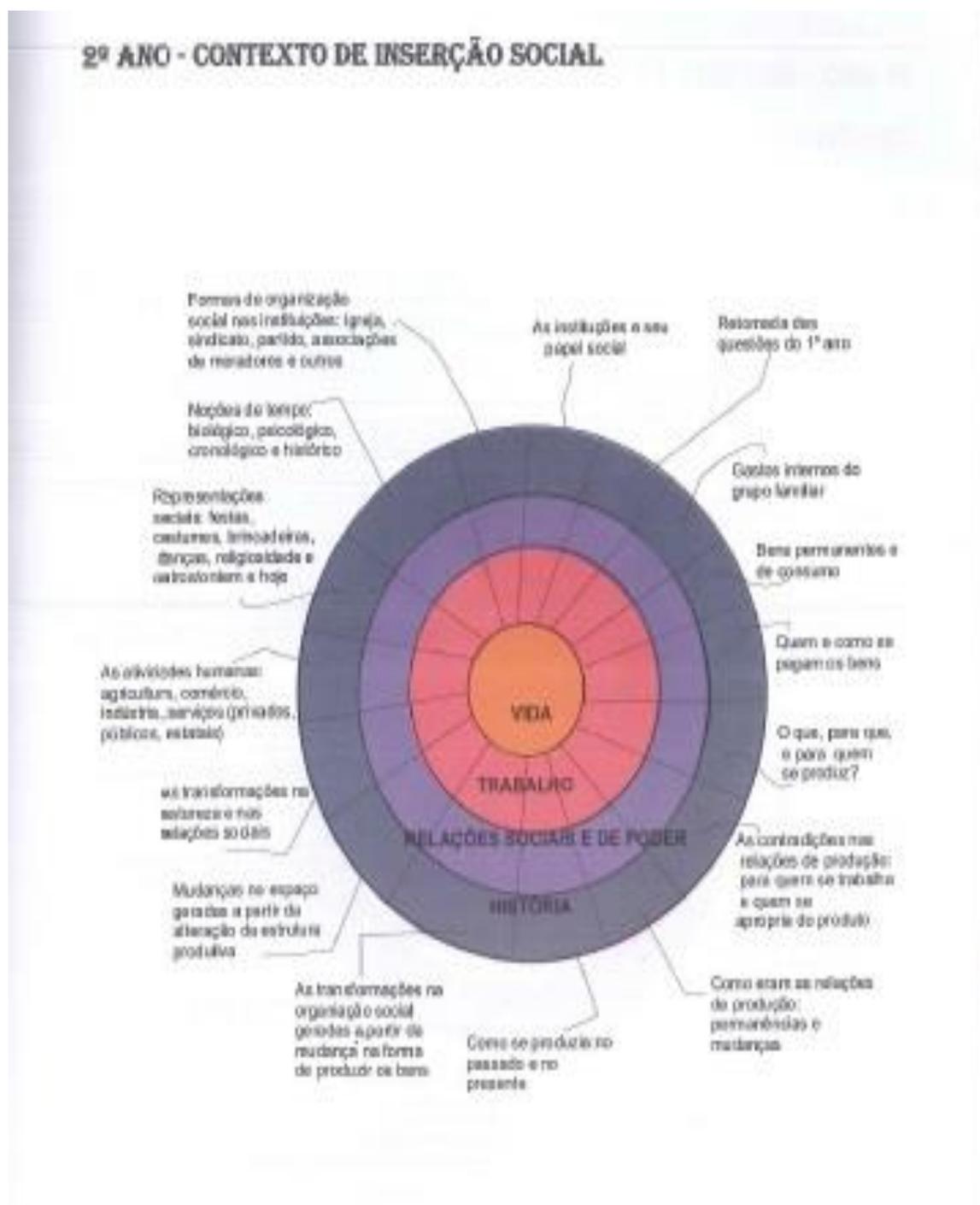


Figura 9 - conteúdo 2º ANO - Currículo da AMOP 2015

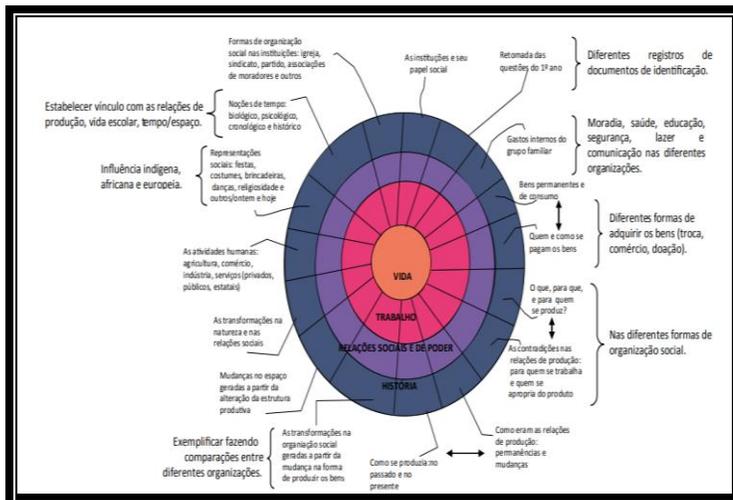


Figura 10 - Proposta Curricular 2020



Quadro 2 - Conteúdos do 2º ANO

HISTÓRIA – 2º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
A comunidade e seus registros.	<p>A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.</p> <p>As instituições: organização e papel social.</p>	<p>EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.</p> <p>(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades e/ou instituições (família, escola, igreja, entre outras).</p> <p>Participar na construção de regras cotidianas, considerando diferentes grupos e espaços de convívio.</p> <p>Identificar-se enquanto sujeito histórico e agente de transformação em sua comunidade.</p> <p>(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.</p> <p>(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p> <p>Conhecer a história da escola identificando mudanças e permanências no espaço escolar e a importância dos profissionais que trabalham e/ou trabalharam nele.</p> <p>Apresentar noções de temporalidade em sua história de vida e em momentos rotineiros.</p> <p>Relacionar elementos da própria história com base em narrativas familiares, documentos escritos e imagens</p>

		<p>(fotos e/ou objetos). Respeitar as diferenças existentes nos grupos de convívio. Conhecer etnias e culturas que caracterizam sua comunidade estabelecendo relações sociais mais amplas. (EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. Identificar mudanças e permanências em objetos, espaços e modos de agir ao longo do tempo. Pesquisar fontes materiais e/ou imateriais sobre a história da escola e do bairro. Conhecer elementos do contexto de origem das datas comemorativa. Conhecer os símbolos que representam o município e as datas comemorativas. (EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). (EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário. Interpretar o calendário e linhas do tempo para situar-se no tempo cronológico. Perceber o tempo biológico, psicológico e histórico estabelecendo vínculos com as relações de vida escolar, tempo e espaço. Comparar brinquedos e brincadeiras regionais e em sociedades e temporalidades distintas apontando semelhanças e diferenças com a comunidade. Estabelecer comparações entre passado e presente. (EF02HI08) Compilar história</p>
--	--	--

		<p>do estudante, da família, da escola e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.</p> <p>(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros descartados.</p> <p>Comparar fontes orais, escritas e ou visuais de natureza material e ou imaterial que retratem diferentes comunidades formas de trabalhar, produzir, brincar e festejar.</p> <p>(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho e lazer existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.</p> <p>Identificar os gastos internos do grupo familiar: moradia, saúde, educação, segurança, lazer, comunicação....</p> <p>Conhecer os direitos da criança relacionados ao trabalho e ao lazer na infância.</p> <p>Comparar meios de transporte, de produção e de comunicação no passado e no presente.</p> <p>(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.</p> <p>Conhecer e diferenciar as atividades humanas existentes em sua comunidade: comércio, indústria, serviços (público, privado, estatal), agricultura, pecuária, dentre outros.</p>
--	--	--

Nas figuras 8 e 9, as quais se referem aos conteúdos de História do 2º ANO do ensino fundamental de 2007 e 2015, respectivamente, podemos observar que os

conteúdos são os mesmos; já em relação à Proposta Curricular de 2020, houve muitas modificações, devido à adequação que teve em relação à BNCC.

Na figura 10, referente à Proposta Curricular, os organizadores deixaram o círculo que representa os eixos fundamentais do materialismo histórico-dialético, porém, colocaram os conteúdos de cada ano separadamente. Percebe-se, também, que as siglas das habilidades e competências da BNCC estão mencionadas nos agrupamentos de conteúdos, que, por sua vez, são diferentes das propostas anteriores.

O Plano nacional da Educação, aprovado pelo Congresso Nacional, estabeleceu, por meio da Lei 13.005/2014, as 20 metas para a Educação Nacional a serem alcançadas, no período de 2014 a 2024. Uma das estratégias aprovadas para alcançar as metas foi a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

O currículo escolar, no viés da BNCC, passa a fazer parte da prescrição ideológica neoliberal, influenciada por organismos internacionais, que foi iniciada na década de 1990, com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais atribuíram à educação a pecha de ferramenta necessária para o crescimento econômico. Os conteúdos de História, presentes nessa proposta, atendem aos imperativos do mercado para a formação de indivíduos adaptáveis, dinâmicos e cooperativos.

A pluralidade cultural, expressa na BNCC, abarca intenções de disseminar a cultura do mercado e naturalizar as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo. É como se as habilidades e competências a serem desenvolvidas no percurso escolar fossem responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos indivíduos. O ensino de História, nesse sentido, esvaziado de conteúdos reais e concretos, passa a contribuir para a formação de cidadãos alienados, porém, prestativos para a ordem e o progresso da nação:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos

das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2018, p. 17).

Além das reformas curriculares, a BNCC está aliada aos programas de livros didáticos e aos programas de avaliações internacionais. Esse engessamento que traz aos currículos escolares contradiz o método defendido na Proposta Curricular do município de Toledo e outros pertencentes à AMOP. Ao materialismo histórico-dialético, não cabe uma formação doutrinante.

Esse programa se estende no decorrer dos anos, gerando produções de materiais paradidáticos e formações. No período de 2006 a 2016, foram oferecidos, pela rede municipal de ensino de Toledo, encontros instrutivos para professores regentes das turmas que participam do “Roteiro Científico de Estudo Conhecendo Toledo”, do qual participam estudantes do 2º ao 5º ano. Esse roteiro inclui: visita ao Museu Histórico Willy Barth, Parque Ecológico Diva Paim Barth, Parque das Aves, Aquário Dr. Romulo Martinelli, Parque dos Pioneiros, Nascente do Rio Toledo, Aterro Sanitário, Reservas Particular do Patrimônio Natural- RPPN, Prefeitura Municipal (Paço Municipal Alcides Donin), Câmara de Vereadores e Fórum.

Consideramos importantes esses estudos, porém, acreditamos que, em meio à ênfase a esse projeto e diante de outros desafios do cotidiano escolar, nos anos iniciais das escolas públicas do município de Toledo, torna-se distante a possibilidade de compreender e aplicar a proposta curricular do ensino de História.

A elaboração dos materiais didáticos tem como política o Programa Nacional Do Livro e do material Didático (PNLD), o qual distribui e avalia as obras didáticas das diferentes áreas de conhecimento para as escolas públicas, entre elas História. Deu-se através do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2019 busca garantir [...] que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, [...]conforme à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação. Eventuais alterações da BNCC em relação à versão aqui apresentada serão tratadas conforme o item 5.4 deste edital (o editor se compromete a fazer adequação da obra quando da publicação da Base Nacional Comum Curricular, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro de Estado da Educação). (BRASIL, 2017)

Com base nele, foram lançados dois editais de convocação para o processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas. Selva observa que “O documento exigiu a conformidade do conteúdo das obras didáticas, com a versão do Documento da Base que ainda estava em discussão, naquele momento, no âmbito do CNE” (SELVA, et. al. , 1028).

No município de Toledo, os livros didáticos para o 2º ano do ensino fundamental apresentam as seguintes temáticas:

Figura 11 - livros didáticos para o 2º ano

SUMÁRIO	
UNIDADE 1	
• CADA PESSOA É ÚNICA 8	
• PARECIDOS, MAS DIFERENTES 10	
• COMPROVANDO QUEM EU SOU 12	
• VOCÊ TEM HISTÓRIA 16	
• VAMOS FALAR SOBRE...	
• AUTOESTIMA 17	
• FAZENDO HISTÓRIA!	
HISTÓRIA DE VIDA DE UM ARTISTA 18	
• VAMOS RETOMAR 20	
• AUTOAVALIAÇÃO 21	
• SUGESTÕES 21	
UNIDADE 2	
• AMIGOS AQUI E ALI 22	
• ESTAR JUNTO	
RESOLVENDO CONFLITOS 24	
• VAMOS FALAR SOBRE...	
• CONVIVÊNCIA 29	
• FAZENDO HISTÓRIA!	
IDEIAS E DECISÕES 30	
• PARA O BEM DE TODOS 32	
• VAMOS RETOMAR 34	
• AUTOAVALIAÇÃO 35	
• SUGESTÕES 35	
UNIDADE 3	
• É BOM TER FAMÍLIA 36	
• VOCÊ NÃO VIVE SO	
VIDA EM FAMÍLIA 38	
• FAZENDO HISTÓRIA!	
FAMÍLIA SEMPRE 42	
• CONECTANDO SABERES	
ROTINA FAMILIAR 44	
• VAMOS RETOMAR 46	
• VAMOS FALAR SOBRE...	
• EMPATIA 48	
• AUTOAVALIAÇÃO 49	
• SUGESTÕES 49	
UNIDADE 4	
• É hora da brincadeira! 50	
• Hora de brincar	
Jeitos de brincar 52	
• Vamos falar sobre...	
Reaproveitamento e reciclagem	
de brinquedos 57	
• Fazendo História!	
Brinquedo tem história 58	
• Vamos retomar 60	
• Autoavaliação 61	
• Sugestões 61	

Figura 12 – Livro didático

UNIDADE 5		
• Um lugar para morar.....	62	
• Quem mora aqui?	64	
• Fazendo História!		
A casa de cada um.....	66	
• As primeiras moradias	68	
• Vamos falar sobre...		
Casas sustentáveis	70	
• Vamos retomar	71	
• Autoavaliação	73	
• Sugestões	73	
UNIDADE 6		
• Que fome!	74	
• De dar água na boca	76	
• Alimentação em outros tempos	78	
A importância do fogo	80	
• Vamos falar sobre...		
Desperdício de alimentos	81	
• Fazendo História!		
Sabor bem brasileiro	82	
CONECTANDO SABERES		
• Tipos de alimento	84	
• Vamos retomar	86	
• Autoavaliação	87	
• Sugestões	87	
UNIDADE 7		
• É bom ser criança	88	
• Direitos da criança	90	
• Idade de criança, trabalho de adulto	93	
• Vamos falar sobre...		
Os números do trabalho infantil	95	
• Fazendo História!		
Criança também contribui	96	
CONECTANDO SABERES		
• Saúde, um direito das crianças	98	
• Vamos retomar	100	
• Autoavaliação	101	
• Sugestões	101	
UNIDADE 8		
• Trabalho em comunidade.....	102	
• Profissões	104	
• É hora da diversão!	106	
Teatro	107	
• Fazendo História!		
Memória de artista: Tatiana Belinky	108	
• Aprender e sonhar	110	
Teatro mamulengo	110	
• Vamos falar sobre...		
Museu e patrimônio	111	
• Trabalho e impacto ambiental	112	
• Vamos retomar	114	
• Autoavaliação	115	
• Sugestões	115	
UNIDADE 9		
• Crianças como você	116	
• Jeitos de ser	118	
Jeitos de aprender	120	
• Vamos falar sobre...		
Diferentes modos de ser e de aprender	120	
• Jeitos de festejar	122	
A música e os povos indígenas	122	
• Fazendo História!		
É uma antiga tradição africana	124	
• Vamos retomar	126	
• Autoavaliação	127	
• Sugestões	127	
• Sugestões	128	
BIBLIOGRAFIA		128

Nota-se que não há conteúdos propícios a despertar o pensamento crítico e a compreensão da realidade aos estudantes, além disso, nos livros se delimitam o bimestre ou trimestre no qual cada uma das unidades da coleção será estudada, indicando também os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC contemplados.

As orientações nas laterais de cada página do manual do professor delimitam a autonomia e a busca por conteúdos mais críticos. Mesmo havendo indicações de leituras complementares no manual do professor, esses materiais são escassos de conteúdos científicos e concretos, mas vastos de assuntos que envolvem o cotidiano. O papel do professor se torna uma mera transmissão dos conteúdos programados, sem condição de uma ação reflexiva.

Entre esses documentos, analisamos também, que no Currículo da AMOP – 2017 e na Proposta Pedagógica Curricular -2020, foi acrescentada a História Regional. A qual para AMOP:

A História Regional e Local quer romper com a abordagem oficial da História, cujo saber possibilite romper, com os limites hegemônicos, que, na maioria dos casos, reforçam as imagens e os discursos oficiais, contribuindo, dessa forma, para a preservação de determinados estereótipos sobre a formação econômica, social e política. Isso prova que, na maioria dos estudos sobre o processo de colonização, há a predominância do discurso oficial dos “donos” do poder local, por meio de estudos que não apresentam e nem procuram problematizar os conflitos entre as Companhias Colonizadoras, Colonos, Posseiros e Grileiros. Na maioria dos casos, não apresentam essas questões e deparamo-nos com uma realidade pouco animadora ligada à pequena produção disponível sobre a temática, e, ainda, a historiografia do oeste ignora, na maioria das vezes, as memórias silenciadas, pois não estão presentes na História Oficial do município(AMOP, 2015,p.136).

Ainda o documento menciona que:

O ensino de história regional e local visa a trabalhar com uma História que não reproduza que o processo de colonização do município e/ou região foi de forma linear, sem contradições, sem conflitos, com um ensino que busca impor a versão dos acontecimentos dos vencedores, e que ainda hoje na maioria dos municípios está intrinsecamente ligada à versão do “pioneirismo” da Companhia Colonizadora e de seus “heróis”. Porém, a grande maioria das publicações visa descrever a história de municípios na versão oficial da História (Versão do Pioneiro). E na maioria dos casos, reforçam as imagens e os discursos produzidos pelas empresas colonizadoras (ou pelo Estado), contribuindo, dessa forma, para a preservação de determinados estereótipos sobre a formação econômica, social e política do Oeste do Paraná. (AMOP, 2015,p.136).

Na citação acima, podemos perceber o quanto é contraditório esses documentos. Criticam uma história positivista e linear, porém necessitam se adequar a um documento linear e positivista. Além desses livros didáticos, Toledo também segue sua própria cartilha, o qual destaca-se uma história regional que enaltece a elite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do trabalho, procuramos atingir o objetivo proposto, que consistia em compreender o ensino de História no município de Toledo, verificando os limites e possibilidade no viés da emancipação humana. O trabalho foi elaborado a partir da investigação de fontes bibliográficas primárias e secundárias, relacionadas ao objeto de pesquisa. Iniciamos a investigação com levantamento de trabalhos realizados sobre essa temática, livros e documentos com registros sobre o ensino de história no município.

Discutimos que o conhecimento científico, produzido pelo homem, a partir do trabalho, transformou-se, em vários modos de organização social, em um objeto de domínio de um homem perante o outro, fortalecendo a desigualdade de classes e o domínio de uma em detrimento da outra.

No período aristocrático, a educação formal era privilégio da elite, porém, com a industrialização e a modernização, que transitaram para uma nova organização – o capitalismo -, a educação passou a ser uma ferramenta de poder, no que se refere à doutrinação disfarçada de cidadania, a qual se estende às instituições escolares públicas, visto que, para a classe trabalhadora, o que o Estado objetiva é o mínimo de conhecimento científico possível.

A história da educação brasileira está pautada em lutas e domínio de classes. De um lado, profissionais da educação, pesquisadores e demais trabalhadores defendem a escola pública como um espaço para a democratização do conhecimento científico e, de outro, uma elite, que controla esses saberes, os garante para uma minoria privilegiada. O Estado, como responsável pela educação e aliado com a burguesia, utiliza estratégias, como políticas educacionais alienantes, controle financeiro e outros, para ocultar seu descaso com um ensino emancipador.

No governo Vargas, o ensino de história ocupou um maior espaço, tendo força, com seus conteúdos transmitidos, de formar, na maioria da população, comoção, conformação e idolatria a um presidente conservador. O sentimento de patriotismo, nesse período, foi reforçado com a exaltação das cores da bandeira do Brasil,

juntamente com um discurso articulador, que colocava a cidadania, a família e os “bons costumes” como valores indispensáveis para o futuro da nação.

No período que corresponde à Ditadura Civil-Militar, o ensino de História passou a ser denominado nos anos iniciais do ensino fundamental, mas consistiu em um ensino positivista, que tem como sua principal característica transmitir uma história linear, opressora dos conflitos sociais existentes. A propagação da ideologia burguesa, reproduzida durante anos com conteúdos de História, distorceu a realidade, produzindo uma visão alienante do contexto social.

Atualmente, estamos passando por uma crise do capitalismo, em que o trabalho alienado, a desigualdade, os lucros estão acima da vida humana. Observamos que a educação pública está voltada para a formação mínima, para “mão de obra” aos menos favorecidos, assim como tem ocorrido ao longo dos tempos; isso não será superado com esvaziamento curricular e sem a possibilidade de se conhecer a verdadeira história da sociedade em que vivemos que é uma história de domínio e luta de classes.

A desunião dos trabalhadores e a falta de consciência de classe impedem a luta para a transformação do quadro situacional, no qual estamos, para uma sociedade mais justa. No decorrer de nossas reflexões, vimos que o ensino de História, na vertente positivista e escolanovista, estava integrado a uma concepção biológica e empírica do desenvolvimento humano.

O ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no viés da pedagogia histórico-crítica, possibilita a ruptura da compreensão do pensamento subjetivo da criança para o conhecimento objetivo sobre a concepção humana, filosófica e de mundo. A negação e omissão do ensino de História são a impossibilidade de compreensão do homem sobre si mesmo.

Considerando a necessidade do ensino de História no viés da pedagogia histórico-crítica, podemos perceber o quanto é complexo esse caminho devido ao contexto atual já mencionado. No decorrer da produção do conhecimento humano sobre quem somos e como nos constituímos socialmente, inúmeras foram as explicações e esses pensamentos tácitos se propagam no decorrer do tempo.

A história do município de Toledo, como tem sido apresentada, principalmente no livro didático “Conhecendo Toledo”, demonstra a intenção dos autores de transmitir

motivos de orgulho aos moradores da cidade e região. A história apresentada é linear, positivista e, conseqüentemente, alienadora. No currículo da AMOP, Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná, em sua primeira versão, procurou-se garantir um Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do materialismo histórico-dialético; porém, o legado do ensino de História, no viés positivista, tem exercido forte influência para a prática docente.

Estamos diante de um município que, estatisticamente, se apresenta como próspero, devido as suas posições superiores nas escalas agroindustriais. Na lógica do sistema capitalista, esses dados representam ordem e progresso, o que omite a condição humana de cada indivíduo, sobretudo, dos trabalhadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está pautada em uma concepção pragmática e empresarial da educação. Tem como objetivo final as avaliações nacionais e locais, apenas para formar o indivíduo com conhecimentos básicos, necessários para o mercado de trabalho, sem criticidade e com linguagens como: habilidade e competências do aluno.

A Proposta Curricular da AMOP/2020 foi reelaborada de acordo com as novas diretrizes educacionais, expostas na Base Nacional Comum Curricular; seus objetivos e conteúdos estão congruentes aos ideais dos PCNs. A História Regional e Local, na perspectiva crítica comprometida com a emancipação humana, exige romper com a abordagem oficial da História, cujo saber possibilite quebrar as abordagens e discursos oficiais.

Diante da expansão do conservadorismo, vemos um retrocesso no que havia de avanço no currículo da AMOP, em sua primeira versão; assim, ficamos submetidos ao risco da predominância do discurso oficial dos “donos” do poder local, por meio de estudos que não apresentam e nem procuram problematizar os conflitos locais. Na maioria dos casos, não explicitam essas questões e deparamo-nos com uma realidade pouco animadora, ligada à pequena produção disponível sobre a temática; ainda, a historiografia do oeste, ignora, na maioria das vezes, as memórias silenciadas, pois não estão presentes na História Oficial do município.

O ensino de história regional e local, na perspectiva da emancipação, pressupõe trabalhar com uma História que não reproduza o processo de colonização do município,

de forma linear, sem contradições, sem conflitos; assim, visa a um ensino que busca valorizar os acontecimentos dos vencidos. Ainda, há muito que avançar, em se tratando de ensino de história, pois vemos o predomínio do “pioneirismo” e seus “heróis”. Entre 2006 e 2016, foram poucas as formações de História no município, ficando restritas ao programa “Conhecendo Toledo”, o qual, desde sua criação, vem registrando e transmitindo a história de Toledo.

Consideramos importante uma educação fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica como possibilidade de transformação dessa realidade, em que o ensino de História propicie o pensamento crítico, visando à emancipação do homem.

Apesar dos ataques e descaso com a educação, as lutas por uma pedagogia revolucionária, em favor da classe trabalhadora, colocam-se como necessárias. A defesa da pedagogia histórico-crítica, nessa tarefa desafiadora, continua sendo relevante. Ela está viva em grupos de estudos, como instrumento que deve fundamentar currículos, livros, materiais paradidáticos, eventos e grupos de estudos.

Não basta o método estar presente no currículo e não se desvelar na prática. Isso ocorre por conta dos relatos, feitos por muitos professores e demais equipes pedagógicas dos anos iniciais, que evidenciam menor rigor na aplicação das aulas de História e que, muitas vezes, a substituem por Língua Portuguesa ou Matemática.

Outro fator, que comprova a incompreensão do ensino de História, fundamentado no materialismo histórico-dialético, é a aceitação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sobre a qual foram realizados encontros de debates, no município. A maioria dos professores não percebeu as consequências que essa mudança irá produzir à educação, particularmente no Ensino, além de sua finalidade à formação humana.

Com base na divulgação e novos acessos a essa teoria por parte dos envolvidos na educação, consideramos que o caminho pode ser longo, porém, há possibilidade de inseri-la como proposta curricular no município de Toledo, pois a realidade, ao ser conhecida, é um caminho sem volta.

A PHC, no oeste do Paraná, tem realizado diversas tentativas de institucionalização, transformando-se em um poderoso instrumento em defesa da educação pública, gratuita e universal, em contraposição ao conservadorismo; além

disso, evidencia-se como resistência contra as privatizações, bem como luta em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Por fim, podemos considerar que é na escola que a passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico deve acontecer; se a finalidade da escola for a formação de um sujeito consciente, crítico e conhecedor da realidade, o ensino de História nesse momento deve acontecer.

Almejamos um ensino de história e uma educação emancipadora que desvelem a verdadeira face da sociedade e que propiciem a percepção do trabalhador como o principal desfavorecido, dominado, o qual é, contraditoriamente, o que sustenta a economia desse sistema, sem ao menos desfrutar das riquezas e tecnologias geradas por ele mesmo.

Diante dos desafios da atualidade, recomendamos algumas questões, que merecem ser abordadas em pesquisas futuras, sobre o tema em debate, a saber: Como tem sido o impacto da pedagogia histórico-crítica, no ensino de história na região oeste, em outros municípios? Como os professores têm se apropriado de seus pressupostos? Reconhecendo os limites deste trabalho, esperamos, ao menos, ter contribuído com os estudos e pesquisas acerca do ensino de história, no viés da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In: O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2015.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. São Paulo. Autores Associados, 2006.

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

AMOP – **Associação dos Municípios do Oeste do Paraná**. Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2015

AMOP – **Associação dos Municípios do Oeste do Paraná**. Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2019.

AMOP – **Associação dos Municípios do Oeste do Paraná**. Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2020.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia Campos Jataí- UFG**, Jataí, v. 1, n. 16, p. 1-15, jan./jul., 2014.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. 1997

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

CHAVES, Marta. **Formação do professor como processo contínuo: a perspectiva histórico-cultural.** Disponível em [:file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Temp/CHAVES%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%202014.pdf](file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Temp/CHAVES%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%202014.pdf). Acesso 10/09/2020.

CHAUI, Marilena. **Brasil Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo.** São Paulo. Fapesp, 1998.

CARDOSO, Gabriela C.; SILVA, Elisiane S. da. Provinha Brasil e Prova ANA: Reflexões a partir da garantia de qualidade de educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **II Congresso Internacional de Educação e Inclusão.** Paraíba: Realize, 2014. Disponível em: <http://www.cintedi.com.br/2014/index.php>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CASAGRANDE, Rosangela Maria; PELETTI, Amilton Benedito; BATISTA, Eraldo Leme. O trabalho pedagógico na disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica. In PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, São Paulo: Armazén do Ipê, 2016.

CRESTANI, Leandro de Araújo; BRANDÃO Henry Charles. O ensino da história regional e local de Toledo/PR nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia.** Medianeira, Pr. Curitiba. V 8 n. 21. s/p. Medianeira, Pr. (2017). Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4961>. Acesso em 13 Jun. 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, sem local, v. 4, n. 4, p. 1-9, s/m, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Papirus Editora, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GALINARI, Fabiana Flores de Carvalho. **Ativismo na internet e o impeachment de Dilma Rousseff: as estratégias de convocação dos movimentos pró e contra a presidenta do Brasil, 2014-2016**. Orientador: Maria Helena Weber. 173 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/164349>. Acesso em: 24 jul. 2020.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos**. São Paulo: Editora Nacional, 2009.

HOBBSAWM, Eric J., 1917-2012 **Sobre história** / Eric Hobsbawm; tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. São Paulo. Vozes, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética Do Concreto**. São Paulo: Paz E Terra, 1986.

LEFEBVRE, H. **Sociologia de Marx**. São Paulo: Forense, 1968

LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea editora, 2010.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017.

MARTINS, Lígia Maria. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Comunicação, Saúde e Educação**, Bauru, v.16, n.40, p. 283, jan./mar., 2012.

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

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr., 2011.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

ORSO, Paulino. As Possibilidades e Limites da Educação na Sociedade de Classes. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no**

Brasil. Universidade Federal da Paraíba. João pessoa Anais Eletrônicos ISBN, p. 978-85, 2011.

PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX [online]**. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 12 mar. 2020.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História Da Educação No Brasil (1930/1970)**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.

SANTOS, André das Chagas. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teórico-metodológicos**. Orientador: João Carlos da Silva. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO**. Botucatu. 2017; 21(62):711-24 Disponível em : <file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Temp/Entrevista%20Saviani.pdf>. Acesso em 12 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional De Educação E Plano Nacional de Educação Significado, Controvérsias E Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2017. SMED. Secretaria Municipal da Educação de Toledo. **Projeto Político Pedagógico Secretaria Municipal da Educação de Toledo**. Toledo: SMED, 2012.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e

Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84073, 2019.

SILVA, João Carlos da. O Ensino de História no contexto da Legislação Educacional Brasileira. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.20, n.40, p.81-96, jul./dez., 2014.

TOLEDO; Prefeitura Municipal de. **Projeto História**, Toledo, 1984.

TOLEDO, Secretária Municipal de Educação. **Documentos de Registro da Educação**. Toledo, 2012.

TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 2.026/10, Reestrutura o Sistema Municipal de Ensino**. Toledo, 2010.

TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Toledo, 2019.

TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Toledo, 2015.

VERGUTZ, Paulo Renato. **Um pouco da história da Assoeste**. Monografia de Especialização em História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioestecampus de Cascavel, 2006.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. 6. ed. Curitiba: Editora Gráfica Vicentina, 1988. [[Links](#)]

_____. **Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização**. 2. ed. Curitiba: Editora Vicentina, 1987. [[Links](#)]

ZANLORENSE, Maria Joselita; LIMA, Michelle Fernandes. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. **Histedbr seminário nacional de estudos e pesquisas: história, sociedade e educação**, v. 8, 2009.