

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SWELEN FREITAS GABARRON PERALTA

**AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM ARAUCÁRIA-
PARANÁ: UMA ANÁLISE A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

CURITIBA
2024

Swelen Freitas Gabarron Peralta

**AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM ARAUCÁRIA-
PARANÁ: UMA ANÁLISE A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, com requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Anita Helena Schlesener.

CURITIBA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

P426 Peralta, Swelen Freitas Gabarron.

As diretrizes municipais de educação em Araucária-Paraná:
uma análise a luz da pedagogia histórico-crítica/ Swelen
Freitas Gabarron Peralta; orientadora Prof.^a Dra. Anita Helena
Schlesener.

146f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2024

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Diretrizes curriculares
municipais. 3. Políticas educacionais. 4. Araucária.
I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em
Educação/ Mestrado em Educação. II. Título

CDD – 379.8162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

SWELEN FREITAS GABARRON PERALTA

AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM ARAUCÁRIA-PARANÁ: UMA ANÁLISE A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Essa dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação na Linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

COMISSÃO ORIENTADORA



Professora Doutora Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa em Educação



Professora Doutora Anita Helena Schlesener
Presidente da Banca – Orientadora
Universidade Tuiuti do Paraná



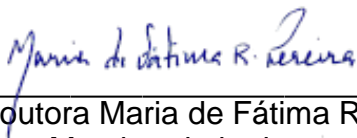
Documento assinado digitalmente

PAULINO JOSE ORSO

Data: 08/11/2024 11:08:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Doutor Paulino José Orso
Membro titular externo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Membro titular interno
Universidade Tuiuti do Paraná



Professora Doutora Josélia Schwanka Salomé
Membro titular interno
Universidade Tuiuti do Paraná

Dedico ao meu marido Leandro e
aos meus filhos: Lays e Enrique e
todas as discussões que tivemos,
principalmente com você, Lays,
minha pequena militante. Avante!

Agradecimentos

Aos meus filhos, meu suporte, minha fortaleza e meu incentivo diário. Não que o amor seja diferenciado por eles, mas a maturidade da minha filha Lays merece um reconhecimento especial, pois muitas vezes me vi compartilhando com ela conceitos e vivências e sei que ela lutará por um mundo mais humano e justo para todos.

Ao meu marido, Leandro, pelas conversas, escutas, apoio e dedicação.

A minha chefe de departamento da época das tentativas e início do mestrado, Jociane Geronasso. Você abriu meus olhos e por suas palavras repensei a minha trajetória e adentrei nesse mundo único e louco que se chama mestrado.

A minha amiga de hoje e sempre Silvana Schubert. Que além de ser a minha primeira amiga na educação de Araucária, contribuiu muito para a minha vida profissional. Emprestou seus livros, leu meus textos, sorriu a cada conquista minha, e me levou a essa universidade maravilhosa que é a UTP. Devo a você muito mais do que imagina...

A todos os meus amigos de Secretaria de Educação e da caminhada que tenho em Araucária, que vibravam muito com minhas conquistas, a cada passo concluído, a cada artigo escrito, a cada congresso participado. São tantos, mas não posso deixar de citar a Angela, Silvia, Maria de Fátima, Carlos, Mário, Adriana, Suzana e Cynthya. Saibam que vocês têm um lugar único e especial no meu coração.

A Universidade Tuiuti do Paraná que me acolheu de maneira ímpar. Uma casa única e acolhedora que não dá vontade de ir embora. Um corpo docente fantástico que contribuiu muito para o meu amadurecimento acadêmico e pessoal.

Ao professor Fausto, pelas suas aulas e contribuições que moldaram o meu discurso.

A professora Maria de Fátima que aguçou a minha curiosidade e inteligência em querer sempre mais.

A professora Rita e seus discursos sobre práticas educativas, ensino, memes e risadas, sempre regados com muito conteúdo histórico e críticas sociais.

Ao professor Pedro e sua gentileza e cavalheirismo. Seu saber me encanta e sua postura me inspira.

A professora Josélia e o seu olhar artístico-crítico para a educação. A sua doçura e sutileza serão para sempre lembrados.

E, por fim, a minha orientadora, professora Anita, a qual admiro seu percurso, sua história e sua resistência em se manter firme em tempos de “obscurantismo beligerante”. A cada aula, cada orientação foi um momento ímpar na minha vida e na minha história, nunca a esquecerei.

Não posso deixar de agradecer ao grupo que formamos: Oscar, Janaína, Silmara e eu. Nossos bares às quintas, as lamúrias diárias, as palavras de apoio e incentivo quando pensávamos em desistir. Esse título é dividido com vocês também, meus amores, meus amigos irmãos. Também a minha amiga de período, Joelma. Sou grata pelas trocas de experiências e as ajudas prestadas sempre com muita presteza.

E a quem de alguma forma desejou que hoje eu estivesse aqui e que nesse momento, torce por mim.

Resistiremos sempre!

“De tudo o que foi dito, conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política.”

(Demerval Saviani)

RESUMO

A pesquisa trata das Diretrizes Municipais de Educação do Município de Araucária – PR e seu processo de implementação e/ou institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos documentos de 2004 e 2012. Desta forma, o problema desta pesquisa foi assim formulado: Quais os desafios para a implementação da pedagogia histórico-crítica para os docentes da rede municipal de ensino de Araucária/PR diante das políticas instauradas? Em conformidade com o problema constitui-se o seguinte objetivo geral: Investigar as Diretrizes Municipais de Educação (2004 e 2012) de Araucária e a presença da pedagogia histórico-crítica nestes documentos. Para tanto, os objetivos específicos são: Analisar a apropriação da pedagogia histórico-crítica como alternativa teórica para as diretrizes; examinar as transformações sociais na educação brasileira e suas interferências no ato educativo; investigar os condicionantes e dificuldades em reconhecer a concepção pedagógica na efetivação do trabalho docente. Com esse intuito, realizou-se a pesquisa bibliográfica reportando os estudos e pesquisas dos autores: Dermeval Saviani (2006, 2008, 2011, 2013, 2019, 2020, 2021), Newton Duarte (2016, 2020, 2022), Roberto Leher (1999, 2019), Tiago Nicola Lavoura (2019, 2020), Luiz Fernandes Dourado (2019), Ana Carolina Galvão (2019), Lígia Marcia Martins (2019), Paulino Orso (2013, 2021, 2023), e autores participantes do grupo de estudos HISTEDOPR. Entre os documentos consultados citamos: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, Lei nº 3.468/2015 – BNCC, Diretrizes Municipais de Educação 2004 e 2012, Planejamento Referencial 2016, Organização Curricular 2019 e Planejamento Referencial 2021. A metodologia que fundamenta a pesquisa é a análise documental e elementos do materialismo histórico, quando se apontam contradições e condicionantes históricos. A investigação realizada infere que, em Araucária ocorreu o processo de institucionalização da pedagogia histórico-crítica por meio dos documentos oficiais que subsidiam o ensino, mas que por forças antagônicas, oriundas da visão neoliberalista da educação, fica evidenciado na atualização dos documentos a partir da BNCC que a pedagogia histórico-crítica foi desaparecendo da linguagem oficial da Secretaria Municipal de Educação por meio dos documentos expedidos.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Diretrizes Curriculares Municipais. Políticas Educacionais. Araucária.

ABSTRACT

The research deals with the Municipal Education Guidelines of the Municipality of Araucária – PR and its process of implementation and/or institutionalization of Historical-Critical Pedagogy based on the documents of 2004 and 2012. Thus, the problem of this research was formulated as follows: What are the challenges for the implementation of historical-critical pedagogy for teachers of the municipal education network of Araucária/PR in view of the established policies? In accordance with the problem, the following general objective is established: To investigate the Municipal Education Guidelines (2004 and 2012) of Araucária and the presence of historical-critical pedagogy in these documents. To this end, the specific objectives are: To analyze the appropriation of historical-critical pedagogy as a theoretical alternative to the guidelines; to examine the social transformations in Brazilian education and their interference in the educational act; to investigate the conditioning factors and difficulties in recognizing the pedagogical conception in the implementation of teaching work. With this aim, bibliographic research was carried out reporting the studies and research of the authors: Dermeval Saviani (2006, 2008, 2011, 2013, 2019, 2020, 2021), Newton Duarte (2016, 2020, 2022), Roberto Leher (1999, 2019), Tiago Nicola Lavoura (2019, 2020), Luiz Fernandes Dourado (2019), Ana Carolina Galvão (2019), Lígia Marcia Martins (2019), Paulino Orso (2013, 2021, 2023), and authors participating in the HISTEDOPR study group. Among the documents consulted, we can mention: the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDBEN 9.394/96, Law No. 3.468/2015 – BNCC, Municipal Education Guidelines 2004 and 2012, Reference Planning 2016, Curricular Organization 2019 and Reference Planning 2021. The methodology that underpins the research is documentary analysis and elements of historical materialism, when contradictions and historical conditioning factors are pointed out. The investigation carried out infers that, in Araucária, the process of institutionalization of historical-critical pedagogy occurred through official documents that subsidize teaching, but that due to antagonistic forces, originating from the neoliberal vision of education, it is evident in the updating of the documents based on the BNCC that historical-critical pedagogy was disappearing from the official language of the Municipal Department of Education through the documents issued.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Municipal Curricular Guidelines. Educational Policies. Araucária.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEP-PR	Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DME	Diretrizes Municipais de Educação
EMC	Educação Moral e Cívica
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
HISTEDOPR	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação – GT da Região Oeste do Paraná

ICIRA	Instituto de Pesquisa Treinamento e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MECtba	Movimento dos Educadores de Curitiba
MEN	Movimento dos Educadores Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PM	Polícia Militar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SISMMAR	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Araucária
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiro ano 1º trimestre

SUMÁRIO

Introdução	14
1 Das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas à Pedagogia Histórico-Crítica: Transformações na Educação Brasileira.....	25
1.1 A Escola Nova e O Manifesto dos Pioneiros: seus antecedentes para o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica.....	26
1.2 O desmonte da visão que os escolanovistas acreditavam ser progressista – O início de uma nova discussão.....	33
1.3 Pedagogia Histórico-Crítica: Reflexões Iniciais.....	37
2 A Pedagogia Histórico-Crítica: Reflexões sobre sua trajetória e transformações sociais.....	47
2.1 Transformações sociais e a educação brasileira.....	49
2.2 A importância da visão crítica na educação.....	57
2.3 As políticas públicas a partir da PHC.....	66
3 A pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná e no município de Araucária – Paraná.....	73
3.1 A institucionalização e a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica em Araucária em conjunto com as Diretrizes Curriculares Municipais.....	82
3.1.1 Diretrizes Municipais de Educação 2004 – SMED Araucária.....	85
3.1.2 Diretrizes Municipais de Educação 2012.....	93
3.2 Experiências educacionais de Araucária-PR e a manutenção da Pedagogia Histórico-Crítica no município.....	111
3.2.1 Organização Curricular de Araucária – um compromisso com o direito ao conhecimento (2019).....	114
3.2.2 Planejamento Referencial (2021).....	119
3.2.3 PHC em Araucária e o esvaziamento curricular com a BNCC.....	122
Considerações finais	125
Referencias bibliograficas	131
Anexos	139

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária – Paraná de 2004 e 2012. Este município que faz parte da Região Metropolitana de Curitiba, que é o 198º em população no país, 10º no estado e 4º na região geográfica imediata¹. Tendo em sua rede municipal de ensino 11.245 estudantes no Ensino Fundamental², sendo estes o lócus profissional da pesquisadora, que atua como professora nesta rede, com esta modalidade de ensino, desde fevereiro de 2010. O percurso profissional, dedicado à educação, inicia-se em 2002, quando ainda com dezessete anos, esta pesquisadora já sabia em que área queria atuar, no caso, a docência. Para tanto, realizou o seu primeiro concurso, como educadora da educação infantil, na rede municipal de Curitiba ao qual foi aprovada e convocada no final de 2003, iniciando sua carreira na educação em 26 de janeiro de 2004, em um Centro Municipal de Educação Infantil na periferia do bairro Tatuquara. Atuou nesse local durante sete anos, deixando-o para adentrar nos anos iniciais no ensino fundamental na cidade de Araucária.

No ano de 2018/2019 já dois anos à frente da direção de uma unidade educacional no município de Araucária, deparou-se com as mudanças impostas pela BNCC que estavam chegando no município via livros didáticos, pois a mantenedora não havia oferecido nenhum momento formativo aos profissionais da rede. A partir desse momento histórico ao qual a educação estava vivendo, com a implementação da BNCC nos currículos escolares, vários questionamentos foram surgindo, e o que mais intrigava era o fato de que o documento não convergia com a proposta pedagógica do município que é fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural segundo as Diretrizes Municipais de Educação existentes nesta rede de ensino.

Nesse contexto, a pesquisa ora proposta investiga o seguinte problema: Quais os desafios para a implementação da pedagogia histórico-crítica para os docentes da rede municipal de ensino de Araucária/PR diante das políticas instauradas?

¹Dados segundo o último Censo do IBGE (2022), disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panoram000000>

²Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em setembro de 2023.

Em conformidade com o problema constitui-se o seguinte objetivo geral: Investigar as Diretrizes Municipais de Educação (2004 e 2012) de Araucária e a presença da pedagogia histórico-crítica nestes documentos. Para tanto, os objetivos específicos são: Analisar a apropriação da pedagogia histórico-crítica como alternativa teórica para as diretrizes; examinar as transformações sociais na educação brasileira e suas interferências no ato educativo; investigar os condicionantes e dificuldades em reconhecer a concepção pedagógica na efetivação do trabalho docente.

A pedagogia histórico-crítica estabeleceu um marco na história educacional quando trouxe profundas reflexões sobre a educação e a sociedade. Entre elas a necessidade de valorização da escola pública, a regulamentação da carreira do magistério e condições dignas para o exercício da docência.

Partindo da conjectura do ensino e de uma sociedade igualitária, consideramos a pedagogia histórico-crítica a vertente pedagógica que melhor exemplifica o que pensamos sobre educação, sendo assim “para a Pedagogia Histórico-Crítica o papel da escola não é reforçar o cotidiano dos indivíduos, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2011, p. 201).

Para compreender o objeto proposto, a fundamentação teórica utilizada contou com as importantes contribuições de Dermeval Saviani (2006, 2008, 2011, 2013, 2019, 2020, 2021), Newton Duarte (2016, 2020, 2022), Roberto Leher (1999, 2019), Tiago Nicola Lavoura (2019, 2020), Luiz Fernandes Dourado (2019), Ana Carolina Galvão (2019), Lígia Marcia Martins (2019), Paulino Orso (2013,2021,2023), e autores participantes do grupo de estudos HISTEDOPR além de documentos federais, estaduais e municipais substanciais para o tema pesquisado.

Com base nessas contribuições, o tema da pesquisa parte da construção histórica e documental das Diretrizes Curriculares Municipais, contexto de lutas e disputas exercidas pelos educadores responsáveis pela construção deste documento que teve a sua primeira versão em 2004 e a última, a utilizada atualmente, em 2012. Posteriormente este documento passou por reformulações: Planejamento Referencial 2016, Organização

Curricular 2019 e Planejamento Referencial 2021; sendo o recorte temporal utilizado de 2004 a 2023, pois acreditamos que acompanhar como está sendo estruturado o ensino em tempos atuais na rede é substancial para o entendimento do início das discussões. Desta forma, a compreensão da totalidade social se fundamenta no entendimento da interação da historicidade com emancipação humana com vistas a construção de uma nova sociedade.

Desde 2016, com o golpe que culminou na destituição da presidente da república, Dilma Rousseff/PT, o cenário político brasileiro vem sofrendo retrocessos paulatinamente principalmente no que diz respeito à educação. Ao término do governo de Michel Temer/MDB (2018), a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada com data de implementação nos currículos brasileiros até 2020, e mudanças significativas visto as discussões das versões anteriores que começaram a ser escritas no governo deposto. O governo subsequente consolidou políticas neoliberais e enfraqueceu ainda mais o sistema educacional. Ainda firmando várias parcerias público-privadas, pois o governo fundamentado na extrema-direita não poupou esforços para destruir os direitos trabalhistas, as instituições públicas de ensino, o trabalho pedagógico e consequentemente a socialização dos conhecimentos.

Em 2020, enfrentamos uma pandemia³ com negacionismo da ciência, falta de recursos para pesquisas, demora na compra de vacinas e efetivação da cobertura e plano vacinal, principalmente para as crianças/estudantes dos anos iniciais da educação básica, comprometendo o retorno às aulas presenciais e a apropriação do conhecimento dos filhos da classe trabalhadora. Orso, 2020, afirma que ataques de diversas formas assolaram a população, principalmente a educação e a escola pública, pois o ensino entrou no modo “remoto”, partindo da falácia que dessa forma estaria continuando a aprendizagem, mas desconsideraram que:

Nesse contexto, a Educação a Distância, certamente ampliará os efeitos perversos da desigualdade social. A internet chega apenas a 70% das casas dos brasileiros e 58% tem acesso apenas pelo celular. Estamos falando que o sinal chega, mas que seja adequado

³Em 11 de março de 2020 a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Isso levou ao isolamento social, fechamento das instituições de ensino e outros ambientes coletivos seguiram fechados e/ou com restrição de circulação. As instituições voltaram a receber estudantes em meados de julho de 2021.

aos estudos, ao ensino e às pesquisas. Mais de 20 milhões de famílias não tem acesso à internet. (Orso, 2020. p. 74)

Esses reflexos além de se evidenciarem no período pandêmico no que se reflete a desigualdade social, ficaram escancarados com o retorno às crianças as escolas em meados de 2021, pois dados da ONU (Organização das Nações Unidas) mostram que 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram o direito à educação negado em 2020 no Brasil por causa da crise sanitária.

Ainda políticas públicas voltadas para a recomposição das aprendizagens no retorno às aulas presenciais foram negligenciadas pelo governo evidenciando mais uma vez o descaso com a educação. Mas, um ataque maior à escola, principalmente a pública estava, sendo orquestrado pelo governo negacionista, o *homeschooling*, ou educação domiciliar. Segundo Orso (2020, p. 75) “essa modalidade não será para todos e sim somente para alguns, para os ricos, aqueles que têm condições.” Sim, pois os que conseguiriam arcar com as despesas financeiras seriam os ricos sendo que os pobres ficariam com instituições sem recursos, sucateadas para o ensino dos seus filhos, reforçando o caráter dualista da educação e desconsiderando o caráter social, humano e científico da instituição escolar.

Desta feita, partimos do pressuposto de que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo, apesar de nesta pesquisa se apoiarem em uma contradição que marca a história dessa educação escolar tendo como base as relações capitalistas. A contradição está entre a especificidade do trabalho educativo na escola, a socialização do saber sistematizado, conhecimento este dominado pela burguesia, e, portanto, não podem ser socializados (Duarte e Saviani, 2012, p.2).

Acreditamos que o trabalho educativo, segundo Saviani (2012, p.49) “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Desta forma, “exige uma atividade especificamente humana que possa articular dialeticamente a relação conteúdo e forma na socialização do saber sistematizado com o objetivo de formar o homem como partícipe do projeto coletivo de transformação social” (Lavoura, 2020, p.57).

O trabalho educativo efetiva-se quando o indivíduo se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente igualmente tomando posse dos elementos culturais necessários para a sua humanização. É dessa forma que acreditamos ser a educação na sua objetividade, está que deve levar os indivíduos a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (Saviani, 2012, p.49) e que ainda, simultaneamente, elencar formas para atingir esse objetivo.

Contra-pondo-se a outras tendências pedagógicas que lhe fazem concorrência, em especial as tendências liberais, Saviani representa assim uma possibilidade de enfrentar e superar problemas na educação e formação social brasileira. Nesta direção, o autor traz reflexões sobre as teorias críticas reprodutivista, considerando que a educação nesta abordagem tem apenas e tão somente a possibilidade de reproduzir interesses do sistema ao qual está inserido. Assim, a PHC parte da tese de que uma sociedade capitalista faz-se valer “uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira explorado pela classe dominante.” (Saviani, 1998, p.94)

Em *O Capital* (2013), Marx tece a análise do modo de produção capitalista engendrado pela classe dominante, a burguesia, e o proletariado e a relação da opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, que outra coisa não é senão uma sociedade produtora de mercadorias. A reprodução do capital é o fundamento principal na produção e o homem, enquanto trabalhador, a mercadoria básica para o funcionamento do processo produtivo.

Para a classe dominante perpetuar com a sua expansão política e social, ela detém os aparatos do Estado, transformando-o em um meio de coerção e repressão social. Por meio da luta de classes é que a classe trabalhadora se organiza e começa a busca pelos seus direitos e sai da alienação. Marx acreditava que uma sociedade comunista seria a forma de que as classes antagônicas se extinguiriam ocasionando o bem comum, sem a coerção política engendrada pelos dominantes.

Face a estes condicionantes, afirmamos que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e da importância da Pedagogia Histórico-Crítica no cenário educacional brasileiro, pois esta é uma concepção criada e pensada na educação pública brasileira para os filhos da classe trabalhadora, salientamos a necessidade de preconizar os fundamentos educacionais na prática pedagógica prezando a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2013. p.50) no âmbito educacional, pois nesse contexto, o professor intervém na busca pela superação nas diferentes dimensões, tornando o estudante um sujeito crítico, capaz de interagir na sociedade que está inserido.

Desse modo, o estudo fundamenta-se na investigação histórica da educação, esta que é assistida pelo ponto de vista do objeto, ou seja, a demarcação que existe sobre o fenômeno educativo, e ainda, do ponto de vista do enfoque, pois é sobre a perspectiva histórica sobre o objeto educação. Assim, temos o panorama que a pesquisa possui uma dimensão pedagógica que possibilita a sua relação com a aprendizagem. Para isso, Severino (2017, p.24) diz que “só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa.” O autor ainda defende que o conhecimento só se valida quando a pesquisa, seus resultados, melhoram a existência histórico-social do homem (Severino, 2017, p. 15).

Segundo Saviani (2000, p. 11), o debate histórico é importante para a compreensão dos fenômenos que engendram os processos educativos:

Efetivamente, dada à historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. (Saviani, 2000, p. 11/12)

Ao compreender a educação, significa compreendê-la como expressão da história da humanidade, sua origem e finalidade. Estudar a educação, fundamentada no processo histórico, é um caminho que exige compreensão antes da transformação.

Dessa forma, procuramos ampliar os preceitos metodológicos por nós elencados, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), sob a gênese da pesquisa baseada no trabalho como categoria fundante do ser social, sua

lógica de desenvolvimento e desdobramentos históricos, a relação indivíduo singular-gênero humano e da relação escola-sociedade se dá:

A dialética materialista denominados de totalidade, movimento e contradição, categorias nucleares da teoria do conhecimento em Marx e fundamentais para a compreensão da lógica do ensino e da aprendizagem no trabalho educativo e do próprio método pedagógico histórico-crítico. (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 43)

Assim, a metodologia baseada no materialismo histórico e dialético é essencialmente social. Mesmo sendo individual, ela é coletiva, pois o trabalho nunca será uma atividade isolada, sem relações sociais, sua determinante não está no sujeito isolado, que o realiza de maneira solitária, mas sim, naquele que se insere em determinados conjuntos de relações sociais. Portanto, o trabalho dado a sua especificidade, demarca sua ação global, a atividade social.

A lógica dialética busca revelar as leis gerais do movimento do pensamento por meio do qual se pode alcançar a verdade objetiva, que será subjetivada pelos indivíduos de modo que proporcione as condições do refletir fidedignamente o real. O método, para Marx, é a expressão do movimento lógico do pensamento em diferentes graus de determinações e de desenvolvimento, permitindo apreender a realidade objetiva na forma de um reflexo ideal. Para o marxismo, o método é de grande importância, pois só por meio dele é que conseguimos ir além das aparências das coisas, e somente por meio da lógica dialética torna-se possível desnudar as formas fenomênicas da empiria imediata e penetrar concretamente nas suas relações internas essenciais. (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 63/64)

Considerando o método, a pesquisa procura articular teoria e prática com base nos fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e contexto, estes que serão de suma importância para os estudos seguintes. A pesquisa, vem ao encontro da metodologia proposta, estudando as relações humanas e históricas de determinado grupo social. Desta forma, os resultados obtidos partem das percepções bibliográficas e documentais dos sujeitos envolvidos, desta forma, como exposto por Galvão, Lavoura e Martins é por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador é que podemos pensar os determinantes essenciais.

De acordo com Saviani (2013),

[...] implica a consciência de que, como toda a pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presenteísmo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes da própria consciência da historicidade humana, isto é a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese (Saviani, 2013, p.4).

Explicar as relações humanoque estão imbricadas na formulação e concepção de documentos que estruturam a homologação de uma teoria educacional para uma rede de ensino é o que move a investigação histórica para a compreensão dos processos relacionados.

Para a constância do método, foram realizadas pesquisas on-line em bases de dados recomendadas, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná. As pesquisas também se fundamentam nos Sistemas dos Governos Federal, Estadual e Municipal para o uso das leis e decretos relativos ao tema e objeto de estudos.

A busca inicial na BDTD foi conduzida utilizando os seguintes descritores: “Pedagogia Histórico-Crítica” + “Diretrizes Municipais” + “Educação Básica” + “Araucária”, na data de 07 de outubro de 2023.

No banco de Dados da BDTD, a pesquisa retornou com 3.941 trabalhos para o descritor “Pedagogia Histórico-Crítica”, sendo 2.776 de dissertações de mestrados e 1.165 de teses de doutorado. Já para o descritor “Diretrizes Municipais”, a busca trouxe 975 trabalhos, sendo 762 dissertações e 216 teses. Ainda com o descritor “Educação Básica” sendo 1.142 trabalhos catalogados, destes 780 são dissertações e 363 são teses. O marcador “Araucária” nos remete ao pinheiro (*Araucaria angustifolia*), e estudos no campo desse componente da flora brasileira desenvolvido por programas de ciências biológicas; mesmo acrescentando “cidade” o número referente a educação é mínimo.

No banco de dados da CAPES, a busca com os mesmos marcadores retornou com: 3.949 trabalhos destes 2.287 são dissertações e 928 são teses para o “Pedagogia Histórico-Crítica”; para o “Diretrizes Municipais”, sendo 546 dissertações e 147 teses; para “Educação Básica” a pesquisa retornou com

17.333, sendo 13.182 dissertações e 4.151 teses. Nesta base, o descritor “Araucária” retornou com mais exemplares para trabalhos voltados à educação; são 40 no total, distribuídos em 28 dissertações de mestrado acadêmico, 7 de mestrado profissional e 5 teses.

Constatamos ainda que nas universidades paranaenses a UNIOESTE é a que tem mais trabalhos publicados com o descritor PHC, sendo 106 escritos entre dissertações e teses. Sendo assim, partindo dessa relevância, é um dos lócus principais de consulta, visto a vasta pesquisa sobre a teoria pedagógica, principalmente no âmbito do Estado do Paraná.

Assim, evidencia-se a importância da pesquisa na perspectiva histórica do movimento de implementação desta teoria pedagógica brasileira no âmbito do sistema escolar. São utilizadas as pesquisas referentes a institucionalização e/ou implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos sistemas de ensino fundamental, ainda as que discutem a BNCC em currículos com base na PHC e os trabalhos realizados em cidades do Paraná que tem como base metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica.

A organização deste trabalho está sistematizada em introdução e mais três seções. A primeira seção intitulada: *Das teorias não-críticas as teorias crítico-reprodutivistas até a Pedagogia Histórico-Crítica: Transformações na Educação Brasileira*; vem para alicerçar a teoria pedagógica e contextualizá-la quanto a sua importância no momento histórico ao qual foi concebida. Para tanto, iniciamos com uma breve contextualização do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, pois em vários momentos, Saviani traz referências a este documento no livro que é tido como o manifesto de lançamento da Pedagogia Histórico-Crítica, o livro *Escola e Democracia*⁴.

Na segunda seção, *A Pedagogia Histórico-Crítica: Reflexões sobre sua trajetória e transformações sociais*; tecemos um diálogo entre o momento histórico e suas relações com a PHC tentando para o relacionamento da educação com a sociedade e a importância da concepção pedagógica no

⁴ Tecemos considerações tendo em vista as edições do livro, este encontra-se na sua 44ª edição e no 35º ano de publicação. Em cada edição Saviani escreveu um prefácio situando o leitor da edição o contexto histórico desta. O livro utilizado para a pesquisa é o da 40ª edição, considerada “edição comemorativa” e que traz alguns dos prefácios considerados mais importantes na visão do próprio autor. No ano corrente, já se passaram 15 anos desta edição. Consideramos importante ler os prefácios das 4 edições seguintes e utilizaremos estas para subsidiar o contexto do livro nos momentos históricos atuais que fundamentam nosso recorte temporal.

âmbito nacional. Nesta seção, que é subdividida em duas subseções, denominadas: Transformações sociais e a educação brasileira; A importância da visão crítica na educação, este subdividido com: As políticas públicas a partir da PHC; consideramos importante destacar a importância da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica brasileira voltada aos interesses da classe trabalhadora e dos filhos desta, que frequentam a escola pública. Igualmente, a relevância do contexto histórico de surgimento da PHC e como este foi decisivo para sua formulação e discussão no âmbito acadêmico e, posteriormente chegando nos sistemas de ensino, como no Paraná, que foi um dos primeiros a incorporar a PHC nos seus currículos.

Por fim, na terceira seção discorreremos sobre: A Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná e no município de Araucária – Paraná, com duas subseções: A implementação e a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em Araucária em conjunto com as Diretrizes Curriculares Municipais; subdividido em: Diretrizes Municipais de Educação 2004 – SMED Araucária; Diretrizes Municipais de Educação 2012 – SMED Araucária; Experiências de Araucária – Pr; subdividido em: Organização Curricular de Araucária – Um compromisso com o direito ao conhecimento (2019), Planejamento Referencial (2021) e Pedagogia Histórico-Crítica em Araucária e o esvaziamento curricular com a BNCC, pois entendemos que além da teoria, construção e agentes envolvidos nos documentos que norteiam o ensino, devemos apresentar como nos dias atuais o ato educativo está alicerçado no município, se como bem apresenta Orso (2021):

Começamos por esclarecer a diferença entre implementação e institucionalização. Elas não são sinônimas. Uma coisa é a implementação e outra a institucionalização. No que diz respeito à educação escolar, a implementação corresponde à realização prática da teoria por meio da prática pedagógica. E a institucionalização, diz respeito à sua adoção por parte de um município, de um estado, pelo distrito federal, e até mesmo, pela União, e sua transformação na proposta pedagógica oficial, com o objetivo de arregimentar as condições para viabilizar a implementação da PHC em toda sua rede de abrangência. (Orso, 2021, p. 1)

Assim, procuramos revisitar qual fenômeno ocorre no município pesquisado: se o da implementação e/ou da institucionalização, pois julgamos importante saber como o movimento acontece na prática pedagógica. Para

olharmos o presente, voltemos ao passado e observamos como a teoria pedagógica chegou nesse município da região metropolitana de Curitiba, quais foram os agentes envolvidos e de que entes federados surgiu o ideário de ter essa vertente pedagógica na região. Acreditamos que esse retorno histórico fundamenta a visão da educação atual no município, pois segundo Orso (2021) nenhuma teoria pedagógica surge sem nenhum contexto político, econômico, social, histórico e filosófico que a fundamente e fundamente aqueles que escrevem sobre ela e que sucinta de uma “uma exigência social, a exigência de uma nova educação, comprometida com a superação das condições existentes e a construção de uma nova sociedade.” (Orso, 2021, p.3) Assim, a teoria em questão não está acabada, mas em constante construção, pois é formada por um coletivo de autores discussões, reflexões, sem contar as experiências de institucionalizações que ocorrem no país.

Seção 1

1 DAS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS E CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No que compete às teorias pedagógicas da educação no Brasil, salienta-se que, desde início da sua construção histórica, estas passaram por períodos de afirmação no campo do ensino por parte dos sujeitos envolvidos. Como país colonizado, o Brasil seguiu orientações portuguesas que serviam para consolidar o poder das classes dominantes. No início do século XX, a educação exercia ainda a função de ser somente para poucos.

Assim, a partir da década de 1930, conjecturas históricas foram revisitadas e uma nova forma de pensar a educação escolar e suas propostas foi ganhando espaço no âmbito nacional. Chamamos de Escola Nova esse movimento que surgiu em detrimento das críticas que se avolumavam sobre a Pedagogia Tradicional. Saviani (2008), em seu livro *Escola e Democracia*, afirma que o fenômeno da marginalidade, por meio da escola, era evidenciado na Escola Tradicional, e por conseguinte deveria ser sanado por meio da escola. Mas essa teoria pedagógica não conseguiu elucidar o problema e acabou acentuando-o. O livro “Escola e Democracia” visa a avaliar as teorias em disputa a fim de realçar o contexto histórico e as contradições que se produzem na tentativa de renovação do sistema escolar.

Dessa forma, segundo Saviani (2008, p. 70), acentua que “a pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação”. O momento histórico, (1930), se caracterizava pela implementação da industrialização e da afirmação política de grupos burgueses ligados ao novo processo produtivo. As mudanças econômicas exigiam a valorização do sistema educacional a fim de responder às necessidades da produção.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação” e a inserção dos princípios da Escola Nova são de suma importância histórica e conceitual para a educação nacional.

Ademais, para que possamos entender a educação no momento presente, o passado se faz substancial para esse fim. A partir desse movimento é que o passado pode dar significado ao presente e trazer à tona algumas reflexões: O problema da marginalidade, um dos grandes eixos de discussão desde a Escola Nova, não conseguiu ser elucidado com o passar dos anos. Quais contribuições o “Manifesto dos Pioneiros” deixou para a educação? Estas são algumas das interrogações que surgem na pesquisa sobre o momento histórico (1932) no que compete às marcas que a Escola Nova deixou na educação brasileira.

1.1 A ESCOLA NOVA E O MANIFESTO DOS PIONEIROS: SEUS ANTECEDENTES PARA O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O livro *Escola e Democracia* nos esclarece, do ponto de vista crítico, sobre o significado e a importância do movimento dos pioneiros nas mudanças educacionais necessárias naquele momento histórico, bem como as suas consequências posteriores no debate educacional.

É salutar ressaltar que, por mais que a base do entendimento se dá a partir do livro *Escola e Democracia*, não esgotaremos as discussões e apontamentos sobre ele, uma vez que não é o foco desta pesquisa. E, sim, a perspectiva histórica em que o livro está inserido e a conjuntura educacional à qual pertence, enquanto “considerado o manifesto de lançamento da Pedagogia Histórico-Crítica”⁵, que, a partir da publicação do livro em 1983 a PHC começa a ser estudada e difundida no Brasil e em outros países.

Dessa forma, podemos dizer que os escritos de Dermeval Saviani possuem uma característica ímpar na educação brasileira, uma vez que emergem em um contexto político e social da época, final dos anos 1970 e início dos anos 1980. A teoria pedagógica discutida pelo professor Saviani chegava naquele momento para uma superação das teorias pedagógicas existentes que eram a educação tradicional, o escolanovismo e ensino tecnicista, visto que estas eram insuficientes no que concerne à equalização

⁵ Frase citada na aba do livro SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

social e à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. A crítica histórica realizada por Saviani no livro *Escola e Democracia* se esclarece com o auxílio do seu livro *História das ideias pedagógicas do Brasil*, publicado em 2007. São escritos importantes para evidenciar o nascimento da pedagogia histórico-crítica, fruto também de um trabalho coletivo de debate em programas de pós-graduação e em eventos realizados por iniciativa de Saviani.

Vista a historicidade dos documentos estudados sobre educação terem demorado anos para tomarem forma, partindo da data do povoamento do Brasil, pois foi somente a partir dos anos 1900, mais precisamente com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932), que foram se desenhando as vertentes educacionais brasileiras por estes pensadores, todavia, os problemas não conseguiam ser sanados, no que diz respeito à marginalidade, e sim agravados, pois a expansão ocorrida no sistema de ensino serviu aos interesses dos dominantes e continuavam deixando de lado a parcela da população oriunda da classe trabalhadora, com recursos escassos e sem acesso ao conhecimento elaborado.

Para entendermos o período da Pedagogia Nova e consequentemente o surgimento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁶, retornemos um pouco no tempo para vislumbrarmos alguns acontecimentos que antecederam e culminaram na escrita deste pelos seus 26 signatários em 1932.

Na década de 1930, o “Manifesto dos Pioneiros” foi a primeira grande vertente educacional que pregava que a função social da escola era a promoção dos direitos individuais e não dos interesses de classe e que se estabelecesse a vinculação da escola com o meio social.

Segundo Saviani,

[...] os 26 educadores de 1932, que assinaram o manifesto, diziam que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. O documento defendia ainda: educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório. (Saviani, 2008, p. 11)

6 Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959). Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 12 maio 24.

No Brasil, desse período, em que mais foi pensado sobre a educação, culminava com a chamada “República do Café com Leite”. Sob o domínio do presidente Getúlio Vargas, foi criado, logo após a sua posse, o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo convidado para assumir a pasta Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova. Já nos primeiros seis meses de 1931, este baixou um conjunto de sete decretos que ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”.

Esses decretos tratavam sobre: A criação do Conselho Nacional de Educação (19.850/1931); organização do ensino superior no Brasil e adoção do regime universitário (19.851/1931); organização da Universidade do Rio de Janeiro (19.852/1931); organização do ensino secundário (19.890/1931); reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas (19.941/1931); organização do ensino comercial, regulamentação da profissão de contador e outras providências (20.158/1931); e a consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário (21.241/1932) (Saviani, 2010, p. 195-196).

Entre as contribuições identificadas por Saviani (2010) nos decretos de Campos, está a inserção do ensino religioso no sistema escolar de um Estado laico, inserção efetuada para contemplar os interesses da Igreja Católica.

Tal fato é explicado pela história do que aconteceu na Europa em meados do século XIX, mais precisamente na França, “a ela (a igreja) se aliou diante do temor do avanço do movimento operário.” (Saviani, 2010, p. 196); não podemos esquecer que, nesse momento, o Brasil estava vivendo um período de urbanização e de industrialização, de aumento populacional nos centros urbanos, e nascia a chamada pequena burguesia, ou classe média. Mas o temor não era com esses que estavam ascendendo economicamente, mas sim com os que trabalhavam para essa ascensão, o proletariado.

Assim, segundo as encíclicas promulgadas, a igreja “já estava contemplada no projeto de hegemonia da burguesia industrial” (Saviani, 2010, p. 196) e esta “estava destinada a desempenhar um grande papel de esclarecimento sobre as necessidades do país” (Saviani, 2010, p. 197), ou seja, segundo essa lógica da igreja, o Estado não tinha o dever de sanar as necessidades da população, uma vez que isto representavam sua falta de fé. Dessa forma, a escola seria um dos canais para a propagação das ideias de solidariedade e caridade, estes que são alguns dos pilares da igreja, para que

tais ideais religiosos pudessem atingir um número considerável de pessoas e evitar uma possível rebelião do proletariado contra a burguesia.

Por mais que, pelo presente decreto, o então ministro Francisco Campos estivesse atendendo às forças sociais e ao pedido do lado religioso dos pensadores da educação, tal acordo entre intelectuais ruiu um pouco antes de o “Manifesto” ser assinado, gerando assim uma ruptura na Associação Brasileira de Educação (ABE), da qual católicos e escolanovistas participavam lado a lado como afirma Saviani (2010):

O conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no início de 1932. Em consequência, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação. (Saviani, 2010, p.197)

A presença do chamado “ensino religioso” ia na contramão do que os pioneiros pensavam sobre educação, considerando as discussões no final dos anos 1920, com o enfraquecimento da Pedagogia Tradicional e o projeto de educação encabeçado no tratamento da educação como questão nacional e de que esta fosse laica, obrigatória e pública. Sendo assim, mais tarde, em 1937, o ensino religioso torna-se disciplina facultativa, tendo em vista o avanço das discussões.

A hegemonia educacional que acontecera no Brasil nas décadas de 1930 e 1940 teve vários protagonistas, mas podemos considerar a atuação ímpar de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira na concepção das ideias abordadas pelo movimento do “Manifesto dos Pioneiros”.

Não foram somente esses três educadores que escreveram o “Manifesto”, mas, sim, 26 signatários, sendo que, destes, 9 eram colaboradores de Anísio Teixeira. Sobre a escolha dos 26 nomes, Saviani (2010, p. 198) cita que: “Tomou-se, então, o cuidado de escolher a dedo os convidados para subscrever o texto, levando em conta a posição de liderança e também a capacidade de difusão ligada ao exercício profissional em órgãos de imprensa.”. Em cartas trocadas entre os três nomes principais do “Manifesto” (Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho), eles refletiam sobre as questões principais que teriam que ser abordadas, então, para tanto, a escolha

dos intelectuais para compor o referido texto teria que ser com pessoas que comungassem da mesma perspectiva educacional deles.

Entre os diversos fatores de que o “Manifesto” tratava, uma que podemos tomar como evidência é o caráter filosófico da educação, mais precisamente como estava descrito no documento: “fundamentos filosóficos e sociais da educação”. Começando pelas “finalidades da educação” (Saviani, 2010, p. 243), neste interim era permeada a ideia de como o educador teria que ver o educando, na sua história, intencionalidade e realidade social, pois, ao contrário da Pedagogia Tradicional, a Escola Nova propunha a fundamentação no “caráter biológico”, entendendo que “cada indivíduo se educa conforme seu direito, até onde permitam as suas aptidões, independente de classe econômica e social” (Saviani, 2010, p. 244), dessa forma, todos seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais, se formariam no meio social e assim princípios como cooperação e solidariedade seriam alicerçados entre todos.

Segundo Saviani (2010):

Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos. (Saviani, 2010, p. 244)

Essa organização social ia ao encontro da “Organização e administração do sistema educacional”; tal tópico inquietava Anísio Teixeira, pois este alegava que a documentação escolar ou era inexistente ou incompleta, e também na perspectiva do direito de todos pela educação, uma educação pública e laica, que respeitasse a condição econômica e religiosa de cada um. Ainda discorriam sobre o princípio da obrigatoriedade, pois isso era outro fator que os educadores à frente do “Manifesto” debatiam, visto o alto número de crianças e adolescentes fora da escola e vivendo em ignorância acadêmica era grande e o governo tinha que tomar alguma providência para a diminuição desses índices. Assim, a obrigatoriedade inicialmente se concentrava para as crianças de 7 a 15 anos, mas com prerrogativas para que esse número chegasse até aos 18 anos de idade.

Outro ponto importante proposto pelo Manifesto na estruturação do sistema educacional é o “princípio da autonomia da função educacional” (Saviani, 2010, p. 246), este que evitaria que a educação se tornasse moeda de troca política, que não fosse reeditada a cada governo seguindo os princípios do governante. Não podemos deixar de destacar a autonomia econômica, que “não pode limitar-se à consignação de verbas no orçamento” (Saviani, 2010, p. 246). A respeito desse item, destacamos a preocupação inicial em criar um “fundo especial” que deveria “ser aplicado exclusivamente no desenvolvimento de obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção” (IDEM, p. 415); (Saviani, 2010, p. 246).

Outro ponto a se destacar é a questão do financiamento, que esclarece que a “unidade não implica uniformidade, mas pressupõe multiplicidade” (Saviani, 2010, p. 246), ou seja, fica a cargo da União, dos Estados e Municípios (capitais) a responsabilidade sobre as instâncias de ensino. O MEC teria a “incumbência de vigiar para garantir a obediência e execução, por todas as instâncias, dos princípios e orientações fixadas na Constituição e nas leis ordinárias auxiliando e compensando as deficiências” (Saviani, 2010, p. 246), assim, a unidade do sistema seria garantida.

A análise crítica de Saviani destaca, ainda que:

Considerando que o professorado é parte integrante da referida elite, o “Manifesto” introduz a análise do tema “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. O princípio de unidade da fundação educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores. (Saviani, 2010, p. 249)

Nesse tópico, a preocupação com o “professorado” era pelo fato de que mereciam atenção especial e incentivo aos estudos universitários, deixando de serem considerados “leigos”. Mas sabemos que o fato não se esgotou no referido período, pois ainda na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9694/96, a obrigatoriedade do Ensino Superior para lecionar foi citada e posteriormente se promulgou e foi revisitada por vários incisos que avançavam neste quesito da

obrigatoriedade do curso superior para o efetivo exercício do magistério, que, após a implementação da referida lei, institucionalizou-se em 2007.

Consideramos a extensão e notoriedade do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” no que tange à História da Educação no Brasil, mesmo assim os problemas citados pelos idealizadores do documento continuavam rondando a educação brasileira, desta forma, educadores que almejavam a mudança no sistema educacional se questionavam de que maneira a situação poderia ser elucidada. Nos seus primeiros textos, o professor Demerval Saviani, inserido nesse contexto histórico educacional, reflete sobre o problema da marginalidade, interrogando de que forma as teorias da educação se posicionam frente à situação e quais são os elementos substanciais para que o problema seja resolvido!

Mediante as indagações e após a exposição oral apresentada no Simpósio “Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de 1º Grau” na 1ª Conferência Brasileira de Educação que foi realizada em São Paulo, em 31 de março de 1980, esta feita por Saviani com a fala intitulada: “Escola e Democracia I – A teoria da Curvatura da Vara”, diversas polêmicas começaram a surgir sobre a referida exposição e posteriormente com o texto intitulado com o mesmo nome publicado na *ANDE 1981*⁷, pois na conferência Saviani expõe seus estudos e opiniões sobre a Escola Nova e as questões que considera que devem ser passadas por reformulações. Os escritos que culminaram na publicação do livro *Escola e Democracia* demonstram que o nascimento da pedagogia histórico-crítica se fez no debate crítico com as teorias liberais vigentes e que orientavam a organização do sistema de ensino brasileiro, conforme os interesses dos grupos econômicos e sociais em disputa.

A pedagogia histórico-crítica nasce, portanto, da interlocução de Saviani com intelectuais dedicados à educação e se reforça ao longo do tempo com a elucidação do método do materialismo histórico e dialético.

⁷ Revista Ande Nº 2/1981 - *Revista da Associação Nacional de Educação*. Dermeval Saviani e Lia Rosenberg (coord.)

1.2 O DESMONTE DA VISÃO QUE OS ESCOLANOVISTAS ACREDITAVAM SER PROGRESSISTA – O INÍCIO DE UMA NOVA DISCUSSÃO

A Escola Nova teve seu apogeu na década de 1960, pois foi um período de intensa experimentação científica. O seu *slogan* era o de “ensinamos crianças, não matérias” e com isso os escolanovistas acreditavam que estavam se diferenciando da Escola Tradicional, uma vez que pensavam que a centralidade do seu trabalho eram as crianças, o eixo central do processo educativo. Mas, essa visão era realmente progressista? A Escola Nova realmente conseguiu o desmonte da visão tradicionalista da Escola Tradicional? Além do *slogan* apresentado (ensinamos crianças, não matérias) uma frase muito repetida pelos escolanovistas era de que almejavam uma “educação pública, laica e gratuita”, e com tal estariam assumindo o seu caráter progressista da educação.

Para tanto, muitos educadores buscavam recursos em autores estrangeiros para alçar a prática pedagógica da Escola Nova e a busca em colocar a criança como a razão de ser do processo educativo. Esta literatura pedagógica adentrou no país pelas mãos de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que eram estudiosos desses autores e chegaram até a traduzir obras de alguns deles, como é o caso da coletânea *Vida e educação* (Dewey, 1978), traduzida por Anísio Teixeira. Esta coletânea, segundo Cunha (2017), é composta pelos ensaios desenvolvidos por John Dewey “The child and the curriculum”, de 1902 e “Interest and effort in education” de 1913. Estudiosos sobre o “Manifesto dos Pioneiros”, como Saviani, apontam diversos indícios dessa literatura assinada por Dewey e que foi traduzida por Anísio Teixeira na composição do referido escrito. Mesmo sem a citação direta do filósofo e educador americano John Dewey, suas ideias aparecem com recorrência em todo o documento.

Ideias pedagógicas de outros autores estrangeiros foram incorporadas à educação brasileira por Lauro de Oliveira. Este autor, segundo Saviani (2010, p.190), “voltou-se para os estudos piagetianos e passou a denominar sua visão pedagógico-didática de ‘método psicogenético’, tornando-se um dos principais divulgadores de Piaget nas escolas brasileiras”.

A Escola Nova e sua vertente inovadora, segundo os pertencentes do movimento pedagógico, foi com o passar dos anos se desgastando e o movimento encabeçado pelos 26 educadores foi perdendo força frente a outros pensamentos que a parcela da população e os profissionais da educação tinham sobre o ensino e aprendizagem.

Cabe acentuar o embate teórico que envolveu a formação do sistema educacional brasileiro e que deixou resquícios nos debates contemporâneos: contrapondo-se ao escolanovismo tivemos a pedagogia tecnicista (1970), e, opondo-se a ambas, a pedagogia freiriana, em defesa de uma escola emancipadora das classes populares. A pedagogia histórico-crítica veio para reforçar as bases emancipatórias da educação na seara da luta de classes.

A tese intitulada “Educação e atualidade brasileira” (Freire, 1959) não o fez conquistar a cadeira que era pretendida na Escola de Belas Artes de Pernambuco, mas abriu caminho para que pudessem ouvir o que o professor tinha a dizer e posteriormente o texto foi incorporado, com alguns ajustes, no livro *Educação como prática para a liberdade* (Saviani, 2010, p. 321), uma das obras mais singulares, lidas e estudadas de Paulo Freire.

As ideias freirianas foram ceifadas, como nos relata Saviani (2010):

Designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 8 de julho de 1963, foi chamado a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. Entretanto, o golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa iniciativa, assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular. (Saviani, 2010, p. 322)

Após esse período, instaurada a ditadura militar, Paulo Freire foi acusado de subversão em 1964 e preso durante 72 dias, partiu para o exílio no Chile, onde trabalhou por cinco anos no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (Icira) e escreveu seu principal livro: *Pedagogia do Oprimido* (1968) (Saviani 2010, p. 333).

Nesse momento, meados dos anos 1970, a Educação Tecnicista ganha espaço em meio à crise da Pedagogia Nova, já no período ditatorial. Essa concepção pedagógica, a Tecnicista, pressupunha que o ensino deveria preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, esvaziando-se das concepções

e pressupostos sociais para a sua formação. Com atividades mecânicas, o professor era somente o aplicador destas, tornando o processo educativo objetivo e operacional, semelhante ao trabalho fabril.

Saviani discorre que:

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (Saviani, 2010, p. 365)

Com esses princípios e por força da Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, a pedagogia tecnicista foi implementada nas escolas do país, visando entender e incorporar os princípios da tendência produtivista.

A partir da insatisfação com os modelos educacionais existentes, Saviani desenvolve seus estudos baseando-se no materialismo histórico-dialético, no Método da economia política de Marx (1973) e na educação pública como fonte de transformação da sociedade, emergindo, nesse momento, final dos anos 1970 e início de 1980, uma necessidade da construção de uma pedagogia contra hegemônica “que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados” (Saviani, 2010, p. 402). Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica surge como teoria pedagógica contra hegemônica ou, segundo Snyders, “pedagogias de esquerda”, estas que, a partir do final da década de 1970, são o resultado do trabalho intelectual de educadores sobre a conjuntura política do Brasil naquele momento. Della Justina (2021, p. 25) afirma que “formulada inicial e principalmente pelo filósofo e pedagogo Dermeval Saviani, a teoria se contrapunha ao movimento político que o país vivia após o golpe civil-militar, em abril de 1964”. Nesse período da década de 1970, mais precisamente em 1979, Saviani já lecionava na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e foi na turma de doutorado coordenada por ele que a instigação e a pesquisa para a formulação dessa corrente pedagógica foram tomando forma. “A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por

volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica” (Saviani, 2013, p. 63).

Partindo da importância do contexto de trajetórias e lutas traçado por Saviani e considerado fundamental por ele para a compreensão da educação na sua totalidade, a sua implementação com sentido para os estudantes, principalmente os da escola pública, filhos da classe trabalhadora, pode ser rastreada nos prefácios escritos nas 44 edições do livro *Escola e Democracia* para fundamentar a consonância dos estudos desenvolvidos pelo autor ao longo desses 44 anos de surgimento da PHC.

Como a Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção alicerçada no materialismo histórico, e tem seu fundamento na história e esta muda constantemente, entende-se que a PHC nunca está acabada e, constantemente, passa por atualizações e reformulações. Assim, a leitura dos prefácios de cada edição do livro *Escola e Democracia* o situa no contexto histórico da época da publicação. Como dissemos, no prefácio da 44ª edição mostra o cenário educacional, político e social do Brasil no ano de 2021, data da publicação da edição, e assim vemos como ele é totalmente diferente daquele vivenciado nos anos 1980, quando seus escritos emergiam no âmbito educacional na luta por uma pedagogia centrada no sujeito e na luta de classes. Sendo assim, acreditamos que o olhar historiográfico é essencial para o pesquisador em educação. Levando em conta a ontologia do processo, Saviani evidencia esse caminhar histórico para calcar a sua obra no espaço-tempo atuais e não fazendo com que ela permaneça estagnada.

Ainda sobre a historicidade, Saviani escreve que, baseado nos *Manuscritos econômicos filosóficos* de 1844 de Karl Marx, a “formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como ser social.” (Saviani, 2021, p. 30). Esse processo histórico evidenciamos no percurso da PHC, uma vez que “Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização com base nas relações sociais alienadas.” (Saviani, 2021, p. 32). Dessa forma, o conceito de clássico, defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se substancial para o entendimento da teoria pedagógica e “deve

ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização.” (Saviani, 2021, p. 32).

Dessa feita, na próxima subseção, tratamos sobre o início do pensamento delineado como histórico crítico e a sua inserção no âmbito educacional.

1.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES INICIAIS

As reflexões iniciais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica são divulgadas impressas no livro *Escola e Democracia*, o qual sua primeira edição data de setembro de 1983. Saviani inicia o livro com o artigo intitulado “As teorias da educação e o problema da marginalidade”. Nesse livro, ele esmiúça o fato de, na década de 1970, cerca de 50% dos estudantes de escolas dos anos iniciais do fundamental serem semianalfabetos. Partindo desse pressuposto, o autor nos questiona sobre a questão da marginalidade na educação e o que estaria sendo feito nas políticas e teorias educacionais para reverter a situação. Ele considera que:

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (Saviani, 2008, p. 3-4)

O primeiro grupo, relacionado como “teorias não críticas”, buscavam entender a educação como “antídoto à ignorância” visto que todos que passassem pela escola teriam os seus problemas resolvidos. Esse grupo desconsidera os determinantes sociais e os filhos da classe trabalhadora. Já o segundo grupo, denominado “teorias crítico-reprodutivistas”, criticam a sociedade capitalista, apontam a dependência da escola para com a sociedade. Segundo Saviani, “não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (Saviani, 2018, p. 24).

Ainda sobre as *teorias não críticas* e as *teorias crítico-reprodutivistas* da educação:

No que se refere às teorias não críticas, destacam-se a pedagogia tradicional, pedagogia renovadora e pedagogia tecnicista, as quais Saviani (2009a) procurou superar de forma dialética, tanto pela insuficiência teórica quanto pela prática social na qual resultavam. O contraponto “crítico-reprodutivista” mostrou-se insuficiente para a realização da crítica ao primeiro grupo, tendo em vista que criticá-lo engessava as possibilidades de reação da escola às determinações sistêmicas. (Batista e Lima, 2012, p. 3)

Essas vertentes pedagógicas estavam ausentes na perspectiva historicizadora, pois pensavam a educação na vertente de produção capitalista, por isso faltavam condicionantes histórico-sociais da educação. Ambas concepções, pedagogia tradicional e pedagogia nova, entendiam a escola como “redentora da humanidade” (Saviani, 2008). O autor ainda diz que elas acreditavam que a educação era a transformadora da sociedade, explicitando idealismo e ingenuidade, pois, nessa perspectiva, a educação reduz o elemento determinante à condição de determinado.

Ainda nessa primeira parte do livro, Saviani discorre sobre a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), pautando-se nos escritos de Louis Althusser. Para Althusser, a escola é um AIE privilegiado na estrutura capitalista e acaba constituindo-se como reprodutora das relações capitalistas. O autor discorre que:

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que ... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras”. (Althusser, s.d., p. 67).

Althusser, na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (s.d.), mostra como era a escola pública francesa e o seu caráter reprodutivista, as instituições eram o aparelho ideológico do Estado Burguês, sendo uma máquina de formação que atendia aos interesses da classe dominante, com a formação constante de novos trabalhadores a serem explorados pelo sistema.

Diante de todas as discussões que são tecidas no decorrer do artigo de Saviani, ele classifica em determinado momento os sistemas escolares como “escola dualista”, ou seja, um “aparelho escolar capitalista” sendo um “aparelho ideológico do Estado capitalista”, contribuindo para a reprodução das ideias de produção da classe dominante. Segundo Saviani,

A escola, segundo essa teoria, por ser um aparelho ideológico, tem como papel fundamental a “inculcação” da ideologia burguesa, realizada não só de forma direta, mas também por meio do “recalcamento”, da sujeição e do disfarce da ideologia proletária. (Saviani, 2008, p. 31)

Partindo desse pressuposto, Saviani escreve ainda que, segundo essa concepção, não há chances de a escola se torna espaço da luta de classes do proletariado, uma vez que a classe trabalhadora se coloca na perspectiva de construção de sua ideologia junto às massas e organizações proletárias.

Mesmo diante das contraposições elencadas, Saviani realizava uma reflexão enquanto docente da PUC-SP na década de 1970, sobre a prática docente e reflexão filosófica das correntes epistemológicas que aconteciam no Brasil. A partir desse momento, na turma de doutorado no curso de pós-graduação em educação, as discussões foram tomando forma e sendo pensada na perspectiva dialética na educação. “Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva” (Saviani, 2008, p. 70).

Sendo assim, em 1983, Saviani publicou, na Revista da ANDE, um artigo traçando o ideário das bases da sua proposta pedagógica. Esse artigo denominado “Escola e Democracia I – A Teoria da Curvatura da Vara” veio futuramente a compor o livro em questão. É nesse momento que o autor inicia o diálogo com a plateia que o assiste no Simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau”, na 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, palestra esta que depois seria transcrita, eternizando as ideias lançadas.

A “teoria da curvatura da vara” utilizada por Saviani foi elucidada por Lênin, e diz que, quando a vara está torta para um lado, não adianta apontá-la, mas sim, curvá-la para o outro lado. Assim, ele inicia a reflexão sobre a teoria que está pretendendo apresentar.

Tanto no capítulo 2, quanto no capítulo 3 do livro, o autor reflete historicamente sobre a educação brasileira e vai culminando com a pedagogia ainda sem nome que ele quer defender. Num dado momento, começam a denominá-la como “pedagogia revolucionária” e, posteriormente, como “pedagogia dialética”. Mas, o próprio Saviani nos diz que:

“Escola e democracia II: para além da curvatura da vara”, que veio a construir o capítulo III do livro *Escola e Democracia*, cuja primeira edição é de 1983. Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, que, mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia com o nome de pedagogia revolucionária. A denominação histórico-crítica veio como um desdobramento desse processo. Na PUC-SP, os alunos passaram a me cobrar a oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária. (Saviani, 2008, p. 138-139)

A proposta pedagógica de Saviani apresentava um caráter contrário às ideias por ele criticadas, fazendo-se necessário estar presente qual era a sua fundamentação já no nome de seus escritos. Ainda, o autor queria que o leitor sentisse que esta teoria era inserida nos processos da sociedade e de suas transformações.

Batista e Lima (2012) relatam que, desde que Saviani defendeu sua tese de doutoramento intitulada “Educação brasileira: estrutura e sistema”, o autor justifica a necessidade em desenvolver uma “teoria da educação” que convergisse em um Sistema Nacional de Educação, a partir da realidade brasileira e que os conteúdos atingissem os filhos da classe trabalhadora, estes menosprezados pelo esvaziamento dos conteúdos das escolas que serviam a burguesia.

Para tanto, Saviani fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, contrapondo-se à teoria liberal em educação. Segundo o autor, constatou-se a insuficiência de abordagens marxistas na educação, já que das existentes não eram citados autores como Marx, Engels, Lenin e Gramsci. Sobre seu pensamento acerca dessas abordagens, Saviani destaca que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual

dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (Saviani, 2010, p. 420)

Baseando-se nos autores citados e em outros estudiosos dos escritos deixados por eles, Saviani foi desenhando a sua teoria pedagógica centrando-se na igualdade essencial entre os homens. Essa igualdade pensada em termos reais e não apenas formais, articulando-se com as forças emergentes da sociedade para a formação de uma sociedade igualitária. Assim é concebida a Pedagogia Histórico-Crítica. No livro *Escola e Democracia*, no capítulo 3, o autor começa a situar o leitor em como essa pedagogia, primeiramente chamada de dialética e nesse momento sendo citada como revolucionária, irá se desenvolver.

Segundo Saviani:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (Saviani, 2008, p. 52-53)

Todavia, essa concepção vai além das pedagogias da essência e da existência, é uma proposta radicalmente nova. Os métodos preconizados mantêm continuamente a vinculação entre a educação e a sociedade, alunos e professores como agentes sociais concomitantemente e não individualmente, conforme ocorria nas outras concepções.

Assim, estabelece alguns momentos⁸ para que a proposta possa ser entendida na égide do processo educativo. Pois o início se dá a partir da *prática social*, momento este que é comum ao professor e estudante. Esta *prática social* se desenvolve diferentemente, tendo em vista o lugar social no qual cada um se insere. O aluno possui o conhecimento, denominado por Saviani como sincrético, já o professor possui no nível sintético, pois ele já tem a articulação e experiências aos conhecimentos.

O segundo momento da pedagogia histórico-crítica é chamado por Saviani de *problematização*. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (Saviani, 2008, p. 57). É nesse momento que são identificados pelo professor e estudante os problemas da prática social inicial. Assim, no que se refere ao próximo e terceiro momento da PHC, denominamos como *instrumentalização*. “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2008, p. 57). Esses instrumentos são produzidos historicamente e socialmente e são transmitidos direta ou indiretamente pelo professor.

Posteriormente Saviani (2008, p. 90), sobre o próximo momento da prática educativa fundamentada na pedagogia histórico-crítica, afirma: “Chamemos este quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (Gramsci, 1978, p. 53)”. É nessa hora que ocorre a incorporação dos conceitos elencados, atingindo e transformando a prática social.

O último momento da PHC é a própria *prática social*,

[...] compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao

8 Citando Lavoura, T. N: “Em que pese a forte manifestação desse corolário, na prática pedagógica que se pretende histórico-crítica, penso que já se alertou suficientemente para o fato de que não se trata de passos que devam ser seguidos a partir de uma relação mecânica e ordenados em sequência cronológica (Saviani, 2009, 2012, 2016; Saviani; Duarte, 2012). Conforme evidenciado, pelo próprio Saviani, no texto Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara (datado nos idos de 1982); portanto, estamos recuperando uma afirmação do autor de cerca de 40 anos atrás, e cuja formulação é clara e indubitável: Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (Saviani, 2009, p. 67)”

nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. (Saviani, 2008, p. 58)

É nessa conjuntura que o processo catártico se edifica, considerando o ápice do processo educativo, a passagem do sincrético para o sintético, concretizando nos estudantes a capacidade de compreensão e assimilação dos conteúdos transmitidos pelo professor. Não podemos confundir a prática social inicial com a prática social final, pois elas são únicas e distintas no processo, em que a elevação do nível do aluno se altera qualitativamente ao longo desse processo, evidenciando, então, que entendemos a educação como mediação no que tange à prática social.

Saviani encerra esse capítulo 3 explicitando o papel do professor e a sua contribuição em todo o processo. Ressalta que:

O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distinta da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa. (Saviani, 2008, p. 63)

Assim, a escola possui uma função política essencial que é a socialização do conhecimento científico; essa luta pela socialização do saber é constante para que esse saber não fique somente com a classe dominante, mas que a apropriação cultural e intelectual perpassasse para todos os indivíduos, contribuindo para a fixação do conhecimento.

Desse modo, a função da escola é a de garantir que os saberes se perpetuem e que atinja o seu ápice na produção da humanidade. Por conseguinte, a escola surge para disseminar o conhecimento através de instrumentos que perpetuem o saber elaborado (ciência) para todos os indivíduos e que estes possam apropriar-se, organizem-se através deste e busquem a transformação social.

Refletindo sobre a função política da escola, Saviani encerra seu livro *Escola e Democracia* com um artigo escrito especialmente para compor o

volume: *Onze teses sobre educação e política*. Nele, o autor esmiúça as relações existentes entre política e educação. No momento histórico em que o livro foi escrito, o *slogan* “a educação é sempre um ato político” estava em voga, e, contextualizando a referida frase com a “teoria da curvatura da vara”, o autor inicia com a seguinte reflexão: “Com isto, entretanto, corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo”. (Saviani, 2008, p. 66)

Baseando-se em Gramsci:

Grande política (alta política) — pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. (Gramsci, 2017, p. 21)

Saviani esclarece a sua concepção sobre educação e política, fundamentando seu argumento na tese estabelecida por Gramsci denominada de grande política e pequena política. Saviani perpassa a questão tendo como base a afirmação de que a grande política nada mais é que a política pura, esta que é antagônica à educação, já a pequena política é a educação, pois ela trava-se em sujeitos não antagônicos, e situa-se na perspectiva universal.

O autor segue contextualizando:

Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária. Por aí, penso, pode-se entender o “realismo” da política e o “idealismo” da educação. (Saviani, 2008, p. 69)

Partindo do referido “realismo político” e do “idealismo educacional”, Saviani enfatiza que o *slogan* inicial de que “a educação é sempre um ato político” esvazia-se nos conceitos de cada palavra. A política visa à competição, à nulidade de um em detrimento do outro, características estas

que não se encontram na educação. Devemos encarar a política na educação com a perspectiva da socialização do conhecimento. Saviani (2008, p.95) ainda diz que: “É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”; partindo desse ideário, o autor elenca as onze teses, ou seja, reflexões tiradas dessa não identidade entre política e educação.

Após a exposição das teses, o autor rechaça a frase citada e é enfático ao escrever “[...] a identidade entre educação e política tal *slogan* deve ser rejeitado”. Mas existem duas situações, segundo ele, que podem ser levadas em conta: Quando a palavra político se apresenta como adjetivo. Pautado em Aristóteles, Saviani contextualiza a prática social global com a frase: “o homem é um animal político”, explicando que todo ato humano é político, assim como e qualquer ação humana é uma ação contida nela própria. Já na perspectiva educacional, a educação é política “na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (Saviani, 2008, p.96).

O autor encerra o texto dizendo que este pode servir de subsídio para discutir outras temáticas como religião e educação, arte e educação, entre outras relações, pautando-se na base do raciocínio elaborado.

Mesmo com toda a reflexão que a PHC exerce no seu estudo, a institucionalização e implementação que é exigido para a sua incorporação no âmbito educacional e com os grupos de estudo, como o HISTEDBR realiza em vários estados e cidades do Brasil, ainda percebemos que a teoria pedagógica apresentada nessa seção é pouca ou nunca difundida, seja no âmbito acadêmico, na formação dos professores, e/ou nas escritas dos currículos das redes de ensino. Assim nos questionamos: O que falta para a educação brasileira incorporar uma pedagogia que permeia o desenvolvimento de todas as potencialidades, a omnilateralidade e a emancipação humana?

Dessa forma, no próximo capítulo teceremos um diálogo sobre a importância que o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica teve na sociedade e na educação brasileira após o lançamento do livro *Escola e Democracia* e a sua discussão em paralelo com os acontecimentos educacionais. Intentando para a importância da institucionalização nos sistemas de ensino.

Ainda, não podemos deixar de destacar as duas Leis de Diretrizes e Bases que foram escritas e principalmente como a LDB 9394/96 poderia ter sido uma lei revolucionária da educação e foi duramente manipulada nas bancadas congressistas. Além disso, como a LDB abriu portas para as parcerias público-privadas na educação, estas que culminaram na Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017 e as alterações que Diretrizes Curriculares tiveram que passar nos últimos anos.

Sabendo que a PHC é uma pedagogia articulada com os interesses populares que valoriza a escola, ela nunca será indiferente aos movimentos que acontecem dentro do espaço escolar. Sendo assim, os movimentos docentes são substanciais para o entendimento e incorporação da referida teoria pedagógica nos sistemas de ensino, nas redes de educação; no caso da pesquisa em questão, no sistema de ensino municipal da cidade de Araucária-Paraná por meio dos seus documentos oficiais e da mobilização docente para a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica nas unidades educacionais.

2ª Seção

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE SUA TRAJETÓRIA E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Posteriormente ao surgimento dos primeiros escritos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, o ano de 1979 tem uma importância fundamental para a referida teoria pedagógica, como destaca Saviani: “A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica” (Saviani, 2013, p. 63). Lembremos que a discussão se dá a partir do lançamento do livro *Escola e Democracia*, pois a história do período nos rememora o anseio das classes populares em participar das decisões políticas do país por meio da redemocratização que os movimentos sociais já discutiam. Na educação não poderia ser diferente; educadores engajados nessa perspectiva democrática vislumbravam uma pedagogia que atendesse aos interesses da classe trabalhadora e que permitisse acesso ao que de mais elaborado e sofisticado foi produzido pelos seus antecedentes, de maneira crítica e problematizadora.

Consideramos importante ressaltar que a PHC emergiu como alternativa à pedagogia dominante que estava posta no Brasil no referido período. Essa necessidade evidenciava-se, segundo Saviani (2013, p. 111), “onde tínhamos que fazer a crítica a pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor.”

Partindo dessas discussões a PHC foi se expandido primeiramente no âmbito acadêmico, como solicitação de disciplina optativa dos alunos do doutorado em educação da PUC-SP. Após a reflexão sobre a compreensão do nome pretendido para a atual concepção que se desenhava, em 1984, com a terminologia adequada, Saviani ministra a referida disciplina denominada: Pedagogia Histórico-Crítica, e passa a denominar a corrente pedagógica por esse nome, cunhado inicialmente por Carlos Jamil Cury em Educação e Contradição⁹. Igualmente foi ganhando dimensão entre os seus leitores e assumindo o caráter coletivo nesses mais de quarenta anos de existência.

⁹ Cortez; 1ª edição (1 janeiro 1985)

Assim, a questão das bases teóricas e metodológicas passaram a ser de suma importância para a compreensão do que estava sendo proposto e quais as ramificações que a trajetória da PHC poderia e deveria tomar.

Segundo Saviani (2013):

Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (Saviani, 2013, p. 120)

Dessa forma, a importância da discussão sobre novas teorias pedagógicas era fundamental no cenário brasileiro, pois a educação, mesmo sendo descrita no “Manifesto” como *pública, laica e gratuita*, ainda não assumia a função social no âmbito escolar. Não podemos deixar de destacar que, por mais que existissem falhas, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” foi um divisor de águas na educação brasileira, pois, direcionado ao povo e ao governo, este apontava uma direção para que rumos a educação brasileira deveria seguir. Com a Constituição de 1934, que fixava a exigência de diretrizes para a educação nacional e ainda a elaboração de um plano nacional de educação, as “leis orgânicas de ensino” foram o conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Foi ainda nesse período que as discussões para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foram iniciadas. Pois, segundo Saviani (2014):

Em consequência da Constituição de 1946, que determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, formulou-se, e 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei, que sofreu modificações substantivas em 1968 e 1971, foi substituída pela atual LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996. (Saviani, 2014, p. 19)

A promulgação da LDB não foi fácil, pois foi encaminhada à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948 e só em 29 de maio de 1957 é que se iniciou as discussões para a sua aprovação, por isso podemos dizer que, após uma “longa e tumultuada tramitação” (Saviani, 2014, p. 35), nasceu a nossa primeira lei pensada realmente para a educação brasileira em 20 de dezembro de 1961. Nos referimos a ela como a nossa primeira LDB, pois em todos os

seus artigos e incisos eram todos pensados na e para a educação em âmbito nacional. Ela preservava alguns pontos da Reforma Capanema (leis orgânicas do ensino implementadas entre os anos de 1942 a 1946) no que se refere aos anos iniciais de ensino. Já no âmbito da educação superior, flexibilizava algumas inserções por meio de aproveitamento de estudos anteriores para o ingresso no curso superior, por meio do vestibular.

Da mesma forma que a ascensão da educação brasileira parecia estar tomando forma nesse período da história brasileira, ela foi ceifada precocemente com o golpe militar que se iniciou em 1964, obrigando assim uma reorganização da educação no país, “interrompendo as lutas por reformas de base, democratização da educação e da cultura. Esta, durante 21 anos procedeu sob a ideologia do capital humano, reformas em todos os níveis de ensino” (Frigotto, 2018, p. 6).¹⁰

Precisamos contextualizar brevemente o período do golpe civil-militar no Brasil, no que se remete à educação, para que possamos compreender as lutas em prol de uma educação pública para todos. Dessa forma, o próximo subcapítulo realiza algumas reflexões sobre o referido período e sua interferência na construção da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1 TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Faz-se importante destacar que a educação é perpassada pela luta de classes. Sendo assim, defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica como a única teoria educacional existente que entende a sociedade na sua totalidade e que se posiciona de maneira clara, tanto ao que se opõe quanto ao que defende. Como bem explicita Orso (2023):

[...] a pedagogia histórico-crítica não se constitui em apenas mais uma teoria pedagógica dentre outras, novidadeira, supostamente neutra e descompromissada, nem tem um fim em si mesma, carrega uma teleologia. No horizonte do trabalho pedagógico que realiza, está a transformação social, a superação da alienação, a defesa da omnilateralidade e da emancipação humana. Caso essas bandeiras não estiverem em questão, certamente não é da pedagogia histórico-crítica que se está falando. (Orso, 2023 p. 367)

¹⁰https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_d8896227fb2d4b739df2f118829486b9.pdf

Partindo do exposto, o período no qual a PHC emerge (1979) foi um momento de intensas lutas políticas e sociais. O ano 1979 é marcado pela tímida abertura democrática e a educação estava passando por essa perspectiva também. Mas não podemos esquecer que, anteriormente ao período da ditadura militar (1964), a educação era destinada para poucos, e no período autoritário não foi muito diferente, mas aconteceram algumas mudanças, tendo em vista que o governo da época queria que se perpetuassem as ideias e estas deveriam atingir o maior número de pessoas possíveis, e uma das formas de disseminação era por intermédio das instituições escolares.

Nessa época, a Escola Nova também já dava sinais de exaustão e abriu caminho para um novo período chamado de Ensino Tecnista. Este voltado a uma forma produtivista da educação, “aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (Saviani, 2010, p. 379).

Segundo Freitag (1979, p. 127): As intenções claramente explícitas tanto na legislação como no planejamento educacional se expressam na ênfase dada à educação como *human capital* que promovem o desenvolvimento. Com o investimento em educação se quer obter crescimento econômico. A política e a teoria educacional que focalizam a educação dessa perspectiva omitem que essa utilização da educação como reprodutora da força de trabalho não gera crescimento econômico em geral, nem se reverte em taxa de retorno individual, mas provoca uma dinamização das relações de trabalho, que garante maior taxa de mais-valia, apropriada por uma minoria. A centralidade do processo consiste no “aprender a fazer”, retirando a compreensão do processo educativo.

Sobre a separação de quem era ensinado ou não nas unidades educacionais, Mirandola (2014) ressalta que antes de 1964 a escola era voltada à formação dos filhos das elites brasileiras e não aos filhos da classe trabalhadora. Com o plano educacional implementado no período, o governo precisava de mão de obra, esta que não sairia dos filhos da classe dominante, mas sim dos trabalhadores; sendo assim, o ensino público dessa época:

Em síntese, o regime militar ampliou a oferta de vagas na educação básica, porém, não contribuiu com a formação humana dos cidadãos brasileiros. Apesar da expansão nas vagas que promoveu, formou para atender aos interesses mercadológicos. Neste caso, tornava-se imprescindível ao Estado assumir, de modo efetivo, a educação escolar, uma vez que ela estava inserida na grande meta de segurança e desenvolvimento, cumprindo o papel de difundir entre a população a preocupação do governo com as classes populares. (Mirandola, 2014, p. 32-33)

Ainda houve a inclusão, pelo Decreto Lei nº 869/69, da obrigatoriedade do ensino de disciplinas da área de Educação Moral e Cívica – EMC nas escolas. Estas que atendiam aos anseios dos ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, que governavam o país naquele momento, amparados ainda pelo AI-5 de 1968.

Guimarães (2003) afirma que a inclusão de EMC como disciplina e como prática educativa em todos os âmbitos de ensino era para instituir conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis em atividades extraclasse com a participação das famílias e professores para com suas “responsabilidades cívicas”.

O governo militar realizou outras modificações na LDB 4.024/61 com as leis: 5379/67, que criou o Movimento Brasileiro pela Alfabetização – Mobral; a 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, denominada lei da reforma universitária; e a 5692/71, que normatizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus que, no âmbito do 2º grau, instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

É nesse período dos anos 1967-1970 que a *Teoria do Capital Humano* chegava com força no país escrita e formulada por Theodor Schultz. Seus livros publicados em 1967 com o título: *O valor econômico da educação e O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*¹¹, esses e alguns mais que compuseram a coletânea então denominada *Desenvolvimento, trabalho e educação*¹², representavam autores que consideravam a educação investimento, sobre os fundamentos econômicos da educação e especialmente sobre a formação de mão de obra, que era o que os países mais precisavam no momento, em especial o Brasil.

11 Editora: Zahar (1 janeiro 1973)

12 Editora: Zahar (1 janeiro 1967)

Frigotto (1995) ressalta que os efeitos do economicismo na política educacional, reforçada pela ideologia do regime militar, expressam negativamente o desmantelamento da escola pública; isto se dá pelo dualismo do serviço oferecido à classe trabalhadora e à classe dominante no que compete à quantidade e qualidade.

Formulada no bojo das teorias do desenvolvimento nos centros mais avançados do capitalismo monopolista, a "teoria do capital humano" disseminou-se, sendo rapidamente absorvida pelos países do "Terceiro Mundo". No Brasil e, mais amplamente, na América Latina, fez escola. É no final da década de 60 que os programas de pós-graduação em educação e as faculdades de educação introduzem nos seus currículos a disciplina Economia da Educação. (Frigotto, 1995, p. 7)

Arapiraca (1982, p.70) destaca a importância do ensino profissionalizante, na concepção da teoria do capital humano, e como este foi substancial para o chamado desenvolvimento do Brasil no período do Ensino Técnico:

Neste sentido, a participação da educação está configurada, na medida em que legitima o capital, proporcionando-lhe meios para sua acumulação, privilegiando assim formas de ensino profissionalizante para atendimento de suas necessidades de mão de obra especializada. A legitimação aí se estabelece através dos mecanismos ideológicos (capital humano) pelos quais o trabalhador se anula como classe, enredado por promessa de um dia se transformar num capitalista na medida em que, mais a mais, se especializa como indivíduo, utilizando a escola como fórum de ascensão social vertical. (Arapiraca 1982, p.70)

Foi nesse período, da ditadura civil-militar, que se firmou as tratativas do MEC com a USAID¹³ para a tentativa de uma suposta modernização do ensino médio brasileiro a partir de vários contratos de cooperação assinados em 31 de

13 USAID – *United States Agency International Development* (Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional) foi criada em 1961 pelo presidente J.F Kennedy para “liderar o desenvolvimento internacional e os esforços humanitários para salvar vidas, reduzir a pobreza, fortalecer a governança democrática e ajudar as pessoas a progredirem para além da assistência”. Na década de 1970, a USAID enfatiza as suas ações no que denominou “necessidades humanas básicas” que se concentrava, entre outras questões, em um programa educacional voltado a implementação do modelo econômico em voga no período, o capitalismo. Arapiraca considera que (1982, p. VI): “todo o processo de ajuda proporcionado ao segmento educativo pela USAID buscava racionaliza-lo com o projeto político-econômico que se implementava no Brasil a partir de 1964, já mais explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica.” A agência alegava que ajudariam com uma “modernização” no sistema educativo, mas o que realmente acontecia era uma dissimulação da atualização educativa e a implementação de um sistema educacional voltado ao fornecimento de mão de obra necessária para a instauração do modelo econômico.

março de 1965. Arapiraca (1982) afirma que todo o processo de ajuda proporcionado pela USAID se relaciona como mais uma das formas de utilização da agência para fins econômicos do capitalismo norte-americano para que, a partir do movimento desenvolvimentista “Aliança para o progresso”, o segmento educativo tem o papel legitimador do *status quo* como também propiciou a implementação do novo estado industrial, fornecendo mão de obra necessária.

Saviani, em seu livro *História das ideias pedagógicas do Brasil* (Saviani, 2010), discorre sobre a urgência em se pensar novas ideias pedagógicas para a educação nacional, uma vez que a Escola Nova apresentava desgastes como se afirmava no artigo no número 93 da *Revista brasileira de estudos pedagógicos*.

Nos artigos de Anísio Teixeira e de Joaquim Farias Góis Filho, Saviani observa que “já aparece a preocupação com as relações entre educação e o modelo empresarial”. E nos próximos números da revista a tendência tecnicista é cada vez mais delineada, como no exemplar de número 129 de janeiro/março de 1973. Sobre o escrito de Anísio Teixeira, Saviani discorre que:

É interessante observar como, nesse texto, Anísio Teixeira não consegue aceitar o *novo* método, mas, ao mesmo tempo, não consegue refutá-lo. Isso mostra, de um lado, a força da nova tendência e, de outro, que a base ideológica do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista, bastando, para esta impor-se, que o desenvolvimento da sociedade atinja um grau maior de homogeneidade. Por isso afirma Anísio que “para a *análise de sistema* poder ser praticada, há de haver, primeiro, uma rigorosa classificação dessas situações (educacionais), para se caracterizarem algumas *uniformidades* sobre as quais se possa pensar e argumentar com lógica e plausibilidade.”. (Saviani, 2010, p. 372)

Dessa forma, como salienta Saviani, Anísio Teixeira não aceita, mas também não refuta, o novo método, pois ele compreende que os métodos se esgotam e que são substituíveis com a lógica do ensino, novas tendências e formas de pensar que vão se delineando com o passar dos tempos e de que o escolanovismo só pode ser comparado com ele próprio.

Com o aprofundamento da tendência tecnicista, o sistema de ensino foi sofrendo transformações, iniciadas no Ensino Superior a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE) e

encabeçadas por Valnir Chagas, pedagogo e advogado que publicou vários livros sobre ensino, reformas e sistema de ensino, considerando-se um discípulo de Anísio Teixeira.

Saviani (2010) discorre que diante do agravante da crise estudantil proferida no interior das universidades, estas que estavam tomadas por grupos de estudantes, o governo criou em 2 de julho de 1968 um Grupo de Trabalho (GT), por meio de decreto lei, para a elaboração de um projeto de reforma universitária. Valnir Chagas encontrava-se nesse GT e teve importante participação no processo doutrinário do que mais tarde (1968) se configurou na Lei nº 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968. Além da lei da reforma universitária, no mesmo período aconteciam as discussões que mais tarde culminaram na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, sendo que Chagas de alguma forma estivera presente.

Podemos afirmar, segundo Saviani (2010), que:

Nessa nova reforma também esteve presente Valnir Chagas, agora como o personagem principal, pois lhe coube a tarefa de formular a doutrina da lei, na condição de relator do projeto. Se, como constatado, Anísio Teixeira foi a figura central da educação brasileira na década de 1950 e início dos anos de 1960, a figura emblemática na segunda metade da década de 1960 e ao longo dos anos de 1970 foi Valnir Chagas. (Saviani, 2010, p. 374-375)

Nos seus escritos, Valnir Chagas, em especial no intitulado: *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*, referia-se à concepção pedagógica e localização histórica; neste o autor remete a impressão de continuidade do escolanovismo, mesmo permeado de autores ecléticos que fundamentam sua bibliografia. Mas, Saviani (2010, p. 377) salienta que nada pode ser sustentado a partir desse argumento, nem mesmo por conta da amizade entre Chagas e Anísio Teixeira.

Mais precisamente no capítulo 2 de sua obra, Valnir exalta a política socioeconômica da década de 1960 e, “em seguida, exalta o movimento militar de 1964 sem nomeá-lo, dando, pois, a aparência de uma análise neutra e objetiva.” (Saviani, 2010, p. 377), sempre aclamando os feitos do governo militar do período e enaltecendo que, ao final de 1976, o marco, além do econômico, foi o educacional. Tudo se refere ao período da promulgação da Constituição de 1967, esta que trazia como obrigatoriedade a matrícula de

crianças de 7 a 14 anos nas instituições de ensino, mesmo sem nenhum planejamento plausível no que competia a recursos e infraestrutura para esse fim.

Mesmo trazendo alguns dados sobre a aplicação e expectativas de recursos, a obra de Valnir Chagas era estritamente pedagógica. Sempre otimista no que tange à concepção de educação, correlacionando as conquistas atingidas pós 1964, na visão dele. “Em suma, independentemente de ter sido intencional ou não, parece-me que Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel ideológico educacional do regime militar.” (Saviani, 2010 p. 379).

Isso se deve ao papel que desempenhou no governo vigente uma vez que o secretário do MEC da época, Coronel Jarbas Passarinho, por quem nutria grande estima e admiração, o elogia com frequência, pois Valnir conseguiu expressar o que exatamente o governo da época pretendia com a educação que era a de expressar as ideias do regime, em termos universais, numa linguagem clara, objetiva e neutra, para fins pedagógicos e da dominação pretendida.

Dessa forma, conseguimos perceber a não relação entre Valnir Chagas e Anísio Teixeira. Por mais que um admirasse o trabalho do outro, havia um abismo entre eles no que se refere às visões pedagógicas.

Saviani salienta que:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (Saviani, 2010, p. 381)

Assim, a operacionalização dos objetivos era a mecanização dos processos. Dessa feita, surgiram propostas de ensino mínimas objetivando as máximas, mas com conteúdo reduzidos, fundamentados nos pressupostos trabalhistas, em que professor e aluno não eram partícipes do processo e sim executores de movimentos delineados por equipes que queriam a eficiência destes.

Portanto, a Pedagogia Nova se distinguia da Pedagogia Tecnicista, uma vez que o professor e aluno não eram mais considerados atuantes no processo

de ensino, como acontecia no escolanovismo, e se tornam operadores de ações orquestradas em tornar o ensino um treinamento para a execução de várias tarefas elencadas por terceiros, estes que, na maior parte das vezes, não são profissionais da educação.

Podemos concluir que:

Na verdade, a pedagogia tecnicista ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. (Saviani, 2010, p. 383)

Com propostas esvaziadas de sentido e significado, a Pedagogia Tecnicista gerou um desconforto entre os educadores pela sua descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação do trabalho pedagógico. Uma característica que não podemos deixar de destacar do período do golpe civil militar e consequentemente da educação tecnicista foi a criação de *slogans*.

Segundo Scheffler¹⁴ citado por Saviani (2010, p. 387) os *slogans* “tem por função unificar as ideias e atitudes dos movimentos educacionais”. Essas “palavras chave” exprimem confiança e firmeza e fazem os adeptos crerem que são a partir delas que as ações começam a dar certo. O autor defende ainda que estes *slogans* sejam criteriosamente observados, pois fazem parte de uma doutrinação ideológica daqueles que os reproduzem. Feito para persuadir a coletividade, um verdadeiro *slogan* é o que deixa o adversário sem réplica, que exclui qualquer resposta, que não deixa outra escolha senão calar ou repeti-lo.

Reboul (1975) defende que a força própria do slogan não decorre do fato de ser repetido, mas de ser repetível. “O *slogan* é eficiente quando cria em seus destinatários o poder e a necessidade de reproduzi-lo; quando se sabe repeti-lo e quando se gosta de repeti-lo” (Reboul, 1975, p. 50). Para o autor, o *slogan* é uma fórmula linguística que engana e sempre possui um cunho polêmico. Isso porque, ao repetir exaustivamente a frase, o falante e o ouvinte

14 Israel Scheffler foi um filósofo americano da ciência e da educação. Seus principais interesses estavam na interpretação filosófica da linguagem, simbolismo, ciência e educação.

ficam “cegos” e acabam destruindo outras percepções de verdade, negando a possibilidade de posicionamento frente à repetição de frases sem expor suas ideias.

Silva (2012) ressalta que os *slogans* são criados para persuadir a coletividade e que um verdadeiro *slogan* deixa o adversário sem réplica, acaba por excluir qualquer tentativa de resposta, deixando somente as pessoas a cargo de repeti-los.

Scheffler (1971) salienta que os *slogans* pedagógicos foram criados não com a pretensão de esclarecer, mas a de impressionar a população a gerar o consentimento em fazer e aderir ao que está contido no *slogan*. Com o tempo, e a efusão das repetições, eles são tidos como verdades absolutas, e é assim que se tornam perigosos.

Para entender o perigo por trás dos *slogans*, citemos Bakhtin (2002, p.15) e o conceito de palavra: “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.”. O autor ainda afirma que é na interação entre o eu e o outro que se dá o fundamento da comunicação expresso pela linguagem. Assim, forma-se o sentido do discurso e o que o autor defende como sendo a ideologia da linguagem, visto que, para Bakhtin, na sua concepção denominada de filosofia da linguagem, esta se baseia na concepção de que toda a linguagem é essencialmente ideológica.

Dessa forma, por mais que os fatos históricos nos remetam a um movimento educacional aparentemente perdido nessa década de 1970 com várias contradições e elementos que nos levam a crer que o ensino ia fundamentar-se única e exclusivamente no modelo de produção fabril, é nessa década, 1970 que emerge a chamada “visão crítico-reprodutivista”, a qual iniciam-se as discussões sobre a PHC. Sobre o início desse movimento, discutiremos no próximo subitem.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA VISÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO

A resistência dos intelectuais a propósito da educação resultou da experiência de implementação da pedagogia histórico-crítica no movimento de abertura política que marcou o Brasil a partir da redemocratização. Os educadores careciam de teorias pedagógicas que rompessem com a

hegemonia instalada na sociedade capitalista. As teorias denominadas como crítico-reprodutivistas representaram um importante papel na década de 1970, mas, como bem salienta Saviani (2010, p. 401) “elas são teorias sobre a educação e não teorias da educação”. Isso quer dizer que tais não se reportam a uma prática educativa, sendo assim, não são consideradas teorias da educação, diferentemente da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca equacionar a relação professor-aluno no âmbito escolar e tece ainda análises da educação e sociedade na qual estes sujeitos estão inseridos.

Nesse interim, o movimento liderado por professores de pós-graduação foi notório para que organizações em defesa do direito dos docentes fossem criadas. Claro que essas organizações passaram por longos entraves e percalços até conseguirem delinear estratégias que consideravam ideais para aquele momento. Isso foi acontecer mais tranquila e abertamente após o término do golpe, com o retorno dos exilados e principalmente com a promulgação da Constituição de 1988, considerada a Constituição Cidadã.

Sobre o fato, Saviani (2010) esclarece que:

A década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. (Saviani, 2010, p. 403)

Por mais que avanços foram acontecendo com relação à implementação de correntes pedagógicas que se fundamentam na concepção de que a prática educativa é mediada no interior da prática social (Saviani, 2021, p. 105), o que é indispensável para tanto é o conhecimento da sociedade brasileira e, conseqüentemente, o educando que receberemos nas escolas. Sabemos que a sociedade é dividida em classes, não somente no Brasil e sim no mundo todo, e essa forma capitalista influencia todas as relações e, conseqüentemente, a educação.

Sobre a sociedade capitalista, Saviani (2021) esclarece que:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista, decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante; e outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. Não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer

dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (Saviani, 2021, p. 106)

Quando afirmamos o ato político da educação, dizemos que esta não pode estar desvinculada das características da sociedade, que não temos como pensar a educação sem antes olharmos a sociedade na qual estamos inseridos e todos os seus contextos. Ao longo da história da educação, não só no que compete à educação mundial, mas principalmente a brasileira, percebemos que as relações sociais acabam ditando como a escola deve ser. Se na Grécia antiga, a escola, lugar do ócio, era somente para aqueles que tinham o “tempo livre” e que então poderiam observar os fenômenos da natureza, as técnicas de oratória e guerra, pois eram essas ações que eram consideradas importantes para a nobreza daquele momento, hoje, a educação, pautada no princípio da meritocracia, quer descaracterizar a falta de investimentos e incentivos para que os filhos da classe trabalhadora possam concluir seus estudos e igualarem-se aos filhos dos patrões, pois a ideia de igualdade de condições e oportunidades ainda assombra os mais favorecidos.

Nesse contexto, o meio universitário foi o local em que os educadores da década de 1970, paralelamente à tendência tecnicista, desenvolveram uma tendência de cunho crítico, embora não predominante, e que deixou um legado significativo para a educação. Segundo Saviani (2010), denominavam-se “críticos” porque não há como compreender a educação sem os condicionantes sociais, assim, as estruturas socioeconômicas, na visão deles, era o alicerce para as condições de ensino e aprendizagem nas instituições. Ainda, denominados “reprodutivistas” porque “suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (Saviani, 2010, p. 393).

Essas visões e esses escritores, mais precisamente os que se baseavam em Althusser, eram os que fundamentavam os pensamentos dos que esboçavam teorias crítico-reprodutivistas da educação. O legado deixado por eles foi importante para repensar a função governamental da época, mas não necessariamente a função da escola, pois, como o próprio nome dizia, eram reprodutivistas, pois não apresentavam saídas para os problemas visualizados na educação, somente divagações sobre o momento.

Com base na conjectura, o que Saviani denomina no seu livro *Escola e Democracia* como “Para uma teoria crítica da educação”, partindo do que nesse livro ele denominou como “As teorias não-críticas” e “As teorias crítico-reprodutivistas”, ele começa a dar subsídios para a teoria pedagógica que apresentará a seguir nas próximas páginas do livro.

Nesse capítulo, Saviani (2008) alega que:

[...] retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (Saviani, 2008, p. 25)

Ele continua dizendo que “segue-se uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.”. (Saviani, 2008, p. 25) Assim, o autor questiona se é possível uma escola da perspectiva dos dominados. E de uma escola que capte, modifique e, consequentemente, acabe com o problema dos marginalizados. Conclui o texto deixando o leitor ainda mais esperançoso no que diz respeito a essa escola que vislumbre o fim da seletividade, da discriminação, do rebaixamento do ensino aos menos favorecidos, e de que a que devemos vislumbrar é aquela que acabará com a marginalidade pelo viés de uma educação única para todos, com as melhores condições de ensino possíveis para todos, sem distinções e principalmente desarticulada dos interesses dominantes.

Ressaltamos que as teorias crítico-reprodutivistas fazem uma crítica rigorosa à hegemonia operante na sociedade capitalista. Mas elas não podem ser consideradas teorias da educação e, sim, teorias sobre a educação (Saviani, 2010, p. 401). Partindo desse pressuposto, salientamos que estas não são pedagogias, mas sim, ideários pedagógicos sobre as rotinas escolares.

Nesse interim, Saviani começa a desenvolver a sua teoria da educação, esta que, segundo Orso (2021), “consiste numa concepção de educação, ou se quiser, numa teoria pedagógica que envolve a totalidade do processo de ensino e aprendizagem e considera as múltiplas determinações”. Pois, para esse fim, as teorias da educação devem preocupar-se com a relação professor-estudante, procurando de alguma forma orientar o processo de ensino e

aprendizagem. Não basta analisar somente a sociedade e suas categorias e com estas o impacto educacional. Devem ser elencados pressupostos teórico metodológicos para que, na prática, os problemas citados sejam solucionados.

A década de 1980 foi marcada por vários movimentos contrários à pedagogia dominante, que era a Pedagogia Tecnicista, como a “Pedagogia da Libertação” de Paulo Freire; “Pedagogia Libertária” de Maurício Tragtenberg e a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” de José Carlos Libâneo. Orso (2023, p. 363) salienta que: “em 1979, analisando a história, observando o passado, a educação e a sociedade existente, e mirando o futuro, a sociedade a ser construída” é que são geradas as inquietações e elaborações de Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani estava interessado numa pedagogia que instrumentalizasse a classe trabalhadora; ele queria uma teoria pedagógica que não fosse um mero recorte das outras já existentes, como a Tradicional, a Tecnicista e a Escola Nova. Ele queria que ela revolucionasse o pensamento dos estudantes e professores para além da sala de aula.

O momento era também de intensa produção acadêmico-científica. Essas produções eram divulgadas por mais de 60 revistas e diversos livros. O mercado editorial estava promissor e as novas ideias ganhavam espaço nos mais diferentes espaços. É nesse período, na década de 1980, que vemos o amadurecimento da produção e a aceitação por meio da comunidade científica, especialmente pela SBPC, ao CNPq e ao FINEP.

Nessa efervescência acadêmica, a mobilização dos professores foi surgindo e os movimentos e associações foram ganhando destaque no que compete à luta por uma educação contra hegemônica e voltada para os filhos da classe trabalhadora. Dessa forma, os anos de 1980 são marcados, segundo Saviani (2010) pela:

Existência da Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), surgidos respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. (Saviani, 2010, p. 403)

Além dessas entidades voltadas para a educação, muitas outras foram aparecendo na defesa da população, como as associações de moradores e diversos movimentos sociais. Estes, como os educacionais, estavam preocupados com as ideologias impostas e como os recursos eram administrados, pois a população estava cada vez mais pobre, com seu salário diminuído pela alta inflação que assolava o Brasil. As greves foram intensificando-se e ganhando vez e voz, mas os militares não abriram mão do governo com tanta facilidade, mas pouco a pouco estavam sendo derrotados pela massa que estava farta com a quebra dos seus direitos.

Na educação, já era visto o enfraquecimento da Pedagogia Tecnista, sua continuidade se tornou deficitária, tendo em vista a fragmentação dos conteúdos pedagógicos. Dessa forma, os governos militares, em que já estavam inseridas políticas fundamentadas por organismos internacionais, abriram cada vez mais espaço para que instituições, como o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) instituíssem suas políticas públicas no país, estas que contemplavam áreas como assistência social e educacional.

Fonseca, (2013) esclarece que, em um primeiro momento de atuação, o Banco Mundial era responsável por financiar a reconstrução de países e dar apoio ao sistema cambial nos países pós-guerra, gerando estabilidade. Em uma segunda etapa do projeto do Banco, final da década de 1960, o foco volta-se ao financiamento de dívidas de países latino-americanos, os quais se comprometeriam a seguir o ajuste social, que, dentre muitos pontos, também iriam orientar reformas educacionais nos países que firmassem o acordo.

Essas políticas, fundadas no pressuposto de que a educação pública deve ser definida pelos instrumentos do mercado, revelam, de uma parte, a utilização da educação pública como instrumentos de intervenção eficaz, canal de persuasão que as instituições financeiras e os constituintes do Grupo dos Sete alcançam as políticas nacionais dos Estados sem o uso de instrumentos bélicos; e, de outra, a utilização da educação pública como instrumento regulador da exclusão, dos conflitos sociais e também reintegrador dos indivíduos aptos ao sistema produtivo. (Silva, 2023, p. 100).

Silva (2023) ressalta que, munidos dos dados educacionais do país, o BM realiza intervenções no que compete à suposta diminuição destes. Uma das principais ações é a da expansão do número de matrículas, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar, além da alegação da deficiência nos processos educativos. Dessa forma, o Banco pode “formular políticas incorporadas às políticas dos Estados da América Latina, ou seja, racionalizar os custos para a educação pública.” (Silva, 2023, p. 101)

Outro ponto levantado por Silva (2023) era a questão de que o Banco Mundial iria combater a pobreza nesses países da América Latina. Uma vez que a pobreza era eminente nos países devedores, não havia necessidade de justificativa na implementação de políticas sociais. Assim, a educação se tornou um campo favorável, pois era nela que, apoiados na teoria do capital humano, a rentabilidade foi vista e aplicada a falácia da educação para todos, esta que escondia o real interesse que era o da “competitividade e na abertura de mercado para a educação privada, para empresários de equipamentos técnicos, de informática e do livro didático”. (Silva, 2023, p. 101)

No mesmo período em que havia essas discussões em torno da educação e a abertura para os organismos internacionais, no final da década de 1970 e anos iniciais da década de 1980, existia a discussão no congresso da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a 4.024/61, uma vez que esta já havia passado por duas reformas: a 5.540/68 e a 5.692/7. Saviani (2008, p.27) reitera que “a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo tornou-se alvo da crítica dos educadores que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos.” A organização desses educadores caracteriza-se em dois movimentos distintos; aqueles preocupados com a educação, as “camadas não dirigentes”, e os preocupados com o “aspecto econômico-coorporativo”, fazendo com que acontecessem várias greves a partir do final dos anos 1970 até o início dos anos 1990.

Ainda na década de 1980, com a expansão universitária, a produção acadêmico-científica foi notória. Dessa forma, a área da educação atingiu reconhecimento da comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC) e pelas agências de fomento à pesquisa e ao ensino, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

Todo esse avanço foi fundamental para que as ideias pedagógicas que permeavam o ideário dos profissionais da educação dentro das universidades pudessem ser difundidas. Uma das principais plataformas que se empenharam nessa divulgação científica foram as revistas *Educação & Sociedade* e *ANDE*.

Saviani (2010) esclarece que:

A primeira, ligada ao CEDES, firmou-se como um dos principais veículos de difusão e discussão dos temas educacionais os mais diversos, tendo como alvos os professores universitários e alunos de pós-graduação. Já a ANDE tinha como objetivo principal o desenvolvimento de educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que se adensava nas universidades com o trabalho pedagógico das escolas. (Saviani, 2010, p. 410)

Nessa mesma década de 1980, outras correntes pedagógicas surgiram em contraposição ao modelo tecnicista e não querendo o retorno da pedagogia tradicional. Destacam-se as “Pedagogias da ‘Educação Popular’”, “Pedagogias da Prática”, “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” e a “Pedagogia Histórico-Crítica”, a última sobre a qual desenvolvemos estudos, análises e aperfeiçoamentos em um conjunto coletivo de autores que dia após dia divulga, pratica e exerce a concepção pedagógica na sua prática educativa.

Diferentemente das demais citadas, a Pedagogia Histórico-Crítica ganhou espaço nos diferentes ambientes educacionais. Primeiramente na Universidade a qual seu precursor, Dermeval Saviani, lecionava, posteriormente foi aceita por alguns governantes que a incluíram nos seus documentos oficiais e fizeram com que ela regesse a educação estadual, como é o caso do Estado do Paraná que, nos anos 1980, iniciou estudos para a implantação oficial da PHC na rede de educação anos mais tarde. Também é preciso mencionar que, em 1988, o município de Curitiba aderiu à pedagogia histórico-crítica em sua rede de ensino. Acreditamos que essa aceitação se deu porque a PHC se configura como a mais orgânica e progressista concepção de educação já produzida em nossa tradição teórica e política, no campo educacional, considerando ainda o momento político pelo qual o país passava, o de abertura democrática com o final da ditadura civil-militar em 1985 e também por intermédio dos professores que estudaram a teoria com o

professor Saviani e compartilharam as ideias com os demais, chegando assim, a um coletivo de estudos para a implementação da teoria.

Mas entendemos que, para estudar uma concepção de ensino à luz do Materialismo Histórico-Dialético, devemos pensar na análise do período a partir da sua totalidade, contradição, hegemonia e mediação. Dessa forma, o período histórico, no caso, os anos 1980, foram marcados pelos movimentos sociais e sindicais de reivindicação pela redemocratização do país, após o longo período do regime de exceção. Partindo da conjectura dos governantes que assumiram seus estados via eleições diretas, pegamos o exemplo do Governo do Paraná, uma vez que esse Estado assumiu a Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia oficial para a rede pública de educação, no período de 1990 a 1994 (período governado consecutivamente pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro).

Baczinski (2007) ressalta que:

No ano de 1983, o estado do Paraná elegeu o governador José Richa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (na época MDB – Movimento Democrático Brasileiro) que representou o início da retomada da democracia, tal como foi entendida no contexto das lutas populares em torno das eleições diretas. Durante o mandato (1983-1986) de José Richa os professores da rede pública realizaram debates e estudos em torno de uma proposta de educação democrática. Nesse processo de transição política, onde os educadores mobiliavam-se para a universalização da educação pública e de qualidade para todos, construiu-se uma nova proposta educacional, a qual fundamentou-se na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica. Pedagogia anunciada, como teoria crítica da educação, no livro *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani, neste mesmo ano de 1983. Tal proposta constituiu-se no *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*, sendo sistematizado em redação final no ano de 1990, no mandato do governador Álvaro Dias, também do PMDB (1987-1990). (Baczinski, 2007, p. 13)

O Estado do Paraná, por intermédio da mobilização do corpo docente, institucionalizou a teoria pedagógica, tornando-se um dos primeiros estados a inseri-la na sua rede de ensino. Tendo em vista a prematuridade da Pedagogia Histórico-Crítica, essa aceitação causa surpresa e o caso continua a ser analisado nos dias atuais por diversos pesquisadores, entre estes, os que fazem parte do grupo HISTEDBR no Oeste do Paraná.

O HISTEDOPR dedica-se a estudar, perpetuar e a contribuir com os escritos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que hoje já não é mais a base do

currículo estadual, mas continua sendo a base de muitos currículos municipais como são os de Cascavel, Itaipulândia, Foz do Iguaçu e Araucária, cidade que é o lócus da pesquisa. Sobre o estado do Paraná e a sua adesão à Pedagogia Histórico-Crítica, discorreremos no próximo capítulo.

Nesse momento, partindo do pensamento dialético, consideramos pertinentes, antes de adentrar com a Pedagogia Histórico-Crítica na prática, realizarmos algumas observações no que compete às leis da educação brasileira.

Assim, consideramos fundamental discorrermos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9693/96) e a sua importância no contexto de lutas, historicidade e movimento na história nacional; ainda as Diretrizes Nacionais sobre a Educação Básica é um documento substancial para entendermos o histórico das políticas educacionais. Sobre isso, apresentaremos no subcapítulo a seguir.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA PHC

Nesse contexto histórico, consideramos pertinente tecer pressupostos sobre o movimento traçado pela luta pela escola pública, laica e gratuita no que compete à legislação educacional e ao movimento de organização dos professores para as alterações nas políticas educacionais. Assim, os projetos educacionais e a luta pela materialização destes tem que ser levados em consideração para entendermos as tensões existentes nas políticas educacionais brasileira.

Lembramos que já existia uma LDB antes da atual (9394/96), a Lei n.º 4.024/61 que foi reformada pelas leis 5.540/68 e 5.692/71, estas que implementaram a reforma do ensino de 1º e 2º graus e a reforma universitária. Podemos considerar que o ganho no que compete ao ensino fundamental foi a obrigatoriedade do ensino para as crianças de 7 a 14 anos, que era previsto pela Constituição Federal. A partir dessa promulgação, denominamos 1º grau ao ensino de 1ª a 8ª série e 2º grau para a etapa posterior, mas neste, no 2º grau, tornou-se compulsória a profissionalização técnica dos estudantes, praticamente eliminado a formação humana do currículo.

Na Constituição de 1946, ao definir a educação como direito de todos, abria-se a possibilidade da criação de uma legislação específica para a educação, como ressalta Saviani (2008, p.32) “ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade de organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação.”. Por esse intermédio, nos anos seguintes a 1947, discussões iniciaram para que em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional fosse promulgada. Mesmo com muitas discussões e várias limitações impostas na Lei 4.024/61, pois naquele momento histórico não havia a responsabilidade da família com o ensino, primeiramente pela insuficiência de escolas e por comprovada situação da família ser de pobreza, ou seja, da impossibilidade da criança/estudante frequentar a escola, pois provavelmente ajudava a família nos seus provimentos; por esse fim, a legislação e a importância dada à fixação de diretrizes e bases para a fixação do ensino de primeiro e segundo graus ficou em segundo plano.

A partir da promulgação da Lei 5.692/71 é que efetivamente a educação começou a ser vista como questão nacional. Com a obrigatoriedade do ensino, as Diretrizes deveriam ser constituídas para alicerçar a educação nacional. Não podemos esquecer que nesse momento o país estava sob o domínio dos militares e assim as leis foram escritas pelos integrantes desse governo.

No período dos governos militares, a destinação de recursos para a educação foi um dos menores já registrados, “decreceu de 10,6%, em 1965, para 4,3%, em 1975 e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983.” (Guimarães, 1993, p. 45). Sendo assim, por mais que a legislação garantisse um ensino público, laico e gratuito, na prática, a falta da destinação dos recursos causou a maior abertura educacional para a iniciativa privada, dando espaço a um aumento expressivo de instituições particulares, principalmente no ensino superior.

Dessa forma, o ensino público foi ficando superlotado e sem infraestrutura, pois faltavam escolas e os professores tinham pouca formação. Guimarães (1993) ressalta ainda que:

A lógica da racionalização capitalista incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 1920 e 1930, foi aprimorada por meio do

aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas; a perda do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (o livro didático por excelência que, neste período, não era escolhido pelo professor) são algumas das formas aperfeiçoadas. Acentuaram-se o processo de proletariado dos professores e a precarização das condições de trabalho. (Guimarães, 1993, p. 44)

Assim, com a desvalorização da figura do professor e do descrédito com o ensino público, surge um *slogan*¹⁵ para o ensino desse período, anos 1970, em que a Pedagogia Tecnicista era o que regia os currículos escolares, a frase: “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para o filho dos outros”, se referia ao ensino técnico presente nas instituições públicas, que formavam mão de obra rápida e barata, já nas instituições privadas os estudantes recebiam um preparo maior para poderem participar dos vestibulares e conseqüentemente ter uma formação superior.

Em meio à desvalorização docente e ao descrédito das instituições de ensino públicas, a indignação dos educadores que não compactuam e muito menos concordavam com tudo aquilo foi ganhando forma e movimento. É nesse momento que discussões sobre a reformulação da atual legislação educacional, composta pela LDB 4.024/61 e pelas reformas sancionadas pelas leis nº 5.540/68 e nº 5692/71, já aconteciam no congresso federal, pois, segundo Saviani (2008):

[...] a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo tornou-se alvo da crítica dos educadores que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos 1980. (Saviani, 2008, p. 289)

Munidos pela insatisfação instaurada pela política educacional, social e econômica vigente, os educadores iniciaram movimentos grevistas ainda em 1970 e se perpetuam ainda em 1980 e 1990, exigindo os direitos de uma “escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada principalmente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não-dirigentes,” (Saviani, 2008, p. 300). Com isso, entidades de cunho científico-acadêmico começaram a surgir para defender os direitos dos professores, além

15 Sobre o uso dos slogans na educação ver página 57 deste trabalho.

dos sindicatos das categorias. Nesse ínterim, podemos destacar a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977, o CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), que surge em 1978 e a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979. Com a articulação destas, em 1980 realizaram a primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), esta que ainda aconteceu nos anos 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. No que diz respeito às organizações sindicais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) protagonizaram movimentos de luta em prol do direito à educação e ao reconhecimento docente.

Esses movimentos foram importantes para a defesa da educação e foi base para que a Pedagogia Histórico-Crítica fosse ganhando cada vez mais espaço nas discussões não só no âmbito acadêmico, mas no cenário político.

Sobre esse movimento, Saviani (2008) comenta que:

No final de 1987, ao definir-se a pauta do número 13 da *Revista da ANDE*, decidiu-se que o tema central seria a nova LDB. Novamente este autor, que à época integrava a equipe editorial da revista, foi chamado a redigir um artigo sobre o tema. Tinha início aí a elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Saviani, 2008, p. 35)

A partir deste momento, em que o professor Demerval Saviani escreveu o referido artigo para a *Revista da ANDE*, as concepções elencadas pela Pedagogia Histórico-Crítica estavam sendo inseridas nos projetos legislativos, como ele continua “era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei” (Saviani, 2008, p. 36). Isso era necessário para que essa lei não se perdesse e com isso se esvaziasse como já havia acontecido anteriormente.

Mesmo com articulações políticas entre os intelectuais, deputados e senadores, como Florestan Fernandes (PT) e Darcy Ribeiro (PDT) e o texto original sendo reescrito diversas vezes, na tramitação passou por uma manobra do governo e foi induzido a um projeto do Ministério da Educação e Cultura (MEC) do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e assinado pelo então senador Darcy Ribeiro, em 20 de dezembro de 1996. Darcy Ribeiro havia feito alterações significativas no projeto da LDB que não

foram aprovadas e o que foi promulgado não almejava o desejo educacional do então senador da República. Sobre o fato, Severino (2018, p. 66) discorre: “com efeito, no dizer do próprio relator, o senador Darcy Ribeiro (1997, p. 10), a nova lei muda muita coisa, porém o faz mais incentivando transformações nos vários níveis de ensino do que ordenando rigidamente normas estatutárias”. Mesmo a lei tendo ficado com um caráter ideologizado, não podemos deixar de afirmar a importância que ela teve e tem no cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, Saviani (2008, p. 67) reitera que: “desta vez, a circunstância da elaboração de uma nova LDB, propiciada pela Constituição de 1988, criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que se logrou politicamente hegemônica a partir de 1990.” O neoliberalismo ganhou força no cenário nacional e orquestrou várias reformas educacionais e adendos na LDB 9.394/96.

Em seu livro intitulado: *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*, Iria Brzezinski (2018) discorre que:

Nesse espaço-temporal, julho de 1997 a agosto de 2017, as modificações na LDB decorreram de 46 leis editadas em contextos ora de forte protagonismo dos movimentos sociais organizados, nesta obra identificados como mundo vivido, ora de afastamento desses movimentos imposto pelo aparato estatal. O distanciamento mais recente aconteceu em 2016, quando foi instalado no Estado brasileiro um “regime de exceção”, mediante um golpe jurídico-midiático-parlamentar, que afrontou os princípios democráticos cravados na Constituição Federal de 5/10/1998 – Constituição Cidadã. (Brzezinski, 2018, p. 14)

A autora prossegue que a conjuntura política-educacional perpassa por dois projetos antagônicos em disputa:

De um lado, o projeto de sociedade, educação, escola, de formação a valorização dos profissionais da educação, oriundo do mundo do sistema e sustentado na matriz do conhecimento racional-positivista, com normas inflexíveis e convencionais que garantem certa rigidez às questões do campo da educação; do lado apostado, o projeto educacional alicerçado na matriz de conhecimento histórico-dialética e no paradigma histórico-crítico da educação. (Brzezinski, 2018, p. 14)

Nesse “obscurantismo beligerante”¹⁶ (Duarte, 2018, p.1) o ataque à educação foi ganhando uma proporção maior a cada movimento do governo. Desde o golpe que retirou a presidente Dilma Rousseff do governo em 2016, a entrada do presidente Michel Temer foi causando retrocessos nas esferas governamentais e a educação não passou despercebida.

Orso (2020), afirma que o governo de Michael Temer (2016-2017) foi capaz de superar o do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e de 1999-2002) no ataque aos trabalhadores com acometimentos às leis trabalhistas consolidadas pela CLT. Não obstante, ao período do governo Temer o próximo presidente que assumiu em 2018 conseguiu superar ambos. O governo autoritário de Jair Bolsonaro não só aprofundou o atentado aos trabalhadores com elevadas taxas de desemprego, mas ainda combinou com a devastação ao meio ambiente e a péssima administração do país em meio à maior crise sanitária global do século XXI, a pandemia da Covid-19, que assolou milhares de pessoas.

Nesse período, segundo Orso (2020), o governo instituiu a:

PEC 241/55 - 2016, também conhecida por políticos como a “PEC dos gastos”, e pelos educadores, como a “PEC do fim do mundo”, aprovada 29 de novembro de 2016, e a Reforma do Ensino Médio, aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017, e os sucessivos cortes de investimentos em educação. Isso significa que o governo, não satisfeito em congelar os investimentos, frear o aumento de acesso à escola e à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, tratou de cortar recursos e provocar o desmonte da educação pública. (Orso, 2020, p. 34)

As perdas foram sentidas já imediatamente com o corte das bolsas de iniciação científica, programas como Pronatec, Ciências sem Fronteiras e Fies perderam recursos e com isso não atingindo mais estudantes e precarizando os que ainda puderam ser atendidos, sem falarmos da queda das verbas para a manutenção das universidades e o sucateamento das instituições públicas.

¹⁶ Segundo Newton Duarte (2018, p. 1) “No Brasil esse fenômeno tem se apresentado de muitas formas, das quais destaco uma que tenho chamado de obscurantismo beligerante. Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados “esquerdizantes”, “vermelhos” ou “imorais”.”

O autor segue dizendo: “Todavia, esse ataque era insuficiente para cumprir com os objetivos do golpe, destravar as portei­ras da privatização da escola pública, conter o avanço no acesso aos conhecimentos científicos e colocá-la a serviço do mercado.” (Orso, 2020, p. 39). Assim, a BNCC é inserida nos contextos educacionais sem a discussão necessária e forçando a reestruturação de todo o sistema educacional, da educação infantil ao ensino médio.

Aguiar (2018) discorre que, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estava disposto na meta 7 que a base nacional comum curricular fosse encaminhada até julho de 2016 ao Conselho Nacional de Educação. A BNCC teve ao todo três versões, destas, duas foram amplamente discutidas com as associações de professores e entidades educacionais o que não aconteceu com a terceira versão. A última versão foi concebida pós golpe midiático-parlamentar que depôs a presidente Dilma em 2016, deixando o documento com equívocos, omissões e retrocessos educacionais.

Saviani (2020, p. 50) reitera que a “adoção em todo o país da tal da BNCC é totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais”, uma vez que o mecanismo de ação e incorporação da BNCC só serviria como padronização de um modelo educacional que facilitaria a elaboração das avaliações de larga escala.

O autor ainda diz que “o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da LDB foi equacionado por meio da elaboração e aprovação pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino.” (Saviani, 2020, p. 23).

Dessa forma chegamos ao problema elencado na pesquisa. Este que é o de entender como uma rede de ensino, a rede municipal de educação de Araucária, que tem na sua Diretriz Curricular Municipal a concepção pedagógica centrada na PHC comporta-se perante a institucionalização da BNCC no seu currículo. Uma vez que a BNCC é caracterizada pela não viabilização do desenvolvimento pleno do indivíduo, e a PHC defende exatamente o contrário, ou melhor dizendo, a socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade e ainda a valorização da escola pública e da classe trabalhadora.

Assim, a próxima seção reflete sobre como a rede de ensino citada supera, ou não, as diferenças entre o que a BNCC e a PHC e explicitam isso na questão dos conhecimentos. Num primeiro momento, contextualizaremos a entrada da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná, para que no segundo momento apresentemos a rede municipal de Araucária e a sua documentação educacional.

Seção 3

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PARANÁ.

Nesta seção tratamos sobre a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Araucária. Para tanto, acreditamos que devemos elucidar alguns conceitos no que compete a uma teoria pedagógica. Dessa forma, a discussão elencada por Orso (2021) sobre o conceito de institucionalização implementação se tornam substanciais para que possamos compreender o movimento que aconteceu no Estado do Paraná e consequentemente na cidade de Araucária.

Em 1990, o Estado do Paraná instituiu a teoria pedagógica denominada Pedagogia Histórico-Crítica no seu sistema de ensino. Consequentemente o município de Araucária, assim como outros do Estado, seguiram a mesma proposta.

Consideramos fundamental citar alguns dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por pesquisadores da Unioeste sobre a institucionalização da PHC no Estado do Paraná. Autoras como Sandra Tonidandel, Luci Mara Mirandola e Kassia Camila Gonçalves possuem importantes estudos históricos sobre o percurso da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado.

Além destas, verificamos na BDTD do sistema de bibliotecas da Unioeste, ainda alguns trabalhos com especificidades nas cidades do Paraná. O principal por nós analisado é o da Verieli Della Justina, que desenvolveu sua dissertação de mestrado intitulada: *A trajetória da educação e da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública municipal de Araucária: lutas e disputas*. As contribuições de Eliane Viana, Celso Sidinei Balzan, André Luiz Pacheco de Miranda, Leonete Dalla Vechia Mazano, Jussara Marquezi e Tassia Lima de Camargo foram de grande valia para que pudéssemos perceber os movimentos análogos aos da rede de Araucária em cidades como Itaipulândia, Cascavel, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu, que são as localidades desses autores.

Elencamos a Universidade Estadual do Oeste do Paraná como base conceitual para a pesquisa, uma vez que a universidade possui notória rede de

pesquisa e produção sobre a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná, além de fazer parte do grupo nacional mais importante de pesquisa sobre a PHC, o HISTEDBR. O HISTEDOPR, com sede na Unioeste, tem massiva participação dos seus membros nas orientações destes e de tantos outros trabalhos de produção científica nos seus cinco *campi*.

O histórico de lutas em prol da educação é de longa data no município da região metropolitana de Curitiba por nós elencado como lócus da pesquisa. Essa história se entrelaça com as lutas educacionais traçadas pelos educadores do Estado do Paraná. Tonidandel (2021) discorre que: “Em 18 de dezembro deste ano, 2021, no Paraná, comemoramos 31 anos da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no currículo para o ensino básico público no Estado”. Nessa mesma perspectiva, Araucária seguiu os passos da SEED e instituiu em seus currículos a Pedagogia Histórico-Crítica na mesma época, em 1990, período em que a rede estadual reestruturava o seu currículo:

O trabalho de reestruturação do Currículo de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constitui-se no primeiro passo. Através do envolvimento de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma sequência de encontros, foram discutidos os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentam teoricamente esta proposta. (Paraná-SEED, 1992, p. 13)

Mesmo com esse exposto do documento oficial, a implementação da PHC nesse período histórico, pelos educadores paranaenses, amparados pelo momento da redemocratização que ocorria no país com o término da ditadura, não se efetivou claramente. Nesse interim, a proposta contemplada pela PHC era favorável ao momento democrático que se desenhava nacionalmente. Sendo assim, segundo Orso e Tonidandel (2013) “o Paraná protagonizou sua experiência mais ousada em termos de educação até o momento”, pois essa ação deve ter causado espanto tanto naqueles que de alguma forma conheciam a teoria pedagógica, pelo fato da sua prematuridade, quanto

naqueles que não faziam ideia do que era a tal concepção. Sobre o momento histórico, anos 1980, Gonçalves (2019) ressalta que:

A gestão de Richa foi marcada por buscar uma educação democrática, oportunizando ensino público gratuito para a população, melhores condições de trabalho para professores e participação popular na escola. Nesse governo, foram propostas orientações para a educação fundamentada na concepção homem, sociedade e educação. Para chegar a tais objetivos, a SEED organizou cursos de capacitação de professores, produção de materiais didáticos, estudos dos fundamentos teóricos-metodológicos da PHC, assim como investiu em construção de novos prédios escolares. Tudo isso para atingir o objetivo final que era a reestruturação do ensino de primeiro e segundo grau, bem como ultrapassar a concepção tecnicista, legado do período ditatorial dos militares na educação. (Gonçalves, 2019, p. 20)

Politicamente, o Paraná, no momento exposto por Gonçalves, estava sob o governo do PMDB, este que havia vencido a eleição no ano de 1982 e colocava José Richa (1983-1986) como seu governador. Os partidos PMDB e PDT faziam oposição ao regime militar e, por esse motivo, o governo instaurado no Estado com Richa deu início a mudanças educacionais e a propostas mais democráticas para as políticas públicas. O governo anterior, do governador Ney Braga, no período da ditadura, instituiu políticas rígidas, pautadas no que o governo federal esperava que um executor de ordens fizesse. Assim, a eleição e vitória de José Richa foi mais que uma vitória eleitoral, foi uma vitória contra o sistema que os apoiadores da ditadura, mesmo após a redemocratização queriam que continuasse, de forma “maquiada”. Sobre a notoriedade entre a eleição do candidato apoiado por Ney Braga e José Richa, Mirandola (2014) contextualiza que:

Se o governo Ney Braga¹⁷ estava em consonância com as ações do governo federal, os trabalhadores do Paraná estavam em sintonia com os movimentos de mobilização que se formavam no país a partir de 1978. Com as greves ocorridas na região do ABC paulista, que foram organizadas pelos ativistas sindicais e organizações de esquerda, erigia-se no país um movimento sindical articulado por diferentes blocos de sindicalistas. (Mirandola, 2014, p. 39)

17 Ney Aminthas de Barros Braga possuía formação militar, foi instrutor do Centro de Preparação de Oficiais de Reserva (CPOR), aperfeiçoou-se no comando de Estado-Maior do Exército, em Realengo (RJ), no ano de 1948, que teve como diretor o futuro presidente do Brasil Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967). Em 1950, Ney Braga foi promovido a major do exército brasileiro (FARIA; SEBASTIANI, 1997). Passou pelos partidos políticos PDC (1958-1965) ARENA (1966-1979) PDS (1980-1984) PFL (1985-2000) durante a sua vida pública.

Dessa forma, a derrota de Saul Raiz (PDS), candidato apoiado por Ney Braga (PDS), mostra a visão assumida pelos paranaenses em realizar uma reformulação político-partidária no Estado, vista a tradição oposicionista ao PMDB na região.

Tonidandel (2014) discorre que, a partir do documento “Educação para todos¹⁸” (Brasil, 1985), no período de governo denominado de Nova República (1985), orientava sobre a escrita de propostas político pedagógicas que privilegiassem as características regionais tendo em vista a baixa produtividade do ensino.

A disseminação da PHC como alternativa às Pedagogias burguesas e a inserção de intelectuais em defesa desta teoria nos partidos políticos, a partir de 1983, nos postos de direção da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), influenciaram o debate e proposição da PHC no Estado. À medida que os problemas do cenário educacional eram explicitados, os educadores integrantes do coletivo que construía a PHC buscaram inserir aquelas formulações, ainda iniciais, nas políticas para educação do Paraná. (Tonidandel, 2014, p. 17)

Esta abertura permitiu que os educadores do Paraná, aqueles que defendiam e estudavam a PHC, conseguissem a inserção da construção da referida proposta educacional contra hegemônica às teorias burguesas de educação.

Por mais espantosa que possa ser a implementação de uma pedagogia dita como revolucionária em um Estado quando tão logo ocorreu a abertura política, o histórico de lutas dos educadores paranaenses foi levado em consideração para que esta pudesse ser aceita pelos governadores que passaram pelo poder no que compete de 1986 a 1994. A inspiração para a apresentação dessa corrente pedagógica no período aos professores e equipes de ensino do estado se deu por conta de alguns profissionais da rede estadual de educação que participaram do programa *stricto sensu* em

18 O documento “Educação para todos” data de 31 de maio de 1985 escrito pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel (PFL) no período que o país tinha como presidente José Sarney (PMDB). No início do livreto, temos o seguinte excerto sobre o que era proposto: “O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social que vem alcançando inquietantes proporções e, reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deve ser, então, efetivada com uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos.”

educação da PUC-SP e, conseqüentemente, aproximaram-se dos pensamentos e aulas do professor Demerval Saviani, suas propostas e teses, disseminando esse conhecimento entre seus pares.

À vista disso, os governadores da época, a exemplo de José Richa (eleito pelo PMDB 1983-1986), queriam demonstrar mais sintonia com os profissionais da educação no que competia a uma educação democrática, assim também o fizeram os governadores Álvaro Dias (PMDB 1987-1990) e Roberto Requião (PMDB 1991-1994), realizando o início do documento curricular oficial do Estado no que competia à educação pública estadual.

Cabe ressaltar que a escrita, estudo e institucionalização do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (CBEP) escrito pela equipe técnica da SEED, passou por várias estruturações até ser efetivamente promulgado em 1990. Nesse momento foram impressas mais de 90 mil cópias e entregue às escolas do Paraná para que os educadores tomassem conhecimento do que a referida proposta tratava. Já em 1992, os exemplares do CBEP passaram por uma reestruturação, colocando o ensino religioso na grade curricular, afirmando que “reorienta-se a proposta para a formação da cidadania” (Orso e Tonidandel, 2013). Conseqüentemente, mais uma tiragem do tal material foi impressa e encaminhada para as unidades, só que dessa vez foram somente 30 mil.

Nesse percurso de eventos que sucederam o documento, Orso e Tonidandel (2013) reiteram que “foi no governo de Álvaro Dias que o Currículo foi gestado, mas foi no de Roberto Requião que começou a ser ‘implementado’”. Mas, já na edição de 1992¹⁹, com a proposta formadora da cidadania, podemos afirmar que a consonância do documento com a PHC estava ficando duvidosa, uma vez que, ainda o superintendente da educação do Paraná, salientava que a educação deve ser permeada por propostas plurais e não numa única, pois essa atitude caracterizava-se como autoritarismo.

Mesmo em meio às contradições de concepções, pois o documento não apresentava uma proposta única e coerente, mas sim, um ecletismo de concepções e autores que, segundo Orso e Tonidandel (2013), “passa de Karl

19 O documento referência para o entendimento da questão é o: Paraná: Construindo uma escola cidadã (1992).

Marx, pelo construtivismo de Jean Piaget” e traz também algumas referências (poucas) da PHC, dentre muitas outras, a secretaria de estado da educação, por meio das formações e estudos oferecidos faziam²⁰ com que os educadores acreditassem que estavam estudando e fundamentados na PHC.

Diante desse cenário, a articulação entre os movimentos em defesa da escola pública e os sindicatos enfraqueciam-se perante esse movimento teórico-ideológico presente no universo formativo e documental da rede estadual de educação.

Partindo desse pressuposto, ainda sob as reflexões de Orso e Tonidandel (2013) sobre o momento vivido na política paranaense, um questionamento surge sobre a real intenção do governo do governador Álvaro Dias com uma proposta educacional avançada, crítica e progressista:

Se o Currículo Básico demonstra realmente o interesse do Governo com a educação, como é que se explica o fato de cerca de um ano e meio antes disso, o mesmo governo Álvaro Dias, durante uma greve de professores que já durava 25 dias, no dia 30 de agosto de 1988, atacou os professores com a cavalaria da PM, com bombas de gás e balas de borracha? Será que em tão pouco tempo, depois ocorreu uma “conversão” tão grande por parte do governo a tal ponto de adotar uma proposta pedagógica transformadora? Porque um governo burguês haveria de institucionalizar uma proposta pedagógica centrada numa pedagogia transformadora? (Orso e Tonidandel, 2013, p. 150)

Ao analisar as propostas no que compete à educação do governo Álvaro Dias, se observa um compromisso, não relata como, com a valorização do professor e com a carreira do magistério. Meta essa que não se consolidou e não teve diálogo com a categoria sobre as reivindicações. Desta forma, os professores deflagraram a greve de 1988, que durou de 5 de agosto a 20 de setembro do mesmo ano, culminando com um episódio doloroso da educação paranaense, como bem relembra Orso e Tonidandel. Todos os anos, os

20 O texto de Orso e Tonidandel (2013) traz um trecho de uma entrevista da ex-secretária de educação do Paraná, a professora Yvelise Arco Verde. Yvelise foi secretária no último governo de Roberto Requião (2004-2011) e era tida pelos educadores paranaenses como uma docente comprometida com a PHC. Nesse momento, os autores do referido artigo, explicitam que mesmo uma professora que até um dado momento era “comprometida” com a teoria pedagógica, mostrou-se que “não podia deixar explícito que deixara de ser professora para ser secretária de Estado e que agiria como tal, sob pena de ser reconhecida como avessa aos interesses dos educadores e da educação, pois os interesses do Estado são inconciliáveis com os da educação e do magistério. Por isso, necessitava camuflar e mistificar sua posição, confundir os docentes, cooptá-los ideologicamente e procurar evitar que se organizassem, amainando suas resistências, pressões e lutas.” (Orso e Tonidandel, 2013, p. 155)

professores relembram esse acontecimento e o denominaram “Um dia de Luto e Luta” não deixando cair no esquecimento a ação desenvolvida pelo governo Álvaro Dias.

Nestas idas e vindas na adesão do aporte teórico da pedagogia histórico-crítica, a sua implementação se tornou mais difícil, até porque o rigor da teoria exige um processo de formação continuada para a apropriação de seus princípios fundamentais e para a efetivação de uma experiência coletiva de debate e encaminhamento das ações educativas.

A partir desta perspectiva, Baczinski (2007) aponta a contradição existente entre a teoria pedagógica e seus pressupostos, pois o documento oficial (Ciclo Básico) tinha a primazia de oferecer aos estudantes uma educação científica e de qualidade. Já aos profissionais do magistério assistimos uma constante desvalorização salarial, ações autoritárias e antidemocráticas, pois, além do grupo de professores grevistas serem pisoteados pelos cavalos da PM, muitos ainda foram demitidos (os celetistas, reconduzidos mais tarde), processos administrativos, suspensão de pagamento e substituições de diretores em algumas escolas. Essas ações se desenrolaram até o término da gestão do governador Álvaro Dias (PMDB) em 1991, e o que se via frequentemente eram “atitudes autoritárias e antidemocráticas, exatamente num momento em que a escola estava sendo anunciada como um espaço democrático” (Baczinski, 2007, p. 52).

Baczinski (2007) conclui que, por mais que a proposta pedagógica tivesse base nas categorias da contradição e da mediação, isso não foi suficiente para uma real mudança na rede de ensino. Como o Estado não interpretou as bases filosóficas de cunho socialista, continuou com os pressupostos de cunho liberal e capitalista. Dessa forma, deu-se a má interpretação da teoria por parte dos docentes e isso refletiu-se na sua prática pedagógica. Portanto, os educadores, na sua maioria, não entenderam o documento à guisa da crítica a sociedade capitalista e não se apropriaram integralmente da proposta.

Outra característica educacional elencada desde o início do governo Álvaro Dias (1987-1991) foi a municipalização do ensino, que já era discutida. Ela pretendia ser uma divisão de responsabilidades e despesas entre o Estado e os Municípios. Mesmo a colaboração sendo planejada por um bom tempo

antes de começar a ser executada e não ter sido finalizada na gestão Dias, somente iniciada, no que se refere a recursos financeiros, políticas educacionais, cargos e salários do magistério e a formulação de documentos, como as diretrizes, não foi levado em conta a necessidade de um aumento na distribuição de recursos, deixando as prefeituras com um sistema fragilizado para este fim.

É nesse momento que o governo inicia o processo de descentralização do ensino e começa a transferência de alunos e turmas para as escolas da rede municipal de ensino. Antes de falarmos da implementação das Diretrizes Municipais de Araucária, que se originou a partir desse movimento do governo Álvaro Dias, um artigo recente de Tonidandel e Orso (2023), publicado na *Revista HISTEDBR on-line*²¹ no ano de 2023, apresenta “novas versões” sobre o movimento de entrada da PHC no estado do Paraná.

Nesse artigo, com base nas pesquisas que Tonidandel faz para a sua tese de doutoramento, verifica um antecessor do movimento de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica em terras paranaenses, movimento esse observado e documentado na rede municipal de educação de Curitiba. Munida do documento intitulado *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (1988)* elaborado em Curitiba, verificou-se que os estudos e tentativas de institucionalização da referida proposta pedagógica se iniciou no município em 1988, alguns anos antes do que a estadual.

Na introdução, os autores citam que:

Ao longo daquele decênio (1980), o Movimento do Educadores de Curitiba (MECtba) deu robustez às formulações iniciais da PHC, quando da apresentação de uma alternativa crítica à problemática educacional insustentável naquele período, em face das constatações do conjunto dos Movimentos dos Educadores em âmbito Nacional (MEN), dos reclamos da sociedade civil organizada acerca do cerceamento da liberdade, das privações materiais e espirituais e à secular inoperância da escola pública de 1º Grau. (Tonidandel e Orso, 2023, p. 3)

Nesse contexto histórico, Tonidandel e Orso (2023) relatam que havia um grupo que podemos denominar “os histórico-críticos de Curitiba’ (Tonidandel, 2023 p. 36)” (Tonidandel e Orso, 2023, p. 3), estes que “foram

21 “Currículo Básico: Uma Contribuição Para A Escola Pública Brasileira” (1988): O Primeiro Currículo Fundamentado Na Pedagogia Histórico-Crítica Do Brasil. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674128/33326>. Acesso em: 16 mar. 2024.

responsáveis por originais contribuições à literatura disponível sobre a teoria educacional existente mais avançada”, por meio da insatisfação das teorias pedagógicas vigentes, e pelo seu caráter revolucionário. Assim, criaram um movimento que visava organizar a escola pública que estava em crise frente às insatisfações, críticas e resistências docente.

Ainda no compartilhamento dessa importante fonte histórica para o desenvolvimento dos estudos acerca da primeira implementação da PHC no Brasil, Tonidandel e Orso (2023) continuam dizendo “Do trabalho desenvolvido pelo coletivo histórico-crítico curitibano, resultou um novo e revolucionário currículo a partir de contributos diversos até então dispostos na literatura registrada pela história e historiografia da educação.” A partir do exposto desenvolvido ao longo do artigo, podemos constatar que o movimento de inserção da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná se deu por conta desse coletivo curitibano, que posteriormente foi convidado pela SEED para compor a equipe de estudos sobre a teoria pedagógica para que partir deste, o Currículo Básico do Estado do Paraná surgisse.

Importante destacar nesse estudo desenvolvido por Tonidandel é que, no período de estudos dos histórico-críticos curitibanos, quem era o prefeito da cidade era Roberto Requião (PMDB) e que o currículo proposto para as escolas municipais se efetivou nessa gestão. Posteriormente, em 1990, Requião se candidata ao governo do estado e inicia seu mandato em 1991, período em que o Currículo Básico estava sendo “terminado”, pois como já dissemos, ele começou no governo Álvaro Dias, mas realmente foi implementado no governo Roberto Requião.

Nesse mesmo período, 1990, professores da rede municipal de Araucária iniciam gradativamente estudos para a composição de “um currículo para Araucária, garantindo a unidade de concepção, encaminhamento metodológico e avaliação” (Araucária, 2004, p. 5). Nos anos que se sucederam na década de 1990, vários grupos de estudo foram realizados e documentos foram produzidos pelo coletivo de professores por intermédio da Secretaria de Educação (SMED). Dessas discussões surgiram os documentos nomeados de Propostas Curriculares. Da discussão e composição dessas Propostas Curriculares, em 2004 o município de Araucária publica sua primeira Diretriz Municipal de Educação (DME). Sobre o percurso educacional e a produção

documental desse material, nos debruçaremos. Antes de contextualizar o movimento de construção das DME 2004, consideramos importante esclarecer a institucionalização e a implementação de uma teoria pedagógica em um sistema de ensino.

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ARAUCÁRIA EM CONJUNTO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS

O grupo do qual essa pesquisadora participa (Grupo de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica do HISTEDOPR) tem se debruçado em leituras e discussões dos trabalhos produzidos sobre a temática Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná e no Brasil. É com base nos debates desse grupo que teceremos considerações sobre o fenômeno denominado institucionalização e implementação de uma teoria pedagógica com o foco no município de Araucária Paraná, este que tem em toda a sua documentação educacional a prerrogativa que esta é fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

Consideramos importante retomar o conceito de institucionalização e implementação traçado por Orso (2020) que está presente na introdução deste trabalho:

Começamos por esclarecer a diferença entre implementação e institucionalização. Elas não são sinônimas. Uma coisa é a implementação e outra a institucionalização. No que diz respeito à educação escolar, a implementação corresponde à realização prática da teoria por meio da prática pedagógica. E a institucionalização, diz respeito à sua adoção por parte de um município, de um estado, pelo distrito federal, e até mesmo, pela União, e sua transformação na proposta pedagógica oficial, com o objetivo de arregimentar as condições para viabilizar a implementação da PHC em toda sua rede de abrangência. (Orso, 2021, p. 288-289)

A partir desse recorte, observamos que em Araucária o processo de institucionalização aconteceu no que compete aos documentos oficiais, pois desde a sua primeira Diretriz Municipal de Educação, datada de 2004, a concepção denominada Histórico-Crítica se faz presente:

Optou-se no município por desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica buscando a clareza dos determinantes sociais, compreendendo o grau em que as contradições da sociedade marcam a educação, posicionando-se diante destas contradições e decidindo coletivamente qual a direção dos encaminhamentos educacionais. (Araucária, 2004 p. 7)

Desta feita, vislumbramos que a concepção permeia os documentos oficiais desde essa data, não podemos afirmar que os anteriores, denominados de Proposta Curricular também traziam a elencada nomenclatura, pois não faz parte do recorte temporal da referida pesquisa, mas, na dissertação de mestrado de Theobald²² (2007), este cita que foi somente no ano 2000, com a estruturação do *Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória de 2000* fundamentado no *Currículo Básico do Estado do Paraná*, que a perspectiva da pedagogia histórico-crítica começa a ser elencada.

Voltando à conjectura de institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, sabemos que esse processo não é fácil de acontecer, vista a sociedade contemporânea e capitalista na qual estamos inseridos.

Outra questão levantada nos trabalhos de Orso (2013, 2021) é o fato da compreensão docente perante a teoria pedagógica institucionalizada pelo sistema de ensino. Sabemos que a PHC se fundamenta em três pontos fundamentais:

Em primeiro lugar, trata-se de uma pedagogia que, na luta de classes, se situa na perspectiva da classe trabalhadora; em segundo, é uma pedagogia de inspiração marxista; e em terceiro, é uma pedagogia que só faz sentido quando vista no engajamento na luta pela superação da sociedade capitalista, pela revolução socialista em direção a uma sociedade comunista. (Duarte, 2021, p. 168)

Duarte (2021) deixa muito claro quais são os pontos que permeiam toda a obra do professor Saviani, conforme citado acima. Resta perguntar: até que ponto o professor está disposto a enfrentar a sociedade vigente e: “se identificar enquanto classe trabalhadora e desencadear uma práxis transformadora” (Orso, 2023). Assim, por mais que o processo de institucionalização ocorra de forma demagógica nos currículos escolares, pois

22 THEOBALD, Henrique Rodolfo. A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “grupo araucária” Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007.

os processos de formação de professores não vislumbram os princípios que norteiam a PHC, que são a transformação social, a superação da alienação, a defesa da omnilateralidade e da emancipação humana, colocar em prática uma pedagogia revolucionária e contra hegemônica se torna um trabalho difícil de se estabelecer.

Sobre esse movimento, Orso (2021) destaca que:

Não se constitui numa espécie de “pacote” pronto e acabado para “colocar em prática”. Primeiro porque se trata de uma teoria educacional em construção, uma construção coletiva, que envolve muitos educadores e pesquisadores. Segundo, porque não se constitui numa fórmula ou numa receita a ser aplicada em todo e qualquer contexto. Daí a necessidade de aprofundar estudos, pesquisas, desfazer equívocos e ampliar as discussões para que possamos aperfeiçoá-la, compreendê-la melhor e formar uma grande orquestra, cada vez mais afinada. (Orso, 2021, p. 288)

O autor prossegue dizendo ainda que “supõe tanto uma mudança da mentalidade educativa quanto da prática pedagógica” (Orso, 2021, p.288), pois sem essa superação e esse entendimento de ser uma teoria coletiva, não há efetivação da concepção pedagógica no âmbito escolar.

Ainda sobre a incorporação por parte do docente sobre como desenvolver o seu trabalho, Orso (2021) diz que a institucionalização e a implementação não precisam, necessariamente, caminhar juntas, porque uma pode se desenvolver sem a outra, não é o correto, mas pode acontecer.

Da relação entre elas podem resultar três posições. Uma, em que determinados docentes adotam a PHC como sua teoria pedagógica mesmo sem que tenha sido institucionalizada. Outra, em que, apesar de sua institucionalização, em vez de se pautarem pela proposta oficial, determinados docentes continuam trabalhando de forma como lhes convém, guiados pela sua experiência, pelos seus hábitos, costumes e tradições. E uma terceira posição ocorre quando há a unidade entre institucionalização e prática pedagógica, quando a prática pedagógica dos docentes corresponde à proposta pedagógica oficial. (Orso, 2021, p. 289)

Como a teoria só se realiza na prática, consideramos inviável conceber o fenômeno da institucionalização sem o da implementação ou vice e versa. Para que possamos compreender exatamente se os dois fenômenos ocorrem no município de Araucária, teríamos que ir a campo e entrevistar os docentes que estão no “chão da escola”, no período histórico que compreende a escrita

desse trabalho. Mas esse não é o lócus dessa pesquisa. No momento, ela trata da questão histórica, documental e aproximação da dialética do percurso das políticas educacionais no município. Nesse momento, para respondermos as questões do presente, exige-nos recuperar alguns percursos do passado para que então possamos elencar respostas sobre a história da educação araucariense.

3.1.1 Diretrizes Municipais de Educação 2004 – SMED Araucária

O processo de elaboração documental do município de Araucária sempre foi um movimento compartilhado com os educadores da rede pública de ensino. Anteriormente às Diretrizes Municipais de Educação, os professores se organizaram em grupos e realizaram estudos que culminaram nos documentos chamados de Proposta Curricular (1991). No *Histórico das Diretrizes Municipais*, presente no documento Diretrizes Municipais de Educação/2004, explicita-se que o movimento das Propostas Curriculares se iniciou em 1991 num primeiro momento com os professores, diretores e pedagogos e em 1992 a primeira Proposta Curricular foi para todas as disciplinas e séries²³. Já em 1994, para a Educação Especial. Em 1996 a Proposta Curricular teve que passar por algumas reformulações e foi inserida a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária:

Em 2000 realizaram-se análises e estudos da Proposta Curricular vigente, considerando as mudanças ocorridas nos aspectos econômicos, políticos e sociais dos últimos anos, baseando-se na nova Legislação de Educação nacional (LDBEN 9394/96) e na atualização quanto as tendências curriculares. Essas discussões culminaram em outro documento preliminar de Currículo. Concomitantemente a estes estudos, foi elaborada a Proposta do Plano Municipal de Educação para atender a legislação e o princípio da Gestão Democrática. (Araucária, 2004, p. 7)

No referido documento, não há relações dos estudos das propostas curriculares sob a influência do Currículo Básico do Estado do Paraná. Mas, Della Justina²⁴ (2021) afirma que:

²³ Nomenclatura utilizada na época.

²⁴ DELLA JUSTINA, Verieli. **A Trajetória da Educação e da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública Municipal de Araucária/PR: Lutas e Disputas**. 2021 Dissertação (Mestrado em

Desde o lançamento do CBEP-PR em 1990, professores do município de Araucária organizaram discussões sobre uma teoria pedagógica que atendesse aos anseios de mudança pelas quais passavam a sociedade e, por consequência, a educação. (Della Justina, 2021, p. 55)

A autora continua dizendo que, como muitos professores realizavam dupla jornada de trabalho, sendo uma na capital e outra no município, estes relatavam os movimentos ocorridos tanto na rede municipal quanto na estadual de educação e compartilhavam as discussões com seus pares. Além disso:

Com essas condições ocorreram, na década de 1990, estudos sobre a PHC no município de Araucária, com a participação da Secretaria Municipal de Educação e de professores convidados da Universidade Federal do Paraná. (Della Justina, 2021, p. 56)

Era visto que os professores dividiam o mesmo desejo por uma pedagogia progressista e voltada para a classe trabalhadora, dessa forma, os estudos coletivos continuaram no interior das unidades nos anos 2000 com a elaboração das Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares. A educação infantil teve seu regimento feito de forma coletiva para todas as unidades em 2002 e em 2003 a sua Proposta Pedagógica. Partindo desse movimento e do movimento de efetivação do Conselho Municipal de Educação, uma Diretriz Municipal de Educação deveria fazer parte do cotidiano da rede municipal de educação.

Assim, desde a promulgação da Lei Municipal nº 1527/2004, que instituiu o Conselho Municipal de Educação, como “órgão colegiado, integrado ao Sistema Municipal de Educação, de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação (Art. 1º).” O município de Araucária passou a subsidiar, como segue a lei:

O Conselho Municipal de Educação exercerá as funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador, mobilizador, propositivo e de controle social sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do Município. (Araucária, 2004. p.4)

Partindo dessa legalidade, o então Sistema Municipal de Educação instituiu sua primeira Diretriz Municipal de Educação em 2004, com a

continuidade da sua concepção pedagógica ser histórico-crítica, seguindo a normativa do governo estadual.

Nesse processo, a Diretriz Municipal afirma que segue os dispostos das legislações vigentes, citando a Constituição Federal (1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), LDBEN 9394/36, Plano Nacional de Educação (2001) e outros documentos norteadores nacionais e estaduais. Dessa forma elenca que a Secretaria Municipal de Educação está pautada nos princípios de: “Gestão Democrática, Apropriação do Conhecimento Comprometido com a Transformação Social, Prática Educativa Dialógica, Educação como Processo de Formação Permanente de Sujeitos Autores da História” (Araucária, 2004 p. 5/6), assim, a gestão intensificou as formações continuadas para todos os profissionais da rede.

Essa proposta democrática e progressista não ficou somente no papel, segundo Della Justina (2021):

Muitos foram os movimentos realizados pelos trabalhadores da educação municipal na defesa da escola pública e do direito de acesso ao conhecimento pelos filhos da classe trabalhadora. Como exemplos, podemos citar a criação, em setembro de 1989, do SISMMAR - Sindicato do Magistério Municipal de Araucária, a criação do Fórum Municipal de Educação em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade, em 1993 (de 1993 a 2020, foram realizadas 22 sessões). Momentos de formação, paralelos aos organizados pela Secretaria Municipal de Educação e voltados aos professores para a construção de uma educação progressista, são incontáveis ao longo dessas três décadas. Apontamos, ainda, os momentos de formação organizados pelos professores atuantes na Secretaria Municipal de Educação. (Della Justina, 2021, p. 55)

Essas ações e o constante diálogo que a Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal têm com o sindicato e com a inserção do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Laica no calendário letivo, mostram o compromisso em defender uma educação comprometida com os princípios da PHC. Destacamos ainda a composição do Plano Municipal de Educação, que aconteceu em 2005 e 2015, e que se deu com a presença dos professores nas suas discussões.

Ainda no que compete às Diretrizes Municipais de Educação, a concepção sobre a Pedagogia Histórico-Crítica é salientada no capítulo:

Concepção de Educação da Rede Municipal de Ensino de Araucária, sendo considerada determinante para a compreensão das contradições da sociedade que marcam a educação e, ainda, no movimento dialético de compreender a educação como resultado do processo das transformações históricas.

O documento aponta que:

A educação, nesta perspectiva, visa a incorporação dos instrumentos culturais para possibilitar a transformação social e a relação do aluno com a prática social transforma-se pela mediação dos profissionais da educação. Entende-se assim que o período em que os alunos estão em Unidades Educacionais representa um dos momentos decisivos na sua formação como sujeito. Nesse sentido, o trabalho pedagógico objetiva formar sujeitos transformadores da prática social e a ação educacional é uma atividade mediadora transformadora. (Araucária, 2004 p. 7)

Desse modo, afirma que o conhecimento não é concebido de forma linear, mas em suas contradições e em suas ligações com outros conteúdos, nesta perspectiva, efetivando o trabalho democrático na educação, pois a realidade do aluno é levada em consideração e entendida como prática inicial; dessa forma, o que é apropriado pelo estudante não é o resultado, mas sim um diálogo constante entre a sua cultura e o conhecimento científico explanado pelo professor.

O documento procura aproximar-se das concepções da pedagogia histórico-crítica, mas como bem ressalta Saviani (1991):

Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e a coerência da concepção dominante. (Saviani, 1991. p.11)

Na continuidade, a DME, não explica como será feita a formação com os professores para que estes possam entender que na sociedade capitalista a qual estamos inseridos, o conhecimento científico precisa ser trabalhado na escola, mas, rompendo a dicotomia de que este conhecimento é usado a favor do capital e a hegemonia do mercado. Assim, espera-se que a educação seja um elo entre sujeitos, entre professor, aluno e sociedade e que estimule nos

estudantes situações desafiadoras que elevem o nível de desenvolvimento e conhecimento.

Ainda, a DME elenca que entender sobre desenvolvimento humano é substancial para que o docente possa refletir sobre a aprendizagem e mediação. Considera-se que o desenvolvimento humano é sempre mediado pelo outro, tendo em vista os postulados por autores que se fundamentam na “Concepção Sócio-histórica, como Vygotsky, Leontiev, Luria e Wallon. Esses teóricos buscam compreender o sujeito em sua totalidade, apresentando uma visão integrada do aluno”. (Araucária, 2004. p. 8) O documento discorre sobre a contribuição que cada um desses autores dá para a educação e de que o objetivo da escola não está em permanecer na análise do cotidiano do aluno, mas superá-la, com criticidade e compromisso com o real, sem a ilusão da neutralidade.

Saviani (1991) ressalta que “a passagem do senso comum à consciência filosófica é a condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. (p.13)”, desta forma os pressupostos elencados no documento se tornariam vivos na prática docente na rede municipal de ensino, proposição não explicitada em como essa ação será efetivada pela equipe pedagógica da secretaria. O documento não dá subsídio para que os profissionais da educação tomem conhecimento do que se trata e como colocar na prática pedagógica diária a concepção elencada para eles.

Por mais que um ponto mostrado no documento é a divisão das unidades por Núcleos Regionais, pois além de estruturá-las por proximidade, o diálogo procurava ter uma maior interação entre todos os profissionais nas discussões relativas às especificidades de cada unidade e/ou região, não citando que nesse diálogo próximo, o viés conceitual seria estudado nesses encontros.

Quando o documento chega na parte do *Currículo*, toma como fundamento a “proposta política progressista, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Sócio-histórica²⁵” (Araucária, 2004, p. 21).

25 Precisamos esclarecer que neste documento foi utilizada a palavra Psicologia Sócio-Histórica que como compreende o texto: “que considera a diversidade de culturas, valores e classes sociais” (Araucária, 2004. p.21)

Aqui, percebemos uma discrepância do entendimento conceitual da corrente da psicologia elencada pela pedagogia histórico-crítica para a mediação do psiquismo humano na educação. Saviani (2019) discorre que:

Sim, a pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural. A psicologia, entretanto, também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica. (Saviani, 2019. p. 185)

Assim, quando o documento se utiliza da corrente da psicologia denominada “Sócio-Histórica” ele não está convergindo com o caminho percorrido pela psicologia para a configuração da relação com a educação. Por mais que as duas correntes (a Sócio-histórica e a Histórico-cultural) possam parecer semelhantes, uma vez que foram escritas, inicialmente, pelos mesmos autores, Vigotsky, Luria e Leontiev, num dado momento histórico elas tomaram rumos distintos, como esclarece Duarte (2001):

Um primeiro procedimento que visa a neutralizar o caráter marxista da teoria vigotskiana e com isso facilitar a assimilação do pensamento de Vigotski ao universo ideológico próprio ao capitalismo contemporâneo é o de separar a obra desse autor dos trabalhos produzidos pelos demais autores da escola da psicologia soviética conhecida como Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-histórica. (Duarte, 2001. p. 201)

A questão da separação das psicologias, a histórico-cultural e a sócio histórica, ainda segundo Duarte (2001) ocorreu quanto Leontiev escreveu em um obituário em 1934, neste ele enfatizou que os processos de mediação se baseiam em atividades materiais e sociais e renomeou a teoria histórico-cultural de “teoria histórico-social”. Mesmo com o renome, as concepções são diferentes, pois uma, a sócio-histórica parte do princípio da interação entre cultura, linguagem e interação social, já a histórico-cultural primazia o aspecto social sobre o biológico no desenvolvimento das funções psíquicas humanas pautada na lógica dialética.

Desse modo, quando a rede municipal de ensino prioriza um currículo que visa à interdisciplinaridade, a coerência entre teoria e prática, considerando a aprendizagem de cada aluno em cada nível e modalidade de ensino ao qual

se apresenta, está seguindo a perspectiva sócio-histórica, não a histórico-cultural, como a pedagogia histórico-crítica advoga.

Ademais, podemos observar uma contradição no que compete aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, no que se refere a interdisciplinaridade e a direção que o documento propõe ao deixar o currículo um “processo dinâmico, passível de análise e transformação à medida em que vai sendo praticado, mediado pela reflexão cotidiana das ações decorrentes deste processo, envolvendo um conjunto de elementos” (Araucária, 2004, p. 20). Martins e Duarte (2010) explicitam o fato:

Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? (Martins; Duarte, 2010, p. 36-37).

A contradição segue no texto, pois afirma que dessa forma, possibilita no aluno a consciência crítica à sociedade no qual está inserido, uma vez que as práticas pedagógicas atuais são fundamentadas nas “tendências idealistas e positivistas no currículo”. Traz ainda o conceito de “atividades nucleares” do currículo, e salienta que, quando o professor compreende a diferença “entre atividades curriculares e extracurriculares” e a importância do que é essencial e secundário para o ensino, a transformação social através da escola acontece.

Partindo desses elementos, Martins e Duarte (2010), explicitam que o relativismo utilizado por trás das práticas ditas como interdisciplinares acaba por exaurir o conhecimento científico, tornando-o substancial e até inútil, visto que o que está em evidência no período é tido como mais importante para o ensino.

O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. Diante dessa indefinição, não é de estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias

contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. (Martins; Duarte, 2010, p. 37).

Ressaltamos que é a Psicologia Histórico-Cultural que caminha junto com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ambas comungam dos mesmos pressupostos do materialismo histórico e “entendem o homem como um produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente.” (Saviani, 2015. p. XV).

O próximo ponto da DCM é sobre a *Avaliação*. O documento inicia com a seguinte afirmação:

A avaliação, por estar inserida num contexto histórico social que advém de uma realidade marcada pela lógica social seletiva e excludente, com uma visão positivista de “sucesso” e “fracasso”, tornou-se classificatória, dificultando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, bem como, a intervenção e mediação do professor gerando no aluno, muitas vezes, medo, ansiedade, competitividade, corporativismo, individualismo e insegurança, ocasionando autoconhecimento negativo e, conseqüentemente, perda de auto-estima e do gosto pelo conhecimento. (Araucária, 2004, p. 23)

A avaliação visa à superação da prática excludente nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Entendendo que esta é diagnóstica, mediadora e continua em todas as disciplinas e modalidades de ensino.

Nesse ponto, o documento traz algumas páginas sobre a Educação Infantil. Enfatiza que foi somente a partir de 2002 que a educação infantil foi passada para a Secretaria Municipal de Educação, anteriormente a esse período, esta era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Ação Social. Em 2003, o movimento de escrita das propostas pedagógicas das 25 unidades existentes no período se fez de forma coletiva, respeitando as especificidades de cada unidade e das profissionais que atuavam. O texto discorre com base na ludicidade e da concepção infantil, mas não chega a elencar divisões de como as unidades de educação infantil devem transcorrer com o atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

A Diretriz compreende sua organização curricular no que compete ao pré III (seis anos) até a 8ª série, compreendendo que essa faixa da educação infantil (pré III) tem continuidade no Ensino Fundamental. Ao término dessa

seção, considera que, posteriormente, estudos e documentos também devem abarcar as turmas de berçário, maternal e pré I e II, tendo em vista o processo dialético da educação, mas não descreve subsídios para tanto.

Quando o documento chega no Ensino Fundamental, encontramos a seguinte abertura: “Nas Diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental estão contidos o pré II da Educação Infantil e as modalidades da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.” (Araucária, 2004. p. 24) O texto transcorre trazendo elementos de como deve acontecer o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. Na escrita, os tópicos das especificidades de cada faixa-etária em que o estudante possa estar inserido não são verificados. Quando chegamos nas tabelas de conteúdo, os gêneros e tipologias textuais são apresentados (Anexo 1) e posteriormente quais devem ser trabalhados em cada série (Anexo 2). Para a partir da 5ª série, se apresenta uma outra tabela com 3 divisões: Tipologia, Gênero e Gramática (Anexo 3). Observa-se que cada disciplina tem uma forma de registro para o seu conteúdo ao professor. Nas outras disciplinas (matemática, ciências, geografia, história, educação física, educação artística e língua inglesa), os conteúdos sistematizados por quadros aparecem desde o pré III, diferentemente da língua portuguesa.

Apresentamos, neste tópico, como a primeira Diretriz Municipal de Araucária foi constituída. Agora, observaremos no próximo subitem as mudanças que ocorreram nos 8 anos que separam uma diretriz da outra.

3.1.2 Diretrizes Municipais de Educação 2012

Compreendemos que a escrita de um documento para a composição da teoria educacional que será utilizada por toda uma rede de ensino não é tarefa fácil, vista a multiplicidade de sujeitos que compõem o quadro docente. O primeiro desafio foi realizado com a composição do primeiro documento, a DME de 2004, mas, a partir de reformas educacionais que ocorreram na legislação educacional, o documento não atendia mais as necessidades educacionais do momento, e entendeu-se que este deveria passar por reformulações para a tender as novas demandas como: “Educação Infantil; Ensino Fundamental de Nove Anos; as questões relativas à inclusão;

tecnologia educacional; a Educação para as Relações Etnicorraciais²⁶; dentre outras.” (Araucária, 2012. p. s/p). Desta feita, a partir de 2010 os profissionais da educação foram convidados para participarem de grupos de trabalho, reuniões, estudos, sistematizações e discussões que culminaram nas Semanas Pedagógicas em 2010 e 2011, formações continuadas até a publicação do documento oficial em 2012.

Percebemos, já nas primeiras páginas da DCM de 2012, o amadurecimento conceitual por parte do coletivo de autores que compuseram o documento. Como elencamos a perspectiva para a análise dessas diretrizes em fazê-lo um pelo outro, neste momento tecendo diálogo com autores de referência, de início observamos um documento mais descritivo e conceitual.

É fato, só no olhar, que o tamanho do documento já chama a atenção. O primeiro, a DME de 2004 foi impressa em tamanho A4, com impressões somente na frente das páginas, continha 219 páginas. A DME de 2012, em formato de livro, apresenta-se em 379 páginas, utilizadas frente e verso. Sua divisão, igualmente é notável: são 6 que se seguem: Introdução, Caracterização do Município e Rede de Ensino, Concepções e fundamentos nos processos pedagógicos e administrativos da educação na Rede Municipal de Ensino, Níveis de Ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), Modalidades da Educação Básica (Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos) e Referências bibliográficas. Com base nessa organização, o documento traz uma leitura mais esmiuçada para estudo e uso do material no cotidiano educacional.

Na introdução, o texto nos fornece dados importantes dessa sistematização; um deles é o nome das pessoas que estão à frente da coordenação dos grupos de trabalho: A assessora pedagógica da Smed, Lucy Moreira Machado²⁷ e a assessoria técnica da professora doutora Naura Syria Carapetto Ferreira²⁸.

26 A palavra foi escrita conforme está no documento.

27 Lucy Moreira Machado foi pedagoga da rede municipal de educação de Araucária de 1990 a 2010. Fez mestrado na Universidade Tuiuti do Paraná sob orientação da professora Naura Syria Carapetto Ferreira com o título “Formação continuada e gestão da educação: por uma política de qualificação”. Desempenhou um importante papel no direcionamento dos trabalhos a favor da Pedagogia Histórico-Crítica em Araucária. Faleceu em 16 de novembro de 2010.

28 Naura Syria Carapetto Ferreira é Pedagoga pela PUC de Pelotas (1967), mestre em Educação pela UFPR (1980) doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC de São Paulo (1992) e pós-doutora pela Universidade de Goiás (2019). Autora de diversos livros sobre

A pedagoga Lucy Machado já havia participado como assessora na composição do Plano Municipal de Educação²⁹ de 2005 a 2008; este contou ainda com a consultoria do professor Rubens Barbosa de Camargo – pesquisador da área de financiamento para a educação da USP. Os autores, já no início do documento, tencionam a sua aprovação, visando à continuidade da política pública para a educação e desenvolvimento da cidade.

A elaboração do Plano Municipal de Educação significa grande avanço, para o município, principalmente por se tratar de um plano de Estado e não somente de um plano de governo. A sua aprovação pelo Poder Legislativo, transformando-o em lei municipal, sancionada pelo chefe do Executivo, confere-lhe o poder de ultrapassar diferentes gestões. Neste sentido, traz a superação de uma prática tão comum na Educação brasileira: a descontinuidade. Assim, um Plano com força de lei, será respeitado por todos os dirigentes municipais e, com isso, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas. (Araucária, 2008, p. 25)

Della Justina (2021, p.65) afirma que: “Como mencionado anteriormente, as DME de Araucária, lançadas em 2004, estavam pautadas pela PHC, portanto, a construção do Plano acompanhava essa linha progressista.”. Observamos esse interím ainda na introdução do referido documento:

Na elaboração do Plano Municipal de Educação, foi considerada a Educação a partir da concepção de totalidade da realidade municipal a ser transformada. Um dos elementos fundamentais das discussões foi a opção de lutar coletivamente para assegurar o acesso ao conhecimento socialmente elaborado. Destacou-se, ainda, a importância do processo decisório por meio da participação de todos os segmentos envolvidos. A linha de condução dos trabalhos foi direcionada para pensar metas que permitissem criar condições para que a escola efetivamente se universalize e se estabeleça qualidade social na educação. (Araucária, 2008, p. 26).

O documento foi elaborado de forma coletiva com ampla participação popular. Nas comissões, é verificada a presença de pais, alunos e funcionários de carreira e/ou comissionados de diversas secretarias, além dos professores, pedagogos, diretores auxiliares e diretores das unidades educacionais. Ainda participaram representações do Conselho Municipal de Educação, sindicato do magistério municipal e sindicato dos servidores municipais e uma faculdade educação, formação de professores e gestão democrática na educação. Foi professora titular da Universidade Tuiuti do Paraná até 2020.

29 Plano Municipal de Educação Araucária Construindo uma Educação com Qualidade Social 2008. “O Plano Municipal de Educação é um documento de estratégias e de políticas de Educação que inclui intrinsecamente a intenção de avaliação conforme o previsto na Constituição Federal, na Lei Orgânica do Município, na Lei do Sistema Municipal de Ensino, na LDB e nas metas do Plano Nacional de Educação.” (PME, 2008, p. 28).

particular da região. Esse grupo de discussão totalizou em mais de cem pessoas.

Importante destacar que tom crítico permanece no Plano em consonância com a DME de 2004: “(...) sendo a educação uma prática social, a qualificação humana não pode ser usada como forma de dominação para as leis de mercado” (Araucária, p. 175).

Della Justina (2021) cita ainda que:

É recorrente no texto a preocupação em se manter os princípios da PHC, ao aliar a perspectiva sociológica com os anseios presentes no plano. Para isso, apontamentos sobre as estruturas que formam a sociedade são utilizados. “Desta forma, a infância não é contemplada nem para os filhos da classe dominante e nem para os da classe popular. O objetivo maior é torná-los cidadãos úteis e produtivos de uma sociedade capitalista (Araucária, 2008, p. 178-179). (Della Justina, 2021 p. 66)

O Plano, mesmo sendo considerado um marco educacional no município, pois foi um estudo coletivo aprofundado sobre as condições da educação no momento histórico, de 2006 a 2008, anos de concentração dos grupos de trabalho e do desdobramento dos agentes envolvidos no compilar das metas estabelecidas para cada eixo temático, este não foi convertido em texto de lei. O primeiro Plano Municipal de Educação foi sancionado lei somente em 2015.

Mesmo a pedagoga Lucy Machado estando à frente da escrita dos dois documentos, PME 2008 e DME 2012, nas Diretrizes Municipais o Plano Municipal não é citado, acreditamos que isso ocorre por conta de o documento não ter se tornado lei e por isso foi desconsiderado no escopo das DME 2012.

Voltando as Diretrizes Municipais de Educação de 2012, na sua introdução é salientada a concepção de educação e de sociedade assumidas pela rede municipal de educação:

Necessário se faz propor alternativas para construir uma sociedade com fundamentos que emancipem o homem e o torne cada vez mais humano. É preciso ainda, desvelar a essência que as caracteriza, e os impactos que diretamente ocorrem no fenômeno educativo, para situar o trabalho pedagógico no contexto das práticas sociais e encaminhar a elaboração de uma proposta curricular que contemple a totalidade do fenômeno educativo e que, efetivamente, promova a emancipação humana. (Araucária, 2012, p. 19)

O item 1, Introdução, e seus dois subitens são assinados por Machado (2010) e nesses textos a autora reforça a Pedagogia Histórico-Crítica como prática educativa:

Outro elemento essencial na elaboração das diretrizes é a afirmação do ato de ensinar, de acordo com Saviani (1997), é a parte integrante do trabalho educativo. Nesta mesma linha de raciocínio, Duarte (1998) propõe alguns questionamentos sobre o conceito do trabalho educativo ao refletir sobre o que o trabalho educativo produz e quando alcança a sua finalidade. Destaca ainda, os elementos necessários a formação do ser humano.

Com estas reflexões iniciais pretende-se organizar a sistematização do trabalho de elaboração das diretrizes curriculares considerando-se a unidade educativa no seio da prática social. (Araucária, 2012, p. 19)

Assim, a autora, Machado (2010) assume que, para analisar a realidade como um todo, há de se examinar a importância do processo da gestão escolar e das políticas públicas, essas, as políticas públicas, ainda no que compete à formação dos profissionais da educação. Machado continua dizendo que “Há necessidade também de observar atentamente e refletir sobre as alterações do mundo contemporâneo, analisar as determinações históricas presentes na sociedade e o impacto que ocasionam na educação.” (Araucária, 2012, p. 26)

Fundamentando o texto em Saviani (2008) e Kosik (2002)³⁰, no que se refere à concepção dialética da educação e do homem como ser omnilateral, Machado (2010) elenca vinte e duas proposições que, segundo ela, encaminha a análise para uma reflexão crítica sobre as condições históricas que originaram as estruturas curriculares no Brasil e em especial em Araucária. Essas respostas às questões analisadas, com base na totalidade, são para que o currículo proposto possa promover aos alunos “o domínio da cultura produzida coletivamente” (Araucária, 2012, p. 21).

Nesse início de documento, percebemos que a base na PHC permanece, mas com aprofundamento conceitual. Saviani explicita que:

A prática da razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz

30 Epígrafe de abertura do subitem: “O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002).

sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. (Saviani, 2008, p. 126)

Logo, observamos que, de uma Diretriz para a outra, a compreensão de revisitar o que foi posto e de como esse movimento está acontecendo é substancial para o aprofundamento das considerações que cercam o trabalho educativo.

Posteriormente, o documento traz a *2. Caracterização do município e da rede de ensino*. Nesse período histórico, a cidade possui 471,337 km², destes 84 km² são de área urbana (18,23%) e 376,85 km² de área rural (81,77%). A rede municipal atende Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. No período de sistematização dos dados, março de 2011³¹, a cidade atendia 22.587 estudantes do Ensino Fundamental nas redes municipal, estadual e privada. Na Educação Infantil, o atendimento era de 3.408 crianças, estas sendo 2.721 atendidas pelo município e 687 na rede privada. Ressaltamos que esses dados não apareceram na DME 2004, então não conseguimos fazer um comparativo no aumento e/ou diminuição de estudantes e crianças atendidas no período.

O capítulo 3 denominado: *Concepções e fundamentos nos processos pedagógicos e administrativos da educação da rede municipal de ensino*, trata de questões importantes para a identidade da rede como um todo. Diferente da DME 2004, a atenção dada a esse capítulo foi extensa e contextualizada de forma a sanar eventuais dúvidas que os profissionais da educação poderiam ter mediante o texto superficial contido na versão do documento de 2004. Divididos em vários itens e subitens, o capítulo 3 da DME 2012 se fundamenta em 6 eixos base: Educação, Gestão educacional, Os sujeitos da educação, Currículo, Avaliação Educacional e Formação continuada.

Duarte (2000) considera que:

Uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos, contra uma educação voltada para satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas

31 Nesse momento histórico, a divisão do ensino era a seguinte: Educação Infantil (0 a 5 anos) atendidas nos Centros Municipais de Educação Infantil – Cmeis e Pré-Escolas, o Ensino Fundamental (6 a 14 anos), Educação especial nas escolas especiais e centros de atendimento especializados e a EJA no período diurno e/ou noturno em diversas regiões do município.

impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior... uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural. (Duarte, 2000, p. 10)

Partindo na constância de estabelecer uma educação de qualidade, a Secretaria Municipal de Educação, pautada nos princípios de uma educação que visa à transformação da sociedade, desde 1989 realiza movimentos de estudos para a escrita de diretrizes sob essa perspectiva. Para tanto, em 1992, a rede adota a PHC como concepção para seus trabalhos pedagógicos, firmando a concepção de que a apropriação do saber sistematizado e elaborado produzido pelas gerações anteriores é a qual vai possibilitar o processo de formação do homem e a modificação deste (Araucária, 2012).

Desta feita, na redação do documento, a concepção pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural, centrados na dialética, na totalidade e na omnilateralidade do homem, chegamos a seguinte citação:

Neste contexto, a Educação da Rede Municipal de Araucária é intencional, entendendo-se a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2008. p. 14). O autor afirma que “a escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (Saviani, 2008. p. 15)”. É na escola que a educação se concebe no diálogo onde a educação “é uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens” (Pinto, 1994. p.35). (Araucária, 2012. p. 30)

Como explicitado no subitem anterior, a Diretriz Municipal de Educação de 2004 citou a Psicologia Sócio-Histórica como corrente de estudos psicológicos para a complementação dos estudos pedagógicos no que compete à aprendizagem. Conforme o exposto na página 89, as duas categorias da psicologia são divergentes no entendimento do materialismo dialético. Observamos que no documento de 2012 nenhuma ressalva foi feita com base no que foi supostamente modificado, não esclarecendo de o porquê em cada documento existe uma concepção para a área da psicologia que visa esclarecer a relação entre o sujeito e a aprendizagem.

Neste ponto, consideramos importante apresentarmos um trecho do texto de Orso (2023), este que é o texto inicial do grupo de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica de 2024, promovido pelo HISTEDBR:

Isso significa que a Pedagogia Histórico-Crítica tem uma posição muito clara e definida, tanto em relação ao que se opõe, quanto ao que defende. De um lado, opõe-se à propriedade privada dos meios de produção, à sociedade capitalista e à divisão em classe sociais; ao liberalismo, nas suas diferentes versões; à pedagogia de projetos; às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas; ao pós-modernismo; ao multiculturalismo; à história em migalhas; ao pragmatismo; aos Parâmetros Curriculares Nacionais; à fragmentação do saber; à educação tradicional; ao escolanovismo; ao tecnicismo e ao neotecnicismo; ao construtivismo e ao neoconstrutivismo; ao ecletismo; ao positivismo; à Fenomenologia; ao não-diretismo e ao espontaneísmo; opõe-se ao idealismo e ao Relativismo. Enfim, opõe-se à organização social vigente e a todas as perspectivas que visam a reprodução e perpetuação das relações dela decorrentes. (Orso, 2023, p. 367)

Pois como bem explica o autor, a “PHC tem uma posição muito clara e definida” e, no que compete a uma rede municipal de ensino, há disposição para seguir todos os pressupostos assumidos? O questionamento segue vistas as políticas públicas que se desenvolveram posteriormente à escrita do documento. Como uma rede de ensino com uma concepção pedagógica contra hegemônica e revolucionária atende as determinações estaduais e federais? Sigamos no próximo item abordado: *Tecnologia Educacional*.

No presente ano do documento (2009-2012) o município recebia incentivos para o uso da tecnologia educacional na sua rede:

O município estabeleceu uma parceria com o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) que possibilitou a criação do Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM, (homologado pelo MEC em abril/2009), com o objetivo de promover a formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. (Araucária, 2012, p. 27)

Ainda contava com o projeto “Um Computador por Aluno em Araucária” (UCAA); esse projeto previa a utilização de *laptops* de forma individualizada pelos alunos, possibilitando a imersão digital de alunos e professores. Nos anos que sucederam, o programa foi efetivado em todas as escolas municipais, mas a política pública foi abandonada na troca de gestão, 2013, quando o

prefeito³² que assumiu não viabilizou mais as formações e manutenções dos equipamentos que, ao longo dos anos, tornaram-se lixo eletrônico.

O próximo item é sobre a *Gestão Educacional*. Pautando-se no artigo 206 da Constituição Federal (1988): “a gestão educacional deve ser democrática” e nos princípios e artigos da LDB 9.394/96, que se referem à participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes (artigos 14 e 15), o município exalta ainda que o conceito de gestão democrática foi ampliado com a Lei Municipal 1.528/2004, que instituiu o Sistema Municipal de Educação e que tem como órgão normativo, consultivo e deliberativo o Conselho Municipal de Educação, instituído pela Lei nº 1.572/2004.

A efetivação da gestão democrática nas unidades educacionais tensiona o fortalecimento dos instrumentos para sua efetivação, como o conselho escolar, a elaboração da proposta pedagógica e os planos atuais de ação escritos coletivamente na unidade. Ainda essas ações perpassam nas instâncias coletivas: conselho de classe, associação de pais, professores e funcionários, assembleias escolares, grêmios estudantis e eleição de diretores.

O documento explicita que:

Assim a democracia só é possível a partir de uma real igualdade de condições sociais, econômicas e educacionais. Schlesener (2006) defende a Gestão Democrática como um processo contínuo, que provoca uma nova forma de gestão política que se origina da consciência crítica, elaborada na ação e no debate. (Araucária, 2012, p. 32)

Nessa direção, a efetivação da gestão democrática dar-se-á pelas relações sociais e no cotidiano da unidade educacional, por meio de reflexões coletivas, assembleias, analisando as ações e sugerindo meios para superá-las. Um elemento importante para esse caminho é a Proposta Pedagógica da unidade, este que é um tópico da DME e que é um dos instrumentos da gestão democrática.

A DME pressupõe a construção coletiva da unidade educacional e do município na construção desse documento. Ela ainda elenca que são nessas

32 Olizandro José Ferreira (PMDB), assumiu a prefeitura em 1 de janeiro de 2013 e deixou o cargo por motivos de saúde em 26 de julho de 2016.

discussões que a Proposta Pedagógica se torna realmente um documento de referência para a unidade, pois quando todos são ouvidos e participam do processo da escrita, o processo de coletividade já caracteriza uma das especificidades da gestão democrática na educação.

Outro ponto destacado é o da *Eleição de Diretores*. Esta regulamentada no município desde 1994 pelas leis municipais de número: 966/1994; 1.072/1996; 1.352/202; 1.607/2005 e a atual, para o momento da composição da DME, a nº 2.060/2009³³. Além dos deveres e atribuições ao cargo, observamos a disposição da figura do diretor e diretor auxiliar conforme a quantidade de estudantes de cada instituição e a afirmação de que esse é um dos processos de exercício da democracia no âmbito escolar, mas que outras ações devem ser consideradas e respeitadas no processo, como o diálogo e as práticas previstas com a presença dos sujeitos envolvidos, como a elaboração da proposta pedagógica, regimento escolar e afins.

O texto segue com os subitens: *Conselhos escolares, Associação de pais, professores e funcionários, conselho de acompanhamento do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e fórum municipal*³⁴. Todos esses elencados como elementos atenuantes para a efetivação da gestão democrática nos diversos segmentos.

Posteriormente o documento nos traz *Os sujeitos da educação* que são definidos como: “a criança, o adolescente, o jovem e o adulto, sujeitos ativos desse processo educativo, são entendidos como seres sociais em processo de humanização, históricos e de direitos, entre eles o direito ao conhecimento.” (Araucária, 2012, p. 37). Partindo desse pressuposto, o escrito se baseia em Gramsci (2004):

33 Lei nº 3.508, de 29 de agosto de 2019, dispõe sobre os critérios de escolha mediante consulta pública à comunidade escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das unidades educacionais da rede pública municipal de ensino e revoga a Lei Municipal nº 2060/2009.

34 Della Justina (2021) destaca: “O Fórum em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica e Universal de Qualidade Social de Araucária foi um dos primeiros fóruns organizados no estado do Paraná e, ao longo de 25 anos, contou com 22 sessões ordinárias e inúmeras sessões extraordinárias.” A autora continua: “Na XXI Sessão, realizada em setembro de 2019, foi discutida a elaboração de um plano de formação, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica. Nas palestras e debates, foi retomado o histórico de lutas, com a participação da Professora Dra. Naura Carapeto Ferreira, que foi assessora pedagógica das diretrizes de 2012. A discussão desse tema se deu em virtude das formações que contemplavam as demandas da implantação da BNCC, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária, contrárias aos pressupostos da PHC.” No ano de escrita desta pesquisa, 2024, o Fórum está na sua XXVI sessão, realizada em maio/2024.

Conforme nos aponta Gramsci (2004) é preciso educar a partir da realidade viva, educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não uma liberdade individualista e parcial. Para isso é preciso conduzir o ensino de forma que possibilite a esses sujeitos a construção de suas vidas e da vida coletiva de forma consciente em valores humanos fundamentais para o convívio em sociedade: o respeito, a solidariedade, e a liberdade entendida como capacidade conquistada por todos esses sujeitos, para que, ao se apropriarem dos bens socialmente criados (cultura e tecnologia) potencializem as suas capacidades intelectuais, compreendam e transformem a realidade. (Araucária, 2012, p. 37)

Exposto o princípio de compreensão de sujeitos históricos, o documento preconiza a concepção de crianças, adolescentes, jovens e adultos no processo educativo escolar. Pautado primeiramente pelas leis que regem a educação e o conceito de infância, e no disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente de que criança é a pessoa até 12 anos de idade, a compreensão do processo de desenvolvimento humano como um período de formação visa ao entendimento dela como produção histórica, social e cultural.

Partindo desse pressuposto, os conceitos sobre os estudos de Vygotsky e Elkonim são parafraseados no texto no que compete ao desenvolvimento do bebê até se tornar criança e suas singularidades.

Voltando às prerrogativas legais, cita as competências dos demais responsáveis nesse processo educativo, evidenciando que as responsabilidades pela organização do planejamento e dos tempos e espaços escolares também são feitos não só pelo professor e atendente, mas em conjunto com todos os sujeitos que atuam nas unidades educacionais. Já aos gestores, “pedagogos e diretores, implica o compromisso e a responsabilidade da organização, articulação e mediação de todo esse processo” (Araucária, 2012, p. 38) e segue o texto dizendo ainda que estes assumem junto com “os professores e atendentes infantis o processo de ensino e aprendizagem” (Araucária, 2012, p. 38).

Nessa parte do documento, se vê uma importância na questão da educação infantil. Na diretriz anterior, a educação infantil não foi tratada com tanto afinco como nas páginas que já analisamos. Percebe-se a preocupação de estudar e compreender esse sujeito histórico nas suas especificidades, visto que a DME 2012 diz que:

Nesta perspectiva, a educação se constitui como um direito de bebês e crianças, e a responsabilidade dos profissionais da Educação Básica, não se restringe somente aos cuidados de guarda e proteção, mas sim, de compromisso educacional, o que exige formação específica conforme artigos 62 e 63 da LDB/1996, planejamento e organização de processos de ensino. (Araucária, 2012, p. 39)

Preconiza ainda a necessidade de mais de um profissional nas turmas de educação infantil, conforme resolução do Conselho Municipal de Educação³⁵, tendo em vista a especificidade de ser colaborativo e coletivo o trabalho desses profissionais, conferindo ao bebê/criança o caráter pedagógico e os cuidados básicos numa divisão saudável, tanto para o profissional quanto para a criança.

O próximo item relacionado na DME é o *Currículo e a Metodologia*. De início, o tópico *Currículo* traz a seguinte citação:

Faz-se necessário viabilizar as condições de transmissão e apropriação do conhecimento na escola, de forma dosada e sequenciada, “de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. (Saviani, 2005, p.26). Dessa forma elucida-se o conceito de currículo, na perspectiva histórico-crítica, ao considerar segundo o autor, que currículo é uma escola funcionando, ou seja, “uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2005, p. 26). (Araucária, 2012, p. 39)

Percebemos uma tentativa de relacionar o currículo ao que Saviani elenca no seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica – Primeiras Aproximações*. Nesse livro, o autor cita que:

Vejamos o problema já a partir da própria noção de currículo. De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: o currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. (Saviani, 2013, p. 15)

35 No momento de escrita da DME, a resolução em vigor era a nº 03 de 2007.

A partir da constatação de Saviani sobre o que a PHC entende como currículo, no que se segue no texto, observamos um ecletismo de concepção e o afastamento com a concepção pedagógica, ficando cada vez mais distante, observado no que o documento discorre que:

O modelo de organização curricular que viemos adotando nesta Rede, numa perspectiva disciplinar e seriada, considerando que de acordo com Ribeiro (1992) um modelo de organização curricular é um “modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular.” (Araucária, 2012, p. 43)

Nesse momento, podemos fazer alguns apontamentos; primeiro, a questão da nebulosidade sobre o que realmente compete a um currículo na perspectiva histórico-crítica não foi superada da escrita da primeira diretriz. Já no documento de 2004, o ecletismo de práticas pedagógicas, em conjunto com as ideias citadas no documento sem citações de autores já mostravam o esvaziamento das propostas. Com o amadurecimento conceitual mostrado ao longo da DME de 2012, acreditava-se que essa situação seria superada, mas não o foi.

Para um segundo apontamento, utilizaremos um trecho da autora Della Justina (2021):

Sobre o currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica, Malanchen (2016) destaca, em uma obra lançada 12 anos após a publicação dessas diretrizes (2004), que ele precisa ter a característica da teleologia, ou seja, precisa ser intencional, “centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado.” (Malanchen, 2016, p. 214). A autora destaca, ainda, que até 2016 não encontrou “um trabalho específico sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e teorias curriculares” (Malanchen, p. 153). (Dalla Justina, 2021. p. 59-60)

Orso 2023, cita também o conceito de teleologia para a viabilização da Pedagogia Histórico-Crítica:

Por outro, enquanto uma teoria pedagógica contra hegemônica e revolucionária, defende a compreensão da escola e da educação a partir do contexto socioeconômico e dos determinantes sociais; defende a existência da realidade objetiva e a possibilidade do conhecimento objetivo; defende a educação como um ato intencional, voluntário, planejado, sistemático e metódico; defende a importância do professor, da escola, dos conteúdos e do planejamento escolar;

preconiza a socialização dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade; adota o método materialista histórico-dialético; e está comprometida com os trabalhadores e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Quer dizer, afirma uma teoria pedagógica emancipatória. Entretanto, a despeito de a omnilateralidade estar em seu horizonte e só poder se viabilizar plenamente em uma sociedade sem classes, sem exploração e sem dominação, em uma nova sociedade, ela não se constitui em uma teoria pedagógica para depois da revolução. (Orso, 2023, p. 368)

Assim, voltamos a um questionamento já citado na pesquisa: Como uma rede pública de ensino preconiza no seu currículo uma pedagogia que é contra hegemônica? Como em meio à sociedade de classes se instaura uma pedagogia com pressupostos revolucionários? É querer que o sistema lute contra o sistema. E estamos preparados para isso?

Continuando, no que compete a *Metodologia*, o texto inicia:

A concepção metodológica do município de Araucária considera essa potência transformadora do currículo, possibilitada por uma prática pedagógica intencional e planejada. Dessa forma fundamenta-se na pedagogia crítica decorrente das relações estabelecidas entre conteúdo, método e concepção de mundo e tem como princípio para a organização do trabalho pedagógico o método dialético. (Araucária, 2012, p. 43)

Há uma nota de rodapé nesta página da citação para a contextualização do que seria método dialético: “caracteriza-se pela análise dos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, e outros para a compreensão e transformação da realidade social” (Araucária, 2012, p. 43), ou seja, não explica os processos que implicam o método dialético para o trabalho pedagógico. Um outro ponto que chama a atenção nesse ponto do texto da DME 2012 é que os cinco momentos³⁶ da Pedagogia Histórico-Crítica elencados por Saviani não são citados em nenhum momento nesses dois tópicos, Currículo e Metodologia. Sendo assim, como reconhecer a intencionalidade da prática pedagógica? O professor a fará baseada em quê?

Na página seguinte, o texto volta-se para a Pedagogia Histórico-Crítica com o objetivo de reafirmar a postura progressista elencada na escrita da DME 2012, citando um trecho de Saviani no que compete ao trabalho educativo,

36 Sobre os cinco momentos que fundamentam a PHC, eles encontram-se explicados neste trabalho na 1ª seção, p. 43.

continuando a carência de sentido e de apropriação dos conceitos para o entendimento metodológico do trabalho pedagógico na referida concepção.

O item *Avaliação* traz a retomada dos conceitos avaliativos trazidos pelas teorias pedagógicas anteriores à PHC. Traz o conceito de avaliação na Pedagogia Histórico-Crítica, citando Saul (1994, p. 61):

Nessa direção a escola é percebida como elemento de mediação entre o individual e o social, uma vez que oferece um confronto entre os conteúdos e as realidades sociais, e a avaliação como prática emancipadora, diagnóstica que pressupõe tomada de decisão a favor da emancipação do aluno. (Saul, 1994, p. 61 *apud* Araucária, 2012, p. 45)

Della Justina (2021) discorre que:

A Pedagogia Histórico-Crítica, aliada à compreensão de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural, orienta a defesa dos professores, por elencar como fundamental o conhecimento da realidade, sua análise crítica e uma atuação para sua superação. Avaliar, portanto, deve ser ato contínuo e processual, direcionado à apropriação do conhecimento pelos alunos, mas também para o método de ensino, para a reflexão sobre o trabalho educativo e com um objetivo amplo envolvendo a emancipação humana para a transformação social, com o fim da desigualdade. (Della Justina, 2021, p. 85)

O documento ainda salienta que se devem realizar avaliações institucionais de forma que atinja o maior número possível de agentes da comunidade escolar. Ainda se refere à Avaliação psicoeducacional (realizada por uma equipe multidisciplinar) que deve fundamentar-se na Psicologia Histórico-Cultural para contribuir na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O item 3 encerra-se com o tópico: *Formação Continuada*. O texto relativamente curto não estabelece parâmetros para esse fim. Nesse momento aparece a citação: “Plano Municipal de Educação”, mas não estabelece se seria o de 2008 ou um próximo que viria a existir. Tendo em vista que um tópico fundamental no que compete à teleologia da PHC é valorização do professor, o compromisso com os trabalhadores e o desenvolvimento das potencialidades humanas, o documento norteador do ensino público municipal, pautado numa concepção pedagógica revolucionária, deveria prever mais

ações e efetivações destas para a classe trabalhadora para o ensino dos filhos da classe trabalhadora.

No item 4, *Níveis de Ensino*, inicia-se com a Educação Infantil no subitem: *O compromisso com o ato de ensinar e educar cuidando*. Respeitando a legislação, a concepção de educação, ensino e aprendizagem e desenvolvimento infantil, segundo o texto, atingindo a finalidade do cuidar e do educar. Em vários momentos, citações de Saviani aparecem no texto, tensionando para a Pedagogia Histórico-Crítica e em Vygotsky para a Psicologia Histórico-Cultural. Nas DME 2012 a educação infantil está dividida nas idades de 0 a 3 sob os aspectos do desenvolvimento infantil e de 4 e 5 anos igualmente. Além disso, há os tópicos sobre o brincar, o trabalho pedagógico e as linguagens da educação infantil.

A diferença com a DME 2004 é evidente nos conceitos e contextualizações, mas sentimos falta de autores que pautam as suas pesquisas e escritos na PHC ou no MHD. Evidenciamos novamente o ecletismo de autores e de concepções que se esvaziam nas suas concepções.

O documento traz as tabelas com os objetos de estudo para todas as faixas etárias (0 a 5 anos). Elencados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, a sistematização já se difere do documento anterior, dando importância e significado a esse nível de ensino.

Posteriormente o Ensino Fundamental é apresentado na DME.

Citando a Lei nº 11.114 de 2005 e as Resoluções 02/2010 e 12/2010 do CME/Araucária, o Ensino fundamental, nessa DME, está composto de 9 anos de escolarização. Assim, o documento explicita que:

Dessa forma, o currículo do Ensino Fundamental está organizado por disciplinas, acompanhando a lógica seriada por ano de escolarização, sendo constituída por oito disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, esta última contemplada apenas nos anos finais. (Araucária, 2012, p. 94)

Na DME de 2004, os textos dos pressupostos teóricos por disciplina eram superficiais e iniciava no de Língua Portuguesa, primeiro apresentado e citado como exemplo neste trabalho³⁷; nesta, os conteúdos estão organizados

37 Ver página 135 e anexos 1, 2 e 3.

em ordem alfabética, iniciados então pela disciplina de Arte. Mas, vamos olhar numa maior profundidade a de Língua Portuguesa, como fizemos no outro documento.

Manuseando o material e observando as disciplinas, percebemos uma organização por igual. Os subitens de todas estão divididos em: *Fundamentos da Disciplina, Objeto de Estudo, Encaminhamentos Didático-Metodológicos, Organização dos Conteúdos e Critérios Gerais de Avaliação*. Essa sistematização igualitária é importante para que todos os docentes percebam que o documento norteia a rede de uma forma geral, diferente do que o documento de 2004 propunha, não havia uma unidade na divisão dos tópicos previstos que cada uma tinha de abrangência, um texto descritivo superficial que deixava muitas arestas.

A língua portuguesa, com suas especificidades, possui outras subdivisões, compreendidas em *O processo inicial de aquisição da escrita, gêneros textuais, literatura, leitura, oralidade e escrita*. Outro ponto fundamental a destacar é a incorporação dos processos de trabalho com a língua, a descrição histórica de como se deu esse movimento, levando o professor, principalmente o dos anos iniciais, a uma compreensão global do fundamento do seu trabalho.

Segundo a Diretriz Municipal de Educação - 2012:

Nos anos 1980 com o fim do regime militar no Brasil, a Linguística trouxe uma grande contribuição para o ensino de Língua Portuguesa e o conceito de linguagem sofreu uma revisão, deixando de ser vista apenas como um código de regras estáveis, passando a ser considerada como uma forma de interação entre sujeitos determinados social e historicamente. Desse ponto de vista, essa teoria amplia o papel do locutor que além de transmitir mensagens, também exerce influência no seu interlocutor. (Bakhtin, 1999). (Araucária, 2012, p. 224)

O texto segue com citações de Saviani, Bakhtin, da SEED e outros linguistas que seguem a concepção da língua como interação social no ensino de língua portuguesa.

A tabela utilizada para exemplificação dos usos dos gêneros textuais (Anexo 4) foi totalmente reformulada e mais explicitada para o uso social da língua. Um outro ponto importante foi a introdução de um texto sobre literatura

e seus encaminhamentos na disciplina. Quando chegamos nas tabelas de conteúdos por ano, a inovação desse documento é trazer os conteúdos dos anos iniciais (1º aos 5º anos) em quadros igualmente aos dos anos finais (6º a 9º anos), diferentemente do que ocorreu na DME 2004 que era uma única tabela pautada nos gêneros textuais sem nenhuma contextualização de aplicação destes nas rotinas escolares. Tomemos como exemplo a tabela de 1º ano; nesta e nas demais, observamos no topo desta o seguinte objeto de estudo: *A língua que se materializa por meio dos gêneros textuais (orais e escritos)*, posteriormente há colunas com as divisões: *categorias, representação do contexto social, estruturação discursiva do texto e análise linguística*. Já as linhas são as divisões: *Gêneros Textuais*, neste as subdivisões em *Oralidade, Escrita e Leitura* e a outra linha com os *Indicativos* que podem ser entendidos como encaminhamentos metodológicos para subsidiar o trabalho pedagógico (ver anexo 5). Entendemos que esta nova disposição dos conteúdos, principalmente para os professores dos anos iniciais, categoriza e contextualiza o ensino e aprendizagem para as faixas etárias iniciais do processo de escolarização.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) discorrem que:

E, ao colocarmos em relevo a prática pedagógica histórico-crítica, pretendemos elucidar, de partida, a necessária unidade dialética existente entre “teoria” e “prática”, sobretudo por conta da “onda” irracionalista pós-moderna que fetichiza a segunda em detrimento da primeira. No entanto, levamos em conta também que muitas vezes, como expressão da ansiedade docente por um “fazer” diferente, desponta um forte apelo à dimensão “prática” da teoria, este facilmente atrelado a uma concepção instrumental e pragmática acerca da didática. Temos acordo com Martins (2010, p. 22) ao afirmar que “as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*!”. (Galvão, Lavoura e Martins, 2019. p. 3)

Dessa forma temos que ter em mente que, por mais que tentemos visualizar uma teoria na sua prática, não podemos esquecer os pressupostos por traz dessa dicotomia instalada pelas relações sociais burguesas. Assim, o enfoque dialético nos traz essa questão no que compete à compressão do que seja oposição e contradição. Galvão, Lavoura e Martins (2019) continuam dizendo que: “não são polos confrontados externamente, mas sim

manifestações fenomênicas das contradições internas entre o que os institui, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, qual seja, a “identidade dos contrários” (p. 4). Os autores seguem afirmando que é indissolúvel uma sem a outra, ou seja, a teoria sem a prática não existe, pois, “a dimensão essencialmente prática de toda teoria e a dimensão essencialmente teórica de toda a prática”. Continuando, a Pedagogia Histórico-Crítica pede que se assuma uma postura contra hegemônica à sociedade de classes, uma visão de totalidade e o que frequentemente vemos é a tentativa da didatização da teoria para que possamos dizer que estamos organizando os tempos e espaços escolares seguindo-a.

Ao analisarmos as duas diretrizes municipais (2004 e 2012) observamos que os conceitos que subsidiam a pedagogia histórico-crítica não foram totalmente absorvidos pelos integrantes dos grupos de estudo que realizaram a escrita de ambos os documentos. O aperfeiçoamento teórico, no que compete uma diretriz a outra, em 2012 é latente. Observa-se nos textos engajamentos claros com os pressupostos elencados pelos autores que defendem a PHC como concepção de ensino. Como é um documento escrito a várias mãos, em outros momentos continuamos vendo a fragilidade nos argumentos que norteiam a base conceitual. Podemos elencar esse fato ao já explicitado pelos autores que subsidiam essa pesquisa, como Orso, Saviani, Duarte no que se refere ao posicionamento pessoal de cada indivíduo com o projeto de emancipação humana, até que ponto os participantes da escrita da diretriz municipal de educação estavam envolvidos nesse projeto? Sabemos também que pressupostos pautados na luta de classe e a crítica ao neoliberalismo e ao capitalismo vindo de pessoas que fazem parte de secretarias são quase impossíveis de serem referendados, visto, até mesmo a pressões políticas e ideológicas de grupos que regem a política, nesse caso, municipal.

Mesmo assim, não podemos deixar de enaltecer a resistência daqueles que permaneceram firmes em seguir o projeto de educação, elencado nos anos 1990 e que perpetua até os dias atuais subsidiado pela Diretriz Municipal de Educação de 2012, que ainda é o documento em vigência na rede de ensino.

Posteriormente à adoção desse documento pela rede de ensino (DME 2012), em 2015 aconteceu a escrita do Plano Municipal de Educação que,

diferentemente do Plano de 2008, tornou-se lei. Após esse movimento, aconteceram a escrita de outros dois documentos para subsidiar o ensino na rede municipal, intitulados: *Organização Curricular de Araucária – Um compromisso com o direito ao conhecimento* (2019) e *Planejamento Referencial* (2021), estes em consonância com a DME 2012 e com a BNCC. Sobre eles, discorreremos a seguir.

3.2 EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE ARAUCÁRIA-PR E A MANUTENÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO MUNICÍPIO

Como vimos, desde 1992 Araucária institui em seu currículo a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção para seus trabalhos pedagógicos. O esforço para institucionalização desta na rede municipal permeou diversos momentos dos Grupos de Estudo, Grupos de Trabalho, sistematizações da Secretaria Municipal de Educação e estudos promovidos pela mantenedora em semanas pedagógicas e/ou formações em hora-atividade. Mas, como o próprio Saviani (2018) diz como defender a “Escola Pública na Perspectiva Histórico-Crítica em Tempos de Suicídio Democrático³⁸”? Posterior ao documento escrito em 2012, as Diretrizes Municipais de Educação e ao Plano Municipal de Educação em 2015 em culminância com o Plano Nacional de Educação de 2014, a educação passou por vários períodos de tentativas de desmonte por parte das políticas públicas instauradas no país.

Lembremos que o Plano Nacional de Educação, instituído em 2014, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências, que no seu art. 7º diz: “a união, os estados, o distrito federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste plano.” Sob a prerrogativa dessa lei, Araucária implementa seu 1º Plano Municipal de Educação, como cita Della Justina (2021):

Durante 16 anos (1999 a 2015) os trabalhadores da educação de Araucária empreenderam esforços para que o município tivesse um

38 Conferência de Encerramento do III Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica. Presidente Prudente, 13 de julho de 2018. Disponível em: **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp. 1, esp. 012020, p. 03-22, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279.

Plano Municipal de Educação (PME) que fosse além de ações limitadas a mandatos, frágeis diante da troca de prefeitos e vereadores. Porém, todas as iniciativas foram boicotadas pelo Executivo e pelo Legislativo, e a aprovação concretizada em 2015 só se realizou pela imposição da lei federal do Plano Nacional de Educação. (Dalla Justina, 2021, p. 96)

Com um documento menor do que o apresentado em 2008, o Plano foi aprovado em 2015, com metas a se cumprir até 2024.

Retornando ao contexto histórico nacional, lembramos que o governo federal vigente da época da inserção da legislação sobre o PNE era o da Presidente Dilma Rousseff, que, em 2016, sofre o golpe

[...] parlamentar, político, econômico, militar, judicial, midiático, branco e machista, orquestrado pela burguesia nacional, em conluio com o governo estadunidense, que culminou na deposição da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, e plantou em seu lugar, o golpista Michel Temer, e se aprofunda com os infindáveis ataques impetrados pelo governo de Jair Bolsonaro, ainda mais conservador, machista, retrógrado e autoritário. (Orso, 2020, p. 21)

Assim, os ataques sobre a educação e a classe trabalhadora tomaram proporções estratosféricas nos anos que se seguem. Um dos primeiros ataques foi no governo de Michel Temer com a:

[...] PEC 241/55 - 2016, também conhecida por políticos como a “PEC dos gastos”, e pelos educadores, como a “PEC do fim do mundo”, aprovada 29 de novembro de 2016, e a Reforma do Ensino Médio, aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017, e os sucessivos cortes de investimentos em educação. Isso significa que o governo, não satisfeito em congelar os investimentos, frear o aumento de acesso à escola e à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, tratou de cortar recursos e provocar o desmonte da educação pública. (Orso, 2020, p. 34)

Além dos cortes anunciados, as parcerias público-privadas efetivavam-se cada vez mais no governo. As discussões sobre a BNCC tiveram início no governo da presidente Dilma Rousseff, com discussões entre os profissionais de educação, instituições colegiadas nas CONAEs que aconteceram ao longo dos anos de 2015 e 2016, mas, para a promulgação da referida Base, os movimentos anteriores foram descartados e prevaleceram os interesses daqueles que junto ao presidente Michael Temer ganhavam espaço na esfera das políticas públicas nacionais.

Orso (2020) afirma que:

Entretanto, se o governo não ouviu os profissionais da educação, ouviu a quem? Ouviu os movimentos Pró-Impeachment, como o MBL (Movimento Brasil Livre), Vem Para a Rua (VPR), Revoltados *On line*, os empresários bilionários, e as fundações e institutos empresariais. Foram eles que estabeleceram a pauta das reformas educacionais. Dentre essas fundações e institutos, encontra-se a Fundação Itaú, presidida por Alfredo Egydio Setubal; o Instituto Unibanco, presidido por Pedro Moreira Salles (9º mais rico do país e do conselho curador do Itaú); a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann (mais rico do Brasil e 19º do mundo); o Instituto Inspirare, presidido por Bernardo Gradim (47º mais rico do país); a organização Todos pela Educação, presidido por Jorge Gerdau Johannpeter (já foi o 48º mais rico do país); o Instituto Natura, fundado por Antônio Luiz Seabra; e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, presidido por Marcos Magalhães, amigo pessoal do ministro da Educação. Ou seja, ouviram todos os interessados na privatização e destruição da educação e da escola pública, menos os que nela atuam e que a defendem. (Orso, 2020, p. 35)

Assim foi instituída a BNCC, em dezembro de 2017, com vários arrochos nos textos que já haviam sido discutidos e incorporando o que a “tal equipe” que foi ouvida queria. Segundo Silveira (2019):

Esta trata apenas da educação infantil e do ensino fundamental, trazendo uma concepção reducionista do desenvolvimento humano, em geral, e do desenvolvimento infantil, em particular, retomando o currículo tecnicista que vigorou no governo empresarial-militar. (Silveira, 2019, p. 34)

Em 2018, após a assinatura do termo de colaboração, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária iniciou as tratativas entre as equipes pedagógicas, diretores e pedagogos das unidades educacionais para a adequação da DME 2012 aos pressupostos curriculares da BNCC. No início do ano letivo de 2019, na semana pedagógica, esses estudos se estenderam para todos os profissionais da rede e, posteriormente, os escritos foram sintetizados pelas equipes do SMED, apresentados ao CME e este que solicitou a consulta pública para possíveis ajustes e/ou inserções. Após o retorno das contribuições que foram feitas via formulário eletrônico disponibilizado no *site* da Prefeitura de Araucária, nas redes sociais da SMED e nos grupos de WhatsApp das unidades educacionais, o documento foi novamente sistematizado e

encaminhado para a homologação do CME, esta que aconteceu em 06 de agosto de 2019.

Assim, foi disponibilizado para a rede municipal de ensino o documento intitulado: *Organização Curricular de Araucária – Um compromisso com o direito ao conhecimento* (2019). Sobre este, discorreremos a seguir.

3.2.1 Organização Curricular de Araucária – um compromisso com o direito ao conhecimento (2019)

Tomemos como base o próprio título do referido documento apresentado à rede municipal de ensino em 2019, fazendo uma pergunta: Será mesmo um compromisso com o direito ao conhecimento? Ao longo dos capítulos deste trabalho, contextualizamos a importância da Pedagogia Histórico-Crítica na mudança da educação brasileira, esta que é uma educação elitista, privatista, não voltada aos interesses dos filhos da classe trabalhadora.

O município de Araucária, ao longo de toda a sua documentação educacional frisa a adoção dessa concepção, a PHC, desde 1992. Mas, mesmo com o início do parecer do Conselho Municipal de Educação³⁹, fazendo o resgate histórico por intermédio da concepção adotada, no documento aprovado por este conselho e formulado pela mantenedora em conjunto com os profissionais da educação, a concepção pedagógica não aparece sequer uma vez.

Sobre ações orquestradas pelas mantenedoras em boicotar a classe trabalhadora, Malanchen, Matos e Orso citam que:

O fato é que o Estado, na sociedade capitalista materializa interesses contraditórios. E nessa correlação de forças é convocado a garantir a hegemonia ideológica sobre as massas, e à política pública – em geral – é atribuída a função de dar continuidade ao processo de reprodução material da força de trabalho, condição essencial para o desenvolvimento capitalista. (Malanchen, Matos e Orso, 2020, p. 1)

Com o movimento sendo feito à revelia nesse momento político municipal, a discussão se encaminhou para o que era esperado de um documento pautado nos interesses do capital e do que a BNCC prega em seu

39 Parecer CME/Araucária nº 19/2019 - Resolução CME/Araucária nº 03/2019 - Aprovação em 06/08/2019.

bojo: “caracterizadas pelo ataque aos conhecimentos e à ciência, pelo rebaixamento da teoria, são expressões dessa necessidade da acumulação a qualquer custo.” (Malanchen, Matos e Orso, 2020, p.2)

Nesse sentido, continuamos com a pergunta do início do texto: será mesmo um compromisso com o conhecimento? Qual conhecimento? O conhecimento o qual o capitalismo deseja que seja perpetuado nas escolas?

Duarte (2020) discorre que:

Os alvos do obscurantismo dentro e fora das escolas têm se multiplicado. Qualquer tentativa de desenvolvimento de algum pensamento crítico sobre problemas sociais é acusada de “esquerdismo”, termo empregado com conotação cem por cento pejorativa, numa visão absolutamente distorcida do que seria uma sociedade democrática, já que os obscurantistas almejam a eliminação do pensamento de esquerda. (Duarte, 2020, p. 32)

Assim, o projeto neoliberal de educação ia ganhando cada vez mais força e adeptos nos espaços escolares. Como Duarte (2020) mesmo citou, os pensamentos críticos ditos como de esquerdistas começaram a ser repudiados e reprimidos nas discussões, pois a BNCC trazia a perspectiva “neutra” de ensino e que pensamentos diversos dessa neutralidade eram de militância política de grupos que queriam realizar a “doutrinação” dentro das salas das escolas.

O reforço da suposta doutrinação era reafirmado a cada discurso do fatídico grupo político que estava à frente do país de 2018 a 2022. Um dos ministros de educação que esse governo teve, Abraham Weintraub⁴⁰, afirmava que a educação brasileira havia sido destruída por Paulo Freire e por governos de esquerda. Não satisfeito, dizia que eram nas universidades federais que começava a doutrinação e/ou onde os doutrinadores estariam espalhando a sua ideologia que chegaria às crianças e aos adolescentes nas escolas brasileiras (Orso 2021). Partindo dessa falácia, professores, currículos, livros didáticos, tudo começou a ser perseguido, verificado, denunciado pelos pais que estavam preocupadíssimos que seus filhos fossem pegos pelos “esquerdistas”⁴¹ dentro das instituições de ensino.

Dessa forma, como ressalta Duarte (2020):

⁴⁰ Foi ministro da educação em 2019 e 2020.

⁴¹ Duarte, 2020, p. 33

A educação escolar, afirmam os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamentos político-ideológicos e façam com que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades “úteis”. Essa retórica tenta convencer a sociedade brasileira de que o objetivo desse governo no campo educacional é o de fazer a educação escolar brasileira ser dedicada a um ensino de qualidade. (Duarte, 2020, p. 33)

Nesse contexto, a Organização Curricular de Araucária foi discutida e homologada sem formações específicas e discussões sobre o antagonismo presente na PHC em relação à BNCC. Assim, os educadores acreditavam que estavam cumprindo o seu papel democrático na instância que compete às discussões em conjunto para a homologação do currículo municipal.

Compete lembrar que a referida organização curricular diz:

Partindo desse caráter normativo da BNCC, ela torna obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino ao estabelecer uma base de direitos e objetivos de aprendizagem comum para todo o país. Sendo assim, o processo de organização e produção do documento Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento, partiu de estudos, análises e comparações das Diretrizes Municipais de Araucária (Araucária, 2012) e do Planejamento Referencial (Araucária, 2016b), sendo realizada uma análise comparativa destes com documentos de âmbito nacional da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) e de âmbito estadual do Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (Paraná, 2018), com base no termo de Colaboração e Cooperação, assinado em 26 de junho de 2018, que celebram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por seus órgãos oficiais, Secretaria de Estado da Educação e Conselho Estadual de Educação, e os Sistemas Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação, com a participação e interveniência da União dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME/PR e União Nacional do Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR. (Paraná, 2018) (Araucária, 2019, p. 15)

Orso (2020) discorre que, no período do Governo do Paraná de 2015 a 2018, vários retrocessos e ataques aos professores aconteceram no estado comandado por Beto Richa⁴² (PSDB).

Primeiramente o governo Beto Richa procurou deslocar o foco das mobilizações. Em vez de divulgar os seus reais motivos e dizer que eram contra a PEC 241, contra a MP 746 e contra a negativa do governo de pagar a reposição salarial que havia se comprometido

42 Carlos Alberto Richa (PSDB) foi governador do Paraná por dois mandatos consecutivos, de 2011 a 2018. Em 19 de março de 2019, foi preso pela terceira vez em um desdobramento da Operação Quadro Negro, que apurava desvios de mais de R\$ 20 milhões em obras de escolas públicas, mas novamente foi solto em 04 de abril de 2019, após ter o pedido de liberdade aceito pela 2ª Câmara Criminal do Tribunal de Justiça do Paraná (TJ-PR).

com o funcionalismo desde a greve de 2015, com o amparo da mídia e dos sindicatos patronais, como de costume, promoveu uma intensa e inescrupulosa campanha publicitária, para criminalizar e estigmatizar os alunos e os profissionais da educação dizendo que estavam a serviço do PT, procurando fazer com que a população se voltasse contra eles.

Se não bastasse o massacre promovido pelo governo Beto Richa em 29 de abril de 2015, contra os professores em Curitiba, que resultou no ferimento de mais de duas centenas de docentes, em 2016, para desmobilizar professores e alunos, desencadeou uma ardilosa jogada, colocando alunos e professores uns contra os outros, retirando o governo do foco de ambos. (Orso, 2020, p. 47-48)

Partindo da intensa mobilização dos servidores, os estudantes protagonizaram um importante movimento na educação pública do Paraná que foi a ocupação das escolas. Os estudantes secundaristas em 2016 eram contrários à Reforma do Ensino Médio, a PEC dos Gastos e ao Projeto Escola Sem Partido. Por meio de grupos organizados nas redes sociais, que posteriormente se denominaram como “Movimento Ocupa Paraná”, ocuparam mais de 800 escolas no estado no mês de outubro de 2016. O Movimento se dissipou no final do mês após a morte de um estudante a facadas por outro estudante que, supostamente, estava sob o efeito de drogas. O movimento das ocupações rendeu um documentário “Primavera dos Estudantes”, que pode ser assistido pelo YouTube⁴³.

Foi nesse governo que o Referencial Curricular do Paraná foi gestado e homologado em 2018. Com base no documento que a Secretaria Municipal de Educação de Araucária teve como base para seus estudos e modificações no seu currículo e confecção da Organização Curricular.

43 Segundo entrevista concedida por Mayara Castro, responsável pela direção do documentário a APP Sindicato em 6 de novembro de 2017: “A ideia surgiu da necessidade de registrar e de fazer algo histórico das ocupações, principalmente no momento em que atingiram 800 escolas. Percebendo assim que não era um movimento muito pontual e sim um movimento político maior de organização dos próprios estudantes. Em conformação com esta ideia, decidimos produzir o documento e gravamos basicamente nas escolas ocupadas em Curitiba, uma delas a maior do estado do Paraná – o Colégio Estadual do Paraná (CEP), com cerca de três mil alunos. A ideia foi fazer um mergulho e uma vivência das ocupações para entender como estavam sendo organizadas. Este registro histórico também tem importância para as próximas gerações e para ser utilizado para fazer formação política. Foi um movimento de alunos com ideias, ideais e consciência política do que estavam fazendo, mesmo com a resistência de alguns professores e diretores de escolas. Este movimento político foi um marco nas lutas sociais recentes do Brasil. O lançamento ocorreu em parceria com o Brasil de Fato justamente para relembra um ano do ocorrido, apesar da MP ter sido aprovada e da Reforma estar sendo implementada nas escolas. A produção e realização desse importante registro foram apoiadas pela Confederação Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras das Américas (CSA) e pela APP-Sindicato. Disponível em: <https://youtu.be/tpEsaN5vtdg?si=mDL0mE5K8sfMRqov>.

A educação a nível nacional estava sofrendo a duras penas, segundo Orso (2020):

Após percorrer por esse cenário, pode-se afirmar que, de fato, a escola se encontra diante de um de seus momentos mais cruciais, seja por conta da pandemia provocada pelo novo coronavírus, seja devido aos ataques cerrados a que está submetida, que tiram o sono e substituem os sonhos por pesadelos, não apenas dos docentes, mas também de muitos pais, de crianças e jovens, que viam na escola uma possibilidade de ascensão social e de desenvolvimento humano. (Orso, 2020. p. 53)

Pois se não bastasse os ataques que a educação vinha sofrendo de todos os lados, em março de 2020 foi declarada situação de pandemia da Covid-19 e as escolas foram fechadas e reabertas em meados de julho de 2021. Nesse período foi escancarada a desigualdade social brasileira. Como se instituiu o ensino remoto emergencial, as casas dos professores foram transformadas em salas de aula, da mesma forma que as famílias também passaram a dividir a sua intimidade com várias crianças que ficavam estudando remotamente. Sobre esse momento, Graciano *et.al* (2021) cita que:

O negacionismo dos velhos problemas escolares agravados com a pandemia não modifica as estratégias utilizadas pelos gestores públicos ao atribuírem às escolas e seus profissionais a responsabilidade de salvar o ensino e garantir a aprendizagem dos alunos. Para Saviani (2011, p. 28), atribuir “[...] o que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora.” (Graciano *et.al*, 2021, p. 12)

Assim, a defesa da escola pública deve ser feita, pois essa instituição é um ambiente de resistência e luta conjunta. Quando nos deparamos com uma rede de ensino em que, durante vários anos, a concepção Histórico-Crítica sempre apareceu nos seus escritos, pensamos que, por mais que seja uma “organização curricular” para se atingir o “compromisso com o direito ao conhecimento”, a discussão sobre o enfrentamento do projeto neoliberal apresentado pela inserção da “Base sem Base⁴⁴” teria que aparecer nos documentos prescritos.

44 Citação tirada do texto: SANTOS. Silvia Alves dos; Orso. Paulino José. **Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem Base: O ataque à escola pública.**

Após o documento da *Organização Curricular* (2019), a Secretaria Municipal de Educação, em meio à pandemia, organizou o *Planejamento Referencial*, homologado em 2021, este que apresentamos a seguir.

3.2.2 Planejamento Referencial (2021)

O documento inicia com o seguinte texto:

A apresentação da versão consolidada do Planejamento Referencial do Ensino Fundamental 2021 surgiu para atualizar o currículo do município e responder à demanda da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendendo a Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017, iniciando no município, nos anos de 2018 e 2019 a elaboração do documento *Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento* (2019). Em agosto de 2019 foi aprovada a *Organização Curricular* pelo Conselho Municipal de Educação, e para tanto a Secretaria Municipal de Educação de Araucária realizou formações específicas entre os meses de agosto e setembro de 2020, levando a proposta aos professores(as), pedagogos(as) e educadores(as), a fim de mobilizá-los para a atualização do documento do Planejamento Referencial 2016, considerando que esse documento apresenta uma grande importância para o município, por ser um instrumento de articulação na prática pedagógica das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Araucária. (Araucária, 2021, p. 4)

Por mais que a introdução do referido documento para os profissionais da educação de Araucária apresente o percurso histórico dos documentos, o que podemos visualizar, novamente, é a negação da concepção elencada na rede municipal de ensino.

Entendemos, na análise dos documentos *Organização Curricular* e *Planejamento Referencial*, que o primeiro é a sistematização dos quadros com os conteúdos curriculares que estavam dispostos da DME 2012 de forma a contemplar as alterações propostas pela BNCC, e que o *Planejamento Referencial 2021* visa atualizar o *Planejamento Referencial de 2016*, uma vez que esse documento somente faz a separação dos conteúdos em trimestres, modelo adotado pela rede no mesmo ano de 2016⁴⁵. Mas, um questionamento que surge na leitura dos documentos é que não há nenhum indicativo ao professor que, para ele compreender os pressupostos teóricos e metodológicos

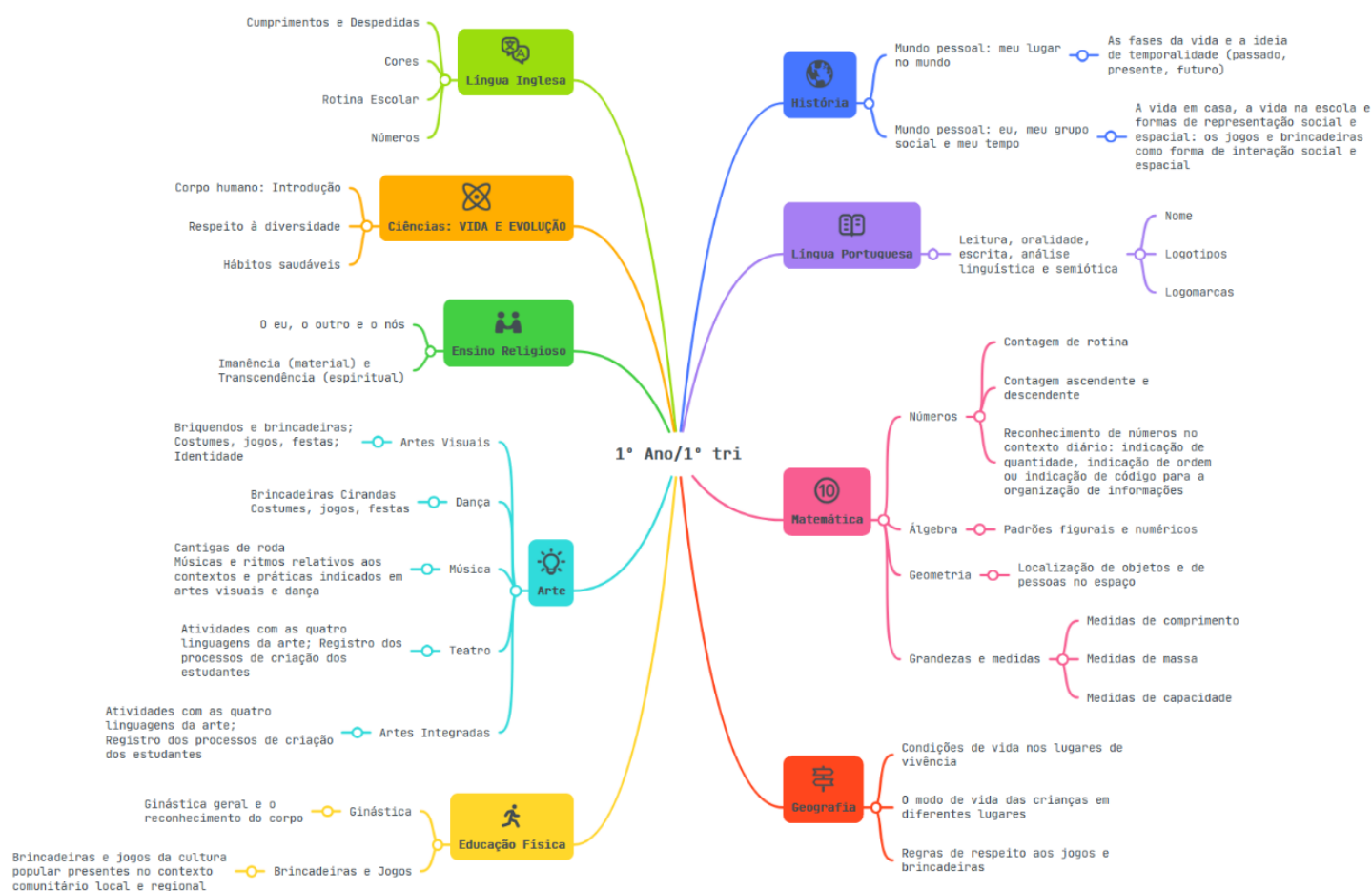
45 Parecer 08/2006 – CME Araucária.

oficializados pela rede de ensino, ele deve fazer a leitura do documento DME 2012.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico fica comprometido, uma vez que entendemos a educação, a escola como o eixo motriz que viabiliza a toda a população a cultura letrada, o saber sistematizado, pois como bem salienta Saviani (2018, p. 45) “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam”. Portanto, com um currículo pautado por competências e habilidades, os estudantes são condicionados a realizar tarefas de forma mecânica, sem questionamentos.

O princípio do mecanicismo da educação é verificado no documento quando as equipes de ensino fazem o reducionismo curricular ao conseguirem, de forma factual, transformar o quadro do conteúdo em um mapa conceitual:

Figura 1 – Primeiro ano 1º trimestre



Fonte: Planejamento Referencial, 2021, p. 16.

Sobre essa composição, o documento traz a seguinte explicação:

No intuito de **facilitar** a leitura e o entendimento do planejamento referencial foram organizados **Mapas** com os objetos de conhecimento de cada um dos componentes curriculares por trimestre. Desta forma, os professores da turma podem visualizar de maneira **mais ágil** o que precisa ser trabalhado em cada trimestre com cada um dos componentes curriculares e realizar **a integração** entre os diferentes objetos de conhecimento considerando a especificidade, as necessidades de sua turma e a integração curricular. (Araucária, 2021, p. 15) (grifos nossos)

Na organização do documento, primeiramente aparecem os mapas dos trimestres, depois a grade com os conteúdos. Essa distribuição já evidencia o trabalho com o que é considerado mais fácil, em detrimento do que é mais complicado e descaracterizando o documento base que no caso é a DME 2012.

Della Justina (2021) salienta que:

Outro aspecto relevante que carece de explicação é a defesa de um conteúdo mínimo e unitário para todos os alunos da rede pública brasileira apesar de, como destaca Saviani (2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais já cumprirem legalmente esse papel e estarem ainda em vigência. O que justifica então o movimento que impõe o trabalho com habilidades e competências aos professores brasileiros? Uma educação básica, comum e mínima que fizesse parte de um projeto maior, que visasse à formação humana para a superação da desigualdade social, poderia ser apoiada pelo conjunto dos trabalhadores da educação. Se, todavia, o mínimo se transforma em máximo, exigindo demasiado de alunos que têm as condições mínimas negligenciadas, conforme seu baixo poder aquisitivo, na regra da distribuição não igualitária de bens produzidos pelos trabalhadores no sistema capitalista, esta não deveria receber os esforços para sua completa implantação. (Dalla Justina, 2021. p. 100-101)

Da mesma forma que Saviani (2020) discorre que já temos uma Diretriz Curricular Nacional que tensiona os currículos, fazemos o mesmo questionamento no município pesquisado, se já temos uma Diretriz Municipal de Educação, por que o reducionismo curricular apresentado dessa maneira fragmentada aos professores da rede? Por que não há um documento normativo que oriente que a DME 2012 deve ser consultada para permear o trabalho pedagógico? Porque a DME foi praticamente engavetada, dando lugar

somente aos últimos dois documentos publicados pela mantenedora, a Organização Curricular e o Planejamento Referencial?

A lógica produtivista foi escancarada com a forma de sistematização e apresentação do documento que norteia a prática docente na rede municipal de ensino de Araucária, não levando em consideração anos de luta e estudos realizados pela categoria para a efetivação das *Diretrizes Municipais de Educação* em 2012.

3.2.3 PHC em Araucária e o esvaziamento curricular com a BNCC

Segundo Ferreira (2020):

A pedagogia histórico-crítica é aquela que defende a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como meio de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento mais pleno, que viabilize o aflorar das máximas potencialidades humanas inscritas no horizonte do possível de cada momento histórico. (Ferreira, 2020, p. 63)

No período em que o neoliberalismo afeta o currículo escolar, relativizando os conteúdos escolares com uma suposta flexibilização do que é considerado tradicional, a pedagogia histórico-crítica trava uma luta árdua sobre as pedagogias denominadas do aprender a aprender. Nessa visão, os conteúdos são tidos como “chatos” e que massificam o pensamento dos estudantes, desmotivando-os em frequentar a escola. Mas, na verdade, a política neoliberal que prega o multiculturalismo traz a falácia do “novo ensino”, mas nada mais é que o velho tecnicismo disfarçado, tornando os processos mecânicos, sendo disfarçado pelas “habilidades e competências”.

A história de lutas dos educadores de Araucária pela institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de ensino foi enfraquecida na medida em que os documentos oficiais mais recentes começam a negar os pressupostos elencados nos mais antigos, demonstrando assim um total interesse à política educacional pautada no mercado de trabalho e que sugere que o sujeito aprenda por meio de pensamentos reflexivos ou pela inteligência emocional pautada em conteúdos que privilegiem o cotidiano e as experiências dos estudantes, chegando até mesmo ao notório saber,

excluindo o que a PHC denomina como clássico no que compete ao currículo escolar.

Dessa forma, por mais que nos últimos dois documentos aprovados e os que estão permeando o trabalho pedagógico na rede de ensino constarem apontamentos sutis sobre a DME 2012, salientamos que, para não descaracterizar o trabalho e a luta dos servidores em prol de uma educação voltada para os filhos da classe trabalhadora, esse documento não pode ser esquecido.

Um ponto que não podemos deixar de destacar é que a PHC prioriza, enquanto concepção pedagógica, a função do professor e o trabalho realizado por este na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, na BNCC não vemos a função do professor explícita, qual é o papel desempenhado por este em meio as habilidades e competências elaboradas pelo documento.

As estratégias de ensino que compõem a BNCC se expressam semelhantes às metas a serem atingidas no campo profissional pelas empresas e seus “colaboradores”. Dessa forma, o trabalho do professor passa a ser visto como um agente colaborativo para “bater as metas” elencadas pelos sistemas de ensino por meio das avaliações de larga escala. Assim, encaramos na BNCC uma concepção de educação e escola tal qual uma empresa privada, onde os estudantes adentram para adquirir as habilidades e competências necessárias para alcançarem as metas, se tornando indivíduos cada vez mais preparados e competitivos, garantindo seu sucesso frente ao novo século e sua dinamicidade. A escola, nesse sentido, tem a função social de vender este ideário e perpetuá-lo à sociedade em geral.

Se considerarmos a escola para a PHC, ou melhor, a rede municipal de ensino de Araucária, que tem seus pressupostos educacionais pautados nessa concepção pedagógica, sua função nada tem a ver com a preparação dos indivíduos para o desenvolvimento de competências que são necessárias à manutenção da ordem capitalista, como preconiza a BNCC por meio das Pedagogias do aprender a aprender.

Para a PHC, que compreende que o conhecimento se traduz no processo de apropriação das objetivações realizadas pelos homens nos atos de trabalho, a escola deve exercer papel fundamental no sentido de promover

a transformação dos indivíduos que poderão, por meio da apropriação dos reais conhecimentos sobre a realidade, transformá-la. Por esse motivo, o conhecimento na sociedade capitalista se torna uma força material, pois só se pode compreender e transformar o que se realmente conhece e apreende.

Saviani afirma que:

Ocorre que as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde à determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino guiando-se por outra teoria não basta formular o projeto pedagógico e difundir-lo junto ao corpo docente, aos alunos e, mesmo, a toda comunidade esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada. (Saviani, 2005, p.266)

Assim, consideramos que não é só a BNCC que tirou a autonomia das escolas, mas sim, o próprio sistema de educação que institucionalizou uma concepção pedagógica e não planejou seus planos de educação e diretrizes municipais para que este fim fosse atingido.

Dessa forma, presenciamos como a classe trabalhadora ainda precisa se unificar, e compreender os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica para cobrar da mantenedora esses elementos norteadores para a prática pedagógica.

A PHC não é somente uma teoria pedagógica, ela é uma mudança de pensamento, de postura, de reflexão e ação, não só por parte dos docentes, mas principalmente do Estado na garantia de direitos e condições para a efetivação do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia histórico-crítica surge em um momento na história brasileira em que eram necessárias mudanças significativas no ensino, pois as instituições e formas de ensinar tinham metodologias que deixavam de lado os filhos da classe trabalhadora e ainda rebaixava-os a meros executores de tarefas, tal como nos anos da década de 1970 a qual o ensino tecnicista tinha na sua concepção e ação pedagógica a educação para a criação de trabalhadores, não de sujeitos que questionariam o governo e seus planos societários, sedo assim, mudanças eram exigidas e estas não poderiam ser poucas e nem superficiais.

No contexto histórico e político no período da ditadura civil-militar no final da década de 1970, Saviani formula a teoria pedagógica discutida nesta pesquisa, vindo ao encontro do momento que o país e principalmente a educação brasileira passavam e necessitam de transformações para que se pudessem atingir a parcela marginalizada e esquecida da escola, principalmente no que competia a alfabetização e ao grande número de analfabetos existentes em território nacional.

Vimos na primeira seção as concepções de Demerval Saviani ganhando forma em meio as discussões proporcionadas pelos seus estudantes da época que, como ele, almejavam por mudanças no âmbito escolar e de discussões aprofundadas sobre a escola, o ensino e o trabalho docente. Por mais que o manifesto dos pioneiros era o documento que estava vigente, que posteriormente foi substituído pelo ensino tecnicista interiorizado pelo governo da ditadura civil-militar, Saviani discute sobre o Manifesto, mas deixa claro que a sua concepção preconiza a articulação entre educação e sociedade, da interpretação de que vivemos em uma sociedade de classes dividida e com interesses opostos, essa pedagogia que esta formulando pretende servir aos interesses das classes populares, diferente do que as outras concepções pedagógicas propunham até então.

Já na segunda seção, vimos que a vertente tecnicista que surgiu na década de 1970 substituiu o escolanovismo que apresentava sinais de fragilidade. Nesse interim, a pedagogia histórico-crítica surge como alternativa a uma educação realmente destinada para todos, visando principalmente os

marginalizados pelo sistema educacional hegemônico que perpetuava no país. Uma pedagogia com base marxista, fundamentada no materialismo histórico e dialético estruturada a partir da transmissão dos conhecimentos mais elaborados e histórica e coletivamente construídos, objetivando um entendimento crítico, problematizador e, acima de tudo, transformador por parte dos alunos e dos docentes, foi a base que Demerval Saviani elencou para que seus estudos atingissem os sujeitos esperados.

Desta forma, a pedagogia histórico-crítica consiste numa teoria pedagógica que envolve a educação na sua totalidade no processo de ensino e aprendizagem, não só preocupada com o ensino, mas ainda com a relação professor e estudante e a valorização da carreira do docente.

Vimos ainda a abertura da educação aos organismos internacionais e a influência, principalmente americana, na legislação educacional do país chegando até a promulgação da BNCC em 2016 após o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

Desta feita, na seção 3, quando a pedagogia histórico-crítica é apresentada como teoria pedagógica no Estado do Paraná e concomitantemente na cidade de Araucária pela adoção da concepção nos seus documentos oficiais, percebemos o fenômeno da institucionalização acontecendo neste município da região metropolitana de Curitiba, mas uma concepção pedagógica que visa mudanças significativas não só no ato educativo gera desconforto e desentendimentos por parte daqueles que se recusam a abandonar a lógica formal pela qual foram ensinados e o qual são as bases de diversos documentos e materiais didáticos oferecidos.

Essa questão foi evidenciada nos documentos municipais pesquisados, pois, ao mesmo tempo que a rede de ensino municipal de Araucária adota uma pedagogia tida como revolucionária, citada dessa forma na Diretriz municipal de educação, ela não oferece uma metodologia convergente com a teoria elencada. Com autores e encaminhamentos que não participam do movimento da PHC, os escritores do documento municipal realizaram um verdadeiro ecletismo de concepções cedendo assim aos seus ideais e vertentes capitalistas pautados nos interesses governamentais e não do professorado.

Assim, para uma real implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos currículos escolares, a transformação deve iniciar de dentro para fora, ou seja,

o docente deve reconhecer-se como parte fundamental do sistema e que o seu ato de ensinar é também um ato revolucionário. Pois, em meio a uma sociedade burguesa que detém os meios de produção e consequentemente nega o acesso as formas mais elaboradas do saber aos filhos da classe trabalhadora, a escola pública é o local onde a revolução pode e deve acontecer.

Vivemos imersos em um mundo capitalista que consequentemente visa o lucro e a produção em todas as instancias e a escola se tornou um local em que o sistema avança a passos largos na sua concepção e formação humana.

Desta forma, o projeto de dominação dos sistemas escolares pela burguesia não é recente. Visualizamos ao longo das pesquisas e leituras realizadas, que acordos foram firmados com os Estados Unidos desde a década de 1960 e 1970, que estabeleciam o controle das instituições de ensino e principalmente do que era passado aos estudantes.

Assim, a escola pública, como espaço de luta e resistência foi claramente observada durante os anos que durou o golpe militar (1960-1984) haja vista a censura e a repressão vivenciada por docentes e universidade públicas. Desse modo, este local não pode se deixar abater e consequentemente ser dominado pelas forças antagônicas ao processo de transmissão do conhecimento.

Por conseguinte, a luta contra o capitalismo e seu sistema predador foi se intensificando ao longo dos anos por parte dos docentes que acreditam na escola pública, laica e gratuita. Mas, como é típico do sistema engendrado pelo capital, este sempre se reinventa e procura seduzir com as mais diferentes falácias, tornando a educação moeda de troca para ganhos cada vez maiores para os governantes, nunca para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, medidas de enfrentamento e resistência são necessárias visto a superação dos problemas educacionais e sociais, pois, somente dessa forma que as propostas curriculares contemplarão a totalidade do fenômeno educativo e que promova a emancipação humana.

Assim, quando elencamos o lócus da pesquisa, o qual possui profissionais com um histórico de lutas em prol de uma educação pautada na integralidade do sujeito e na participação do coletivo na escrita dos documentos oficiais que norteiam a educação, acreditávamos que a análise

dos documentos nos mostraria um pensamento constante na efetivação da teoria pedagógica defendida pela categoria do magistério municipal.

Da mesma forma com o visualizado nos autores que estudaram a institucionalização da PHC no Estado do Paraná, no Ciclo Básico (1992) e chegaram à conclusão de que neste estado, nesse momento histórico, ocorreu uma primeira experiência de oficializar a PHC no país num período de em que o país estava saindo da ditadura, a transformação que esse ato era de ser considerado na conjectura do momento.

Mesmo com esse interim revolucionário, a proposta revelou um caráter eclético de concepções e de falta de organização e articulação com os autores base da PHC. Outro ponto a se considerar foi o do entendimento dos docentes da época sobre a referida teoria pedagógica, ou melhor, sobre como esse “entendimento” era proporcionado aos docentes por meio da mantenedora. Sendo assim, como os autores afirmam, o movimento se evidenciou pelo modo demagógico da situação: “defender algo no discurso, mas na prática trabalhar para inviabilizá-la”. (Tonidandel e Orso, 2013. p. 150)

Por mais que a base teórica foi mais fundamentada no documento de 2012, pudemos constatar que nos próximos documentos que seguiram para que o docente pudesse vislumbrar o currículo de uma forma mais sistemática, os pressupostos da PHC foram paulatinamente sendo deixados de lado chegando ao ponto de não aparecerem no último material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação aos docentes da rede.

Embora a questão tenha se iniciado num período político de pressão sob o secretário de educação da época que ainda não tinha efetivado a política pública exigida pelo governo, e que foi instituída tão logo a mudança de secretário se confirmou em novembro de 2018, por uma pessoa de outra região do Estado e que consequentemente não “levaria a culpa para si” de impor no currículo a mudança a sem maiores discussões.

A partir de 2021, com a conclusão dos trabalhos no que competia ao documento que hoje norteia os processos de ensino e aprendizagem municipal (Planejamento Referencial – 2021), visualizou-se mais uma quebra da concepção, pois no documento não há nenhuma referência para os profissionais da educação sobre a concepção pedagógica elencada pela rede municipal de ensino.

Desta forma, chegamos à dicotomia que os documentos analisados nos trouxeram: houve um movimento de estudos e lutas para que o currículo municipal elencasse os pressupostos que os educadores queriam, mas não foi fornecido momentos posteriores a homologação do documento que reforçassem ou até mesmo se apresentassem aos docentes a concepção concebida pelo município.

Como esse pressuposto foi sendo deixado de lado, a mantenedora não demonstrou interesse em dar continuidade ao processo formativo, esse que se iniciou nos grupos de estudo para a escrita do documento, a DME 2012, e que foram sendo diluídos a cada troca de governo, secretário de educação e equipe formadora da Smed.

Conseguimos estabelecer o fenômeno da institucionalização e não o da implementação na educação araucariense. Os docentes articularam-se para que uma concepção de ensino revolucionária e que pensasse na totalidade do sujeito fosse a norteadora de seus processos educacionais, este foi aceito pela gestão, mas essa não fez nenhum, ou fez pouco esforço para que esta concepção realmente fosse efetivada e que levasse os docentes a se articularem enquanto categoria para compreensão do que a PHC espera daqueles que a seguem: esta que é fundamentada na transformação social, a superação da alienação, a defesa da omnilateralidade e da emancipação humana.

Sendo assim, chegamos a um questionamento: É possível realizar uma prática pedagógica transformadora na sociedade capitalista? Essa pergunta não é nova e nem tão pouco sem importância, mas sempre gera uma profunda reflexão, como dentro do sistema capitalista, o governo, detentor de meios para o capital, vai instrumentalizar os seus funcionários a entenderem o sistema e consequentemente se revoltar contra eles, o governo?

Mas a questão não é assim tão simples; é importante ressaltar que a correlação de forças entre a classe trabalhadora e a classe dominante não é novidade nas relações, mas no que compete a educação observamos a importância da organização dos educadores para a constituição das políticas educacionais posicionadas claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, estes dominados pela sociedade capitalista. Por isso, a PHC é

contra-hegemônica devido a sua inserção na luta pela transformação da sociedade atual por meio da educação.

Novos questionamentos surgem a partir dessa pesquisa, pois como o lócus se delimitou somente aos documentos, acreditamos que ouvir os docentes é substancial para que possamos visualizar questões mais aprofundadas sobre a interpretação da teoria pedagógica na prática docente vislumbrando a articulação entre a educação escolar, a luta da classe trabalhadora e a superação do capitalismo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos** Márcia Angela da S. Aguiar *In*: AGUIAR, M.A. DOURADO, L.F. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024 avaliação e perspectivas**. (livro eletrônico). Recife: ANFAE, 2018.

ALTHUSSER. L. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, s.d.

ARAPIRACA. José Oliveira. **1940 - A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Rio de Janeiro, 1979. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) | Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 2848/2015. Promulgada em 25/06/2015**. Dispõe sobre o plano municipal de educação, suas diretrizes, execuções e metas. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr> Acesso em 09/05/2024.

ARAUCÁRIA. **PARECER Nº 19/2019**. Conselho Municipal de Educação de Araucária. CME: 2019.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Organização Curricular de Araucária**: um compromisso com o direito ao conhecimento. Disponível em <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1tDrZKT9YAT1zdrYgkWAEPB2rtEBUFuY> - Acesso em 30 mai 2023.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. 1º Ed. Araucária, 2004.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. 1º Ed. Araucária, 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. **Instrução Normativa 002/2016 – SMED. Orienta sobre a Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Planejamento Referencial de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Araucária**.

Disponível em:
<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/0AGz1fpRYFh4XUk9PVA>
Acessado em: 03 mai. 2023.

AZEVEDO. Fernando de. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores) Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 12 maio 24.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico – crítica na rede pública do estado do paraná (1983 – 1994): legitimação, resistências e contradições**. Unicamp. CAMPINAS – SP, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10^a Ed. São Paulo: Annablume Editora, 2002.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora da consciência filosófica   prática revolucionária**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org). **Pedagogia Histórico-Crítica – Desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Acesso em: 21 mai. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 vinte anos depois – projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. Tese (doutorado) - programa de p s-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CUNHA da, Marcus Vinicius. John Dewey no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Cadernos de História da Educação**; Uberlândia. Vol. 16, Ed. 2, 2017: 474-486. DOI:10.14393/che-v16n2-2017-9

DADOS segundo o último Censo do IBGE (2022), disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panoram000000>, Acesso em: 01 mar 2024.

DELLA JUSTINA, Verieli. **A Trajetória Da Educação e da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública Municipal de Araucária/Pr: Lutas e Disputas**. 2021 Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação.  rea de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Cascavel, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**. (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acessado: 20/05/2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

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

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: Argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n.3, p. 55-72, dezembro de 2022.

DUARTE, Newton. **“Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar**. In: MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes – A pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.

FERREIRA, Carolina Góis. **O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica**. In: MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

FERREIRA, E. B. **Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do Século XXI**. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 3ª ed. rev. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção educação universitária).

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Prefácio**. In: Batista, Eraldo Leme; Orso, Paulino José; Lucena, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. (livro eletrônico) Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 01 maio de 2024.

FONSECA, Marília. **Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade**. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FONSECA, Marília. **A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira: Incongruências, contrassensos e custos de uma inócua parceria internacional**. In: CUNHA, Carlos; SILVA, Maria Abadia (Orgs.). **Educação Básica. Políticas, avanços e pendências**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

GALVÃO, Ana Carolina. LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Lúgia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GONÇALVES, K. C. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo de Roberto Requião (1991 - 1994)**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Cascavel, 2019.

GRACINO, E. R. et al. A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8665300. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665300>. Acesso em: 05 mai 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

HISTÓRIA da USAID. Disponível em: www.usaid.gov. Acessado em 23-05

LAVOURA, Tiago Nicola. Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. **Rev. Simbio-**

Logias: Revista Eletrônica de Educação, Filosofia e Nutrição. V. 12, Nº 17. Distrito de Rubião Junior – Botucatu, São Paulo: Unesp, 2020. Disponível: chromeextension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/metodo_pedagogico_historico-critico_ensino.pdf. Acesso em: 24 mai. 2024.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. **A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas.** In: MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: Em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0219831, 2019.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LOPES, Alice Casemiro. **Apostando na produção contextual do currículo.** In: AGUIAR, M.A. DOURADO, L.F. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024 avaliação e perspectivas.** (livro eletrônico). Recife: ANFAE, 2018.

MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [livro eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital.** Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Marx-Engels).

MEIRA, Marina. BONAMINO, Alicia. **Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e78979, 2021.

MIRANDOLA, L. M. **Educação: o Brasil e o Paraná entre os anos de 1960 e 2010.** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Cascavel, 2014.

NOVO Fundeb será maior e terá caráter permanente <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/novo-fundeb-sera-maior-e-tera-carater-permanente> . Acesso em: 02 mar. 2024.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: Uma introdução. **Gesto Debate, Revista Científica Eletrônica**, Campo Grande – MS, vol. 23, n.17, p.

353-371, jan./dez 2023.

ORSO, Paulino José. **A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios.** In: LOMBARDI, J.C; COLARES; M.L.I.S; ORSO; P.J (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** (livro eletrônico). Uberlândia: Navegando publicações, 2021.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a escola pública.** (livro eletrônico) Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ORSO, Paulino José. TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia Histórico-Crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: Do mito à realidade. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.2, p. 144-158, dez. 2013.

RAMOS, Marize Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REBOUL, Olivier. **O Slogan.** Tradução de Ignácio Assis Silva. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB trajetória, limites e perspectivas.** 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.** In: MARSIGLIA, A. C. G (Org.). **Pedagogia histórico-Crítica: 30 anos.** Campinas – SP, Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e a luta de classes.** 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** In: MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** 3ª Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano – novas aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O debate teórico e metodológico no campo da história**

e sua importância para a pesquisa educacional. In: LOMBRADI, J.C. SANFELICE, J.L. **História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual.** 3º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.** In: SAVIANI, D. e LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.** In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHEFFLER, Isarel. **A Linguagem da Educação.** Tradução de Baltazar Barbosa Filho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

SELZLER, Viviane Grzechota. ORSO, Paulino José. **Os processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica.** In: LOMBARDI, J.C; COLARES; M.L.I.S; ORSO; P.J (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** (livro eletrônico). Uberlândia: Navegando publicações, 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** (livro eletrônico). 2º Ed. São Paulo. Cortez, 2017.

SILVA, Adriana. **"Educação para todos" Um pedido que virou slogan.** Ribeirão Preto, 2004. 141 p. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda, 2004.

SILVA, Adriana. **Os efeitos dos slogans nos discursos da educação e o silêncio que significa: leitura dos editoriais dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo.** São Carlos: UFSCar, 2012. 209 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento a prática educacional do banco mundial.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2023.

SILVEIRA, Zuleide. **Onda conservadora: o movimento emergente escola sem partido.** in: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

TONIDANDEL, S. **Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Cascavel, 2014.

TONIDANDEL, Sandra. **Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica: O processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná**. In: LOMBARDI, J.C; COLARES; M.L.I.S; ORSO; P.J (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. (livro eletrônico). Uberlândia: Navegando publicações, 2021.

TONIDANDEL, Sandra. ORSO, Paulino José. “Currículo básico: Uma contribuição para a escola pública brasileira” (1988): O primeiro currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica do Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v.23, p.1-25. 2023. Disponível em: <https://Periodicos.Sbu.Unicamp.Br/Ojs/Index.Php/Histedbr/Article/View/8674128/33326> Acesso em 16 mar 2024.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “grupo araucária”** Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007.

UM disfarce legalista para a ditadura – de 1964 a 1968. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/um-disfarce-legalista-para-a-ditadura-de-1964-a-1968>. Acesso em: 02 mar 2024.

XAVIER. Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª SÉRIE

Tipologia	Gênero	Gramática
<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo 5 elementos: - Narrador - Personagem - Enredo - Tempo - Espaço • Estrutura básica do texto (título, paragrafação, pontuação...) • Textos informativos • Textos instrucionais • Texto literário 	<ul style="list-style-type: none"> • Fábula • Conto • Crônica • Biografia • Notícia • Reportagem • Entrevista • Pesquisa de opinião • Gráficos e diagramas • Receitas • Instrução de jogos • Manuais • Poema • Lenda 	<p>Fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • coesão • dicionário • acentuação gráfica <p>Classes gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • substantivos • adjetivos • artigos • pronomes • numeral • interjeição • noções de verbo

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TIPOLOGIAS	GÊNEROS	PRÉ	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª
1- JORNALÍSTICOS	a) Notícia				■	■	■	■		
	b) Reportagem					X	X	X		
	c) Entrevista				■	■	■		■	
	d) Pesquisa de Opinião			○	○	○	○	○		
	e) Gráficos e Diagramas		★	★	★	★	★			
	f) Resenha					X			X	X
	g) Biografia			○	○	○	○	○		
	h) Crônica				X	X	X	X	X	X
	i) Editoriais									●
	j) Artigos									●
2- PUBLICITÁRIOS	a) Propaganda		★	★	★	★			★	★
	b) Anúncio-classificado				■	■			■	
	c) Folders				■	■				■
	d) Out doors				■	■				■
3- INSTRUCIONAIS	a) Receitas	□	□	□	□	□	□			
	b) Instruções de Jogos			○	○	○	○			
	c) Manuais						●			
4- CIENTÍFICOS	a) Definições/Verbetes			○	○	○		○		
	b) Notas de Enciclopédia			○	○	○		○		
	c) Histórias em Quadrinhos		★	★	★	★		★	★	
5-HUMORÍSTICOS	b) Piadas/ Anedotas		★	★	★	★		★		★
	c) Charge					X			X	X
	d) Tiras	□	□	□	□	□				
	e) Cartum							●	●	●
	a) Televisão							●	●	●
6-MÍDIAS	b) Rádio							●	●	●
	c) Tele-jornalismo							●	●	●

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TIPOLOGIAS	GÊNEROS	PRÉ	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª
6-EPISTOLARES	a) Carta				■	■		■		
	b) Bilhete	□	□	□	□	□		□		
	c) Cartão	□	□	□	□	□		□		
	d) Convite	□	□	□	□	□		□		
	e) Cartaz		★	★	★	★		★		★
	f) Aviso		★	★	★	★		★		
	g) Carta comercial									●
	h) E- mail									●
	a) Conto		★	★	★	★	★	★	★	★
	b) Fábula			○	○	○	○			
7- LITERÁRIOS	c) Lenda				■	■	■	■		
	d) Poema	□	□	□	□	□	□	□		□
	e) Parêntese	□	□	□	□	□		□		
	f) Letra de Música	□	□	□	□	□				□
	g) Trava-língua	□	□	□	□	□		□		
	h) Adivinhas	□	□	□	□	□				
	i) Quadrinhas	□	□	□	□	□				
	j) Cantigas de Roda	□	□	□	□	□				
	l) Cordel							●		
	m) Provérbios							●		
8- EXTRAVERBAIS	n) Romance								●	
	o) Texto dramático/ Peça teatral								●	●
	Pintura, música, mímica, arquitetura, escultura	□	□	□	□	□			□	

Legenda:

- = Textos iniciados a partir - Pré
★ = Textos iniciados a partir - 1ª série
○ = Textos iniciados a partir - 2ª série
■ = Textos iniciados a partir - 3ª série
X = Textos iniciados a partir - 4ª série
● = Textos iniciados a partir - 5ª a 8ª série

Anexo 2

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Legenda	Conhecimentos	Pré	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª
□ Prática inicial	Função Social da Escrita	□	X	X	X	X	○			
X Intensificar	Relação oralidade / escrita	□	X	○						
○ Apropriar-se	Idéia de representação	□	X	○						
	Escrita como sistema de representação	□	X	○						
	Alfabeto como conjunto de símbolos	□	X	○						
	Outros sinais de escrita	□	X	○						
	Alfabeto: uma prática e uma convenção	□	X	○						
	Relação grafema / fonema	□	X	X	X	○				
	Direção da escrita	□	X	X	○					
	Equipamento entre as palavras	□	X	X	○					
	Unidade temática	□	X	X	X	X	○			
	Unidade estrutural	□	X	X	X	X	X	○		
	Unidade gráfica	□	X	X	X	X	X	X	○	
	Paragrafação	□	X	X	X	○				
	Elementos da apresentação do texto	□	X	X	X	X	X	○		
	Elementos coesivos	□	X	X	X	X	X	X	○	
	Expansão de idéias	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Ampliação vocabular	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Concordância Verbal	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Concordância Nominal	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Letras Maiúsculas e Minúsculas	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Ortografia	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Legibilidade da letra	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Discurso direto e indireto	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Segmentação das palavras	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Fonologia - Coesão - Discurso	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Atuação gráfica	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Classes gramaticais	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Substantivos, adjetivos, artigos	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Pronomes, numerais, interjeições	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Modos de verbo	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Preposição, verbos regulares	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Unidade e construção adverbial	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Unidade e construção indicativa	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Unidade e construção discursiva	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Síntese	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Sujeito e predicado	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Tipos de predicados	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Continuação nominal de acentuação	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Aprofundamento de pronomes	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Relações pessoais	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Colocação pronominal	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Verbo	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Subjuntivo	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Imperativo - regulares	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Análise sintática	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Objeto direto, indireto	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Voz do verbo, sujeito adverbial	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	adjuvo adnominal	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Conhecimentos	Pré	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª
	Predicativo do Sujeito	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Português, Continuação, Conectivos	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Conhecimento nominal	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Predicativo do objeto	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Tipos de predicados	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Concordância	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Regência (noção)	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Crase	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Verbo regulares	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Regional	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Social	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Variação	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Linguística	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Norma padrão	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Normas populares	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Preconceito linguístico	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Críticas	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	História da Língua Portuguesa	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Português do Brasil	□	X	X	X	X	X	X	X	○
	Figuras de linguagem	□	X	X	X	X	X	X	X	○

Anexo 3

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Tipologias e Gêneros Textuais

1. TEXTOS JORNALÍSTICOS

Função da Linguagem: informativa ou referencial (a informação é apresentada de maneira precisa e concisa).

GÊNEROS

- a) Notícias
- b) Reportagens
- c) Entrevistas
- d) Pesquisas de Opinião
- e) Gráficos e Diagramas

a) NOTÍCIAS

É um relato de fatos de interesse e importância para a comunidade.

Características:

- . As informações mais importantes são dadas no início do texto e as demais, em ordem decrescente de importância. Essas informações giram em torno das perguntas: o que, quem, onde, quando, porque e para quê.
- . O título sintetiza o tema central de forma a atrair a atenção do leitor.
- . Apresenta um "lead" (lide), resumo das informações mais importantes do texto, no primeiro parágrafo.
- . Apresenta unidade informativa completa, isto é, não há necessidade de se reportar a outros textos para que a notícia seja entendida.
- . O texto é claro, enxuto e objetivo.
- . Apresenta parágrafos e frases curtas.
- . É redigido em 3.ª pessoa e não contém a opinião do autor.
- . Utiliza as aspas para reproduzir declarações textuais.
- . O estilo é formal, porém a linguagem é simples, próxima do cotidiano.
- . As palavras técnicas são definidas no próprio texto.

b) REPORTAGENS

É um relato de acontecimento importante, feito por jornalista que tenha estado no local em que o fato ocorreu ou tenha apurado as informações relativas a ele.

Características:

- . Contém informação precisa e objetiva do fato.
- . Apresenta relato das partes envolvidas e, às vezes, opinião de especialistas, utilizando as aspas para reproduzir as declarações e opiniões.
- . O texto é longo, dividido em diversos capítulos (retrancas ou sub-retrancas), intercalados por intertítulos, para melhorar a apresentação visual e facilitar a compreensão do mesmo.
- . Utiliza imagem acompanhada de legenda (texto sintético e direto, apresentado, geralmente, abaixo ou ao lado de fotos ou ilustrações, informando quem ou o que está na foto, o que está fazendo, onde foi tirada).
- . O nome do repórter, autor da matéria, é apresentado, geralmente, entre parênteses.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANÚNCIOS-CLASSIFICADOS

É um texto pago, publicado em seções especializadas de jornais e revistas, anunciando oferta e procura de bens, utilidades e serviços.

Características:

- . Texto de pequeno formato e sem ilustrações, devido ao alto preço do espaço do jornal.
- . O corpo das letras é pequeno e a linguagem é direta, contendo muitos adjetivos.
- . Faz uso de abreviaturas para tornar o texto menor.
- . Uso de negrito e/ou maiúsculas para destacar as palavras mais importantes.

3. TEXTOS INSTRUÇÃOAIS

Função da Linguagem: apelativa, ou seja, tem como objetivo mudar comportamentos.

GÊNEROS

- a) Receitas
- b) Instruções de jogos

a) RECEITAS

É um texto que fornece orientações precisas para a realização de receitas.

Características:

- . O texto é organizado em dois blocos: lista dos ingredientes e modo de fazer.
- . A linguagem utilizada é denotativa, ou seja, as palavras indicam exatamente o que querem dizer.
- . Uso do modo imperativo, afirmativo e negativo para levar o leitor a atuar de uma determinada maneira.
- . A lista dos ingredientes apresenta substantivos concretos, acompanhados de numerais.
- . As instruções são colocadas seguindo uma ordem temporal (primeiro, em seguida, por último...).
- . É frequente o uso de palavras indicando o modo de realização de determinadas ações por meio do uso de advérbios de modo (bata lentamente, vire rapidamente...)

b) INSTRUÇÕES DE JOGOS

É um texto que fornece orientações precisas para o uso de jogos.

Características:

- . O texto é organizado em dois blocos: lista dos elementos a serem utilizados e modo de realizar (instruções).
- . A linguagem utilizada é denotativa, ou seja, as palavras indicam exatamente o que querem dizer.
- . Uso do modo imperativo, afirmativo e negativo para levar o leitor a atuar de uma determinada maneira.
- . A lista dos materiais apresenta substantivos concretos, acompanhados de numerais.
- . As instruções são colocadas seguindo uma ordem temporal (primeiro, em seguida, por último...).

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

c) ENTREVISTAS

É um texto que apresenta opiniões, idéias, pensamentos e observações de personagens da notícia ou de pessoa que tem algo relevante a dizer.

Características:

- . Apresenta texto de abertura com aspectos relevantes da entrevista, como: perfil do entrevistado, resumo do tema abordado, local, data e duração da entrevista.
- . O texto é organizado em perguntas e respostas.
- . Utiliza travessão ou nomes indicando a mudança de interlocutor.

d) PESQUISAS DE OPINIÃO

É um levantamento de comportamentos, tendências e opiniões de um grupo de pessoas acerca de um determinado assunto.

Características:

- . Apresenta respostas breves e objetivas.
- . O resultado é revelado por meio de gráficos, quadros ou tabelas, destacando com precisão os números principais.

e) GRÁFICOS e DIAGRAMAS

É a apresentação visual de uma informação numérica que permite uma leitura instantânea.

Características:

- . As informações são apresentadas por meio de gráficos em forma de linhas, barras e círculos.
- . O título, geralmente, é atraente para chamar a atenção do leitor.
- . Apresenta textos curtos e objetivos para complementar as informações.
- . São acompanhados de ilustrações baseados no tema que se apresenta.
- . Contém a fonte de informações.

2. TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Função da Linguagem: conotativa ou apelativa, isto é, os textos contém apelo direto ao interlocutor com o objetivo de mudar comportamentos.

GÊNEROS

- a) Propagandas
- b) Anúncios-classificados

PROPAGANDAS

É um texto pago, publicado em jornais, revistas, folhetos e cartazes.

Características:

- . Apresenta uma disposição gráfica bem organizada, raramente linear.
- . Utiliza sentenças curtas e, muitas vezes, incompletas, causando impacto.
- . Frequentemente o texto é acompanhado de imagens.
- . Faz uso de jogos de palavras, metáforas.
- . O vocabulário utilizado é definido em função do público a ser atingido (crianças, donas de casa, homens, médicos, empresários...)
- . Envolvimento direto do destinatário pelo emprego de pronomes característicos da 2.ª pessoa do singular ou plural (você/vocês), do imperativo e do vocativo.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4. TEXTOS CIENTÍFICOS

Função da Linguagem: informativa

GÊNEROS

- a) Definições/ verbetes
- b) Notas de Enciclopédias

a) DEFINIÇÕES/VERBETES

É um texto que esclarece, com clareza e precisão, os significados de palavras, podendo ou não apresentar sinônimos e/ou antônimos e ser completada por exemplos.

Características:

- . São apresentadas, no dicionário, em ordem alfabética.
- . São, frequentemente, acompanhadas por informações complementares, tais como: classe gramatical (s.f., substantivo feminino); origem etimológica [do lat. homo]; disciplina ou ciência em que se inclui a palavra a definir (Anat.).
- . Faz uso de abreviaturas nas informações complementares.
- . Utilização de frases claras, sem ambigüidades.
- . Uso de tipografias diferentes em informações distintas: negrito no vocábulo a definir; itálico nas informações complementares, etc.
- . Os diversos significados apresentam-se separados por números, vírgulas ou barras paralelas.

b) NOTAS DE ENCICLOPÉDIAS

É um texto conceitual sobre um determinado tema.

Características:

- . A linguagem utilizada é denotativa (as palavras indicam exatamente o que querem dizer).
- . O tema é uma das primeiras informações do texto.
- . A terminologia utilizada é científica, dando rigor à exposição.

5. TEXTOS HUMORÍSTICOS

Função da Linguagem: apelativa

GÊNEROS

- a) História em Quadrinhos
- b) Piadas

a) HISTÓRIA EM QUADRINHOS

É uma narrativa engraçada porque o que acontece no seu desfecho foge àquilo que se espera, isto é, o que acontece é inesperado.

Características:

- . A narrativa é apresentada por meio de mensagem icônica e mensagem lingüística.
- . Os textos são sintéticos e diretos, apresentados em balões ou legendas,
- . Os balões de diferentes tipos são utilizados para indicar o discurso a fala (discurso direto), as idéias, os pensamentos, os sentimentos e os ruídos.
- . A seqüência a ser lida é indicada pela localização dos balões: lê-se de cima para baixo, da esquerda para a direita.
- . O corpo e espessura das letras está diretamente ligado às ações e sentimentos expressos pelas personagens.
- . Utilização de onomatopéias dentro ou fora de balões.
- . Legendas, em traços retos, localizados acima e à esquerda dos quadrinhos, indicam a fala do narrador (discurso indireto).
- . Utilização de metáforas visuais representam sensações, sonhos, recordações, etc.

b) PIADAS

Anedotas, narrativas curtas, caracterizadas pelo desfecho inesperado, capaz de gerar riso.

6. TEXTOS EPISTOLARES

Função da Linguagem: expressiva (quando contém manifestação de sentimentos emoções opiniões) ; apelativa (quando contém apelo direto ao interlocutor com o objetivo de mudar comportamentos) e informativa .

GÊNEROS

- a) Cartas
- b) Bilhetes
- c) Cartões
- d) Convites

a) CARTAS

Características:

- . Pode ter estrutura narrativa ou argumentativa.
- . Pode ser redigida na 1.ª pessoa do singular (individual) ou 1.ª pessoa do plural (coletiva)
- . Contém cabeçalho, indicando lugar e tempo da produção, destinatário e interpelação.
- . Tem em seu corpo o desenvolvimento da mensagem.

b) BILHETES

Características:

- . Contém uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar.

c) CARTÕES

Características:

- . Geralmente é uma forma de mandar mensagens curtas, em ocasiões especiais ou datas comemorativas.

d) CONVITES

Características:

- . Precisa dos seguintes elementos para ser completo:
 - Nome da pessoa que está sendo convidado
 - Data, horário e local do acontecimento
 - Tipo de comemoração
 - Nome da pessoa ou instituição que está enviando o convite

7. TEXTOS LITERÁRIOS

São textos que combinam o padrão estético com os diferentes elementos da língua e que privilegiam a mensagem pela própria mensagem.

a) ADIVINHAS

Enigma em forma de prosa ou verso em que o objeto, a referência, é descrito de maneira dissimulada.

b) TRAVA-LÍNGUAS

Modalidade de parlenda (em e prosa ou verso) com fonemas difíceis de pronunciar, com aliterações (repetição de um mesmos som)

c) MNEMONIAS

Parlendas para ensinar os primeiros números e nome das coisas às crianças

d) FÓRMULAS DE JOGAR

Palavras que fazem o jogo em si quando expressas pelas crianças junto com movimentos corporais ou gesticulações

e) QUADRAS

Trovas ou quadrinhas de quatro versos que surgem espontaneamente no meio do povo.

F) EX-LIBRIS

São inscrições em prosa ou verso na contra-capa de um livro ou caderno para demarcar sua posse.

g) RÉPLICAS

Perguntas do tipo clichê, que recebem respostas geniosas do interlocutor. Revelam o gênio poético do povo .

h) LENDAS

Mãe da história, o que caracteriza a lenda é a sua vinculação, na mente popular a algum personagem famoso ou a um marco geográfico ou a um evento da comunidade.

i) MITOS

Uma narrativa que transcende a natureza humana. Nasceu da necessidade do homem em explicar o mundo em que vive e sua própria presença nele.

j) FÁBULAS

Narrativas breves de uma ação alegórica, cujos personagens são, geralmente, animais irracionais e que se encerram com um ensinamento, um princípio moral.

k) CASOS OU CAUSOS

Narrativas de acontecimentos ocorridos com uma pessoa (o próprio narrador) ou assistido por ele. Vai como enfeite a fantasia e muitas vezes o próprio absurdo.

l) CONTOS

Narrativa simples, fictícias, relacionadas com o dia-a-dia do homem contando suas lutas, seus anseios experiências, etc. Férteis recursos da imaginação popular. Segue um conto "de exemplo", lembrando que existem também os de encantamento, animais, cômicos, religiosos, adivinhação etc.

Anexo 4

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO			
OBJETO DE ESTUDO: A LÍNGUA QUE SE MATERIALIZA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS (ORAIS E ESCRITO)			
CATEGORIAS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ANÁLISE LINGÜÍSTICA
GÊNEROS TEXTUAIS	ORALIDADE <ul style="list-style-type: none"> ■ Linguagem como representação social ■ Relação entre língua, cultura e sociedade (variações linguísticas sociais ou culturais) ■ Produção de textos orais de diferentes gêneros com emprego da variedade linguística adequada ■ Reconto oral de histórias ouvidas ou lidas (recuperando algumas características do texto lido ou ouvido) ■ Expressão oral (clareza e coesão) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Expansão de ideias ■ Ampliação vocabular ■ Ritmo, entonação, fluência da fala (adequados a situação comunicativa) ■ Sequência lógica (adequação das respostas às perguntas do(a) professor(a), oferecendo sugestões pertinentes, expondo opiniões e argumentações consistentes) ■ Compreensão da leitura de obras literárias ■ Turnos e pausas da fala (organização da fala da criança) ■ Interpretação e compreensão de diferentes gêneros textuais orais 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Linguagem verbal e não verbal ■ Adequação de diferentes gêneros orais à situação em que são usados ■ Compreensão de instruções orais ■ Adequação vocabular ■ Unidade temática ■ Tempos verbais (presente, passado e futuro)
	ESCRITA <ul style="list-style-type: none"> ▲ História da escrita ▲ Percepção do desenho como forma de representação ▲ Percepção da distinção entre símbolos da escrita alfabética e outros grafismos ■ Usos e funções sociais da escrita ▲ Alfabeto como conjunto de símbolo ■ Reconhecimento das funções de diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento da língua escrita (bibliotecas, bancas de revistas, internet, museus, livrarias, e outros) ▲ Correspondência e diferenças entre oralidade e escrita (compreensão de que a segmentação da cadeira sonora é diferente da segmentação na escrita, entendendo que se fala de uma maneira e se escreve de outra) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Compreensão da escrita no contexto escolar (em suportes como revistas, gibis, livros, avisos, cartaz, quadro de giz e outros) e o uso de seus instrumentos (caderno, folha de papel, lápis, borracha e outros) 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Conhecimento e identificação das letras do alfabeto e sua ordem ■ Regras e funcionamento do sistema de escrita ■ Função do espaçamento e segmentação de palavras (espaços em branco) ■ Direção, orientação e alinhamento da escrita ■ Legibilidade da letra (caixa alta) ■ Unidades menores da escrita (reconhecimento de unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras) ▲ Reconhecimento e correlação entre o desenho de cada letra e sua forma gráfica (caixa alta) ▲ Compreensão do princípio alfabético da escrita (entendimento de que, em princípio, a cada fonema "som" corresponde um grafema "letra" e vice-versa) ■ Escrita alfabética de palavras, frases e textos memorizados ■ Função da pontuação na escrita

GÊNEROS TEXTUAIS	LEITURA <p>Pseudo-leitura (antecipação de conteúdos de textos a serem lidos, a partir do suporte, do gênero, do contexto de circulação, de conhecimentos prévios sobre o tema ou do título)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Ampliação do repertório linguístico ▲ Construção do comportamento de leitor ▲ Uso de diferentes estratégias de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diferenciação e caracterização de gêneros textuais ■ Compreensão de textos em linguagem visual (pinturas, fotografias) e em linguagem verbal e visual (histórias em quadrinhos, tirinhas, e outros) ■ Reconhecimento e localização de informações explícitas em textos lidos e ouvidos ■ Compreensão global de textos lidos e identificação do tema central 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecimento global de palavras ■ Decodificação de palavras ■ Decodificação de frases e textos ■ Inferência, pelo contexto de uso, o sentido de palavras, frases ou textos por meio do título, das imagens, das informações contidas na capa, contracapa e no índice (no caso de livros e revistas) ■ Reconhecimento da presença de diferentes vozes nos textos lidos (narrador, personagens, participantes de diálogos, etc.)
	INDICATIVOS <p>É fundamental reservar para esta etapa de ensino um tempo pedagógico para o desenvolvimento de atividades significativas que privilegiem o lúdico e a brincadeira com intencionalidade pedagógica que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como uma organização sistemática das rotinas que serão desenvolvidas com as crianças. Recomenda-se a rotina de leitura de textos literários em voz alta pelo(a) professor(a). É importante a produção de textos orais e a oralização de textos conhecidos e memorizados pelos(as) alunos(as) pois desenvolve capacidades cognitivas de memorização, a capacidade de ouvir com atenção e de verbalizar sinteticamente a sua compreensão. Deve-se ainda promover situações nas quais os alunos tenham de falar de maneira mais formal, tais como: entrevistas, saraus literários, recitas de poemas, cantorias de cantigas populares, apresentações em que possam utilizar apoios escritos (cartazes, roteiros, etc.). Na aprendizagem da leitura, inicialmente a mesma deverá ser feita com o apoio do professor, sendo ampliada ano a ano até chegar a leitura autônoma. Na produção escrita o trabalho com nomes próprios, rótulo de produtos conhecidos e outros materiais afixados nas paredes (ou murais) da sala, tais como: listas, calendários, cantigas, etc. é fundamental para reflexão sobre o sistema alfabético e para a compreensão das partes do escrito (quais letras, quantas e em que ordem elas aparecem); a organização do processo de escrita pode e deve acontecer antes mesmo da conquista do código escrito, podendo ser coletiva (com o(a) professor(a) funcionando como escriba do texto produzido pela turma), em grupo, dupla ou individualmente. Esse procedimento possibilita que o(a) aluno(a) vivencie o processo de produção textual (que não é linear e que tem formulações e reformulações). O processo de alfabetização deve ser iniciado neste período, o(a) professor(a) deverá desenvolver atividades que permitam aos alunos aprender os nomes das letras do alfabeto, a ordem alfabética (considerando algumas aplicações sociais), a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita, e ao final do ano a criança deverá ler, escrever e reconhecer o próprio nome e reconhecer todas as letras do alfabeto em caixa alta, sendo que esse conhecimento pode ser ampliado e aprofundado conforme a turma avance no processo de alfabetização. Os gêneros orais e escritos indicados para esta etapa de ensino à partir das capacidades de linguagem dominantes do quadro sistematizado por Dolz e Schneuwly (2008) são: Narrar: conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, adivinha, piada, parlenda; Relatar: relato de experiência vivida, anedota ou caso, notícia; Argumentar: diálogo argumentativo; Instruções e prescrições: Instruções de montagem, receita, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, entre outros.</p>		

Legenda: ■ Prática Inicial ▲ Intensificação ◊ Apropriação

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimese da ação através da criação da intriga no domínio verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Novela fantástica Conto Crônica Literária Adivinha Piada
Documentação e memorização das ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de uma viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (Advocacia) Discurso de acusação (Advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de usos Comandos diversos Textos prescritivos