UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO

A DIALÉTICA NECESSÁRIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: o que nos revelam as experiências paranaenses sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica

Campinas
2024

LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO

A DIALÉTICA NECESSÁRIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: o que nos revelam as experiências paranaenses sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica

Tese apresentada à Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em educação, na Área de Educação.

Orientador: Dermeval Saviani

ESTE TRABALHO CORRESPONDE
À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA
LEONETE DALLA VECCHIA MAZARO E ORIENTADA PELO
PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI.

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

Mazaro, Leonete Dalla Vecchia, 1973-
M456d A dialética necessária entre teoria e prática : o que nos revelam as experiências paranaenses sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica / Leonete Dalla Vecchia Mazaro. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador(es): Dermeval Saviani.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. História da educação. 3. Pedagogia histórico-crítica. I. Saviani, Dermeval. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: The necessary dialectic between theory and practice : what the experiences of Paraná reveal about the implementation of historical-critical pedagogy
Palavras-chave em inglês:
Education
History of education
Historical-critical pedagogy
Área de concentração: Educação
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Dermeval Saviani [Orientador]
Lígia Márcia Martins
Julia Malanchen
José Claudinei Lombardi
Régis Henrique dos Reis Silva
Data de defesa: 28-11-2024
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0003-0270-7432
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/0344720705080893

Dermeval Saviani
Lígia Márcia Martins
Julia Malanchen
José Claudinei Lombardi
Régis Henrique dos Reis Silva.

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

Me constitui ‘este’ ser humano que hoje sou, a partir de relações com pessoas de estrema importância que me auxiliaram e impulsionaram a me tornar essa síntese de múltiplas determinações. Esse conjunto de seres humanos, contribuíram imensuravelmente no processo de minha formação de modo que hoje completo mais um passo, mais uma fase, nessa trajetória de vida. E com isso, nomear todos aqueles que contribuíram no percurso de pesquisa e estudo do doutorado, é arriscar-se a não citar alguns que foram extremamente importantes. No entanto, não podemos deixar de elencar aqueles sem os quais a realização deste trabalho não se apresentaria da forma como está.

De modo geral, agradeço todas as pessoas que contribuíram, de uma forma ou outra, na realização deste trabalho, e de forma especial:

Aos Professores da rede municipal de ensino que conquistaram, por meio de muitos embates, lutas e objetivos coletivos, o direito a Licença Qualificação, a qual me possibilitou me dedicar, mesmo que parcialmente, à pesquisa.

A equipe de professores, direção e coordenação pedagógica da Escola Municipal Professora Maria Aparecida Fagnani Soares que me acompanharam nesse período e em todas as vezes que se fez necessário minha ausência se organizou para que o trabalho fluísse.

A equipe do departamento pedagógico da AMOP, nas pessoas de Elizabete (Bete) e Andreia que abriram as portas, a biblioteca e todos os arquivos para minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, que mesmo afastados pela pandemia, contribuíram com os diálogos, indicações e provocações teóricas durante o cumprimento dos créditos. A ‘minha zona de conforto’ se transformou em uma zona de confronto, enfrentamentos internos e teóricos.

A secretaria do programa, pela atenção, cuidado e orientações relacionadas as dúvidas e cumprimento das exigências.

Ao grande coletivo HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil -, fundamental na minha formação acadêmica-profissional. Grupo sério, formado por intelectuais pesquisadores que tem se desdobrado para além da pesquisa, na divulgação, socialização do conhecimento por meio de relações humanizadoras.

À Dermeval Saviani, a quem tenho imensa admiração e reconhecimento, por me conduzir nesse processo, pelo respeito e cuidado que tens com o ser humano e a educação. Pela atenção para com esta orientanda em todo o percurso, desde o momento da entrevista, da apresentação do projeto, da qualificação até aqui. Tê-lo como orientador é também carregar

sob os ombros a responsabilidade de concluir um trabalho teórico-metodológico minimamente coerente.

Aos professores José Claudinei Lombardi e Lígia Márcia Martins, por gentilmente aceitarem a me auxiliarem nesse processo e comporem a banca de qualificação e por me acompanharem agora, na conclusão e defesa da tese. As indicações, orientações e diálogos foram pontuais/essenciais para que o trabalho se constituísse no que apresento neste momento. Além desses, aos professores Julia Malanchen e Régis Henrique dos Reis Silva, por aceitarem prontamente ao convite e comporem a banca de defesa. Esse grande coletivo dedicou um tempo precioso e contribuiu imensuravelmente para enriquecer esse trabalho.

Aos mais próximos o agradecimento será pessoal.

É hora do levante!

É hora de levantar e reagir
Hora de empunhar a bandeira que defende o público
Hora de sacudir e agitar
Hora de defender...
Defender o ensino público, de qualidade
Ensino dirigido, elaborado, científico
É hora de discutir, analisar o que queremos
E o que queremos depende de como faremos
É hora de agir
Intelectualmente
Moralmente
Eticamente
É hora de estudar
De revisitar a história
É hora de acordar do berço esplendido
De abrir os olhos
De arregaçar as mangas
De colocar a mão na massa
De estudar, estudar e estudar
...
Chega de imposições
Vamos reagir
Vamos levantar!
(Leonete Dalla Vecchia Mazaro)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, analisar e contextualizar a implantação da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná, na região Oeste do Paraná e em Cascavel, por meio da produção de documentos curriculares. A partir do estudo da história da educação do Estado, desvelamos contradições que se apresentaram e, a partir disso, identificamos os motivos que impulsionaram o Paraná a implementar essa teoria pedagógica e produzir documentos curriculares que firmassem o compromisso com a mesma, bem como as ações efetivas para a implementação real em sala de aula. Nosso problema central reside no fato de que, apesar do Estado do Paraná ter assumido a pedagogia histórico-crítica e a oficializado na produção de um currículo desde o ano de 1990, a região Oeste do Paraná desde 2007 e a rede municipal de ensino de Cascavel desde o ano de 2008, ainda nos deparamos com a incompreensão de como conduzir o trabalho pedagógico a partir dos pressupostos da teoria assumida. Essa problemática maior nos inquieta colocando questões como, por exemplo: como conduzir o trabalho pedagógico de modo que o aluno se aproprie do saber objetivo produzido historicamente e reconheça as condições de sua produção? Qual a forma mais desenvolvida ou mais adequada de realizar o processo de transmissão e assimilação do conhecimento? O que Saviani, em sua obra clássica "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações" chama de "formas mais desenvolvidas"? As ações didático-pedagógicas realizadas no interior das escolas públicas do estado do Paraná, que afirmam ter como base a pedagogia histórico-crítica têm contribuído para a formação histórica-social do homem com o propósito de emancipá-lo? Nossa hipótese de resposta ao problema principal apresentado é que a incompreensão teórica e metodológica da pedagogia histórico-crítica decorre da dificuldade de compreender quais as formas de desenvolver um trabalho educativo que favoreça o processo de humanização de todos os alunos. Assim, nossa tese centra-se no fato de que, se é imprescindível ao professor apropriar-se e dominar os fundamentos filosóficos, psicológicos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica bem como compreender a história da educação e os movimentos que a impulsionam, ele terá que buscar meios de suplantar os modos de pensar lógico-formais em direção à apreensão lógico-dialética dos fenômenos por meio de formação sólida que o direcione ao domínio dos fundamentos expressos acima, do conteúdo e da didática. Para alcançar a resposta às inquietações apresentadas e confirmar (ou descartar) a hipótese inicialmente apresentada, metodologicamente com aporte no materialismo histórico dialético, partimos da historicidade e da materialidade para explicitar alguns determinantes históricos, políticos, econômicos, sociais e didáticos envoltos na problemática. Para tanto, nos apoiamos em fontes oficiais, pesquisa, estudos bibliográficos que nos auxiliaram a enfrentar nosso problema inicial. Concluímos que recuperar a história permite melhor entendimento da contemporaneidade e afirmamos que ainda precisamos compreender os elementos que constituem a pedagogia histórico-crítica para que tenhamos condições de transformar essa teoria pedagógica em prática educativa; e essa possibilidade é real.

Palavras-chave: Educação, história da educação, Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, analyze, and contextualize the implementation of historical-critical pedagogy in the State of Paraná, in the western region of Paraná, and in the city of Cascavel , through the formulation of curriculum documents. By studying the history of education in the state, we uncovered the contradictions that arose and, from this, identified the reasons that led Paraná to implement this pedagogical theory and develop curricular documents that confirmed its commitment to it, as well as the effective actions for its real implementation in the classroom. The central problem lies in the fact that, notwithstanding that the State of Paraná has adopted historical-critical pedagogy and made it official in the production of a curriculum since 1990, the western region of Paraná since 2007, and the Cascavel municipal school system since 2008, we are still faced with a lack of understanding on how to conduct pedagogical work based on the assumptions of this theory. This significant hurdle concerns us, for example: how to conduct pedagogical work so that the student appropriates the objective knowledge produced historically and recognizes the conditions of its production? What is the most developed or appropriate way to carry out the process of transmitting and assimilating knowledge? What does Saviani, in his classic work "Historical-Critical Pedagogy: First Approaches", call the "most developed forms"? Have the didactic-pedagogical actions carried out within public schools in the State of Paraná, which claim to be based on historical-critical pedagogy, contributed to the historical-social formation of man with the aim of emancipating him? The hypothesis, in relation to the main problem presented, is that the theoretical and methodological lack of understanding of historical-critical pedagogy corroborates the difficulty in understanding how to develop educational work that favours the process of humanizing students. Thus, this thesis is centered on the fact that, if it is essential for teachers to appropriate and master the philosophical, psychological, and methodological foundations of historical-critical pedagogy, as well as understanding the history of education and the movements that drive it, they will have to look for ways to overcome the logical-formal ways of thinking towards the logical-dialectical apprehension of phenomena, through solid training that leads to the mastery of the foundations expressed above, content, and didactics. With the intention of finding an answer to the questions raised, and confirming (or rejecting) the thesis presented, methodologically based on dialectical historical materialism, we started from historicity and materiality to explain some of the historical, political, economic, social, and didactic determinants involved in the problem. To do this, we relied on official documents, research and bibliographic studies that helped in tackling the initial problem. The research supports the conclusion that recovering history allows for a better understanding of contemporaneity, although a deeper understanding of the elements that make up historical-critical pedagogy is still necessary so that this pedagogical theory can be transformed into educational practice and this possibility is real.

Keywords: Education, History of Education, Historical-critical Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGE - Centro de apoio à gestão escolar
AID - Agency for International Development
AMCESPAR - Associação dos Municípios do Centro Sul do Paraná
AMCG - Associação dos Municípios da Região dos Campos Gerais
AMENORTE - Associação dos Municípios do Médio Noroeste do Estado do Paraná
AMEPAR - Associação dos Municípios do Médio Paranapanema
AMERIOS - Associação dos Municípios da Região do Entre Rios
AMLIPA - Associação dos Municípios do Litoral do Paraná
AMOCENTRO - Associação dos Municípios do Centro do Paraná
AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
AMP - Associação dos Municípios do Paraná
AMSOP - Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná
AMSULEP - Associação dos Municípios da Região Suleste do Paraná
AMSULPAR - Associação dos Municípios do Sul Paranaense
AMUNOP - Associação dos Municípios do Norte do Paraná
AMUNORPI - Associação dos Municípios do Norte Pioneiro
AMUNPAR - Associação dos Municípios do Noroeste do Paraná
AMUSEP - Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense
AMUVI - Associação dos Municípios do Vale do Ivaí
APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APP - Associação dos Professores Paranaense
ARENA - Partido da Aliança Renovadora Nacional
ASSOESTE - Associação dos Municípios Educacional do Oeste do Paraná
ASSOMEC - Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Curitiba
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNC Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CACIOPAR - Coordenadoria das Associações Comerciais e Empresariais do Oeste do Paraná
CAICs - Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CANTUQUIRIGUAÇU - Associação do Cantuquiriguaçu
CBA - Ciclo Básico de Alfabetização
CBEP - Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

CEE/PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná

CEEP/PR - Centro Estadual de Educação Profissional do Paraná

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPE - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais

CETEPAR - Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná

Ciedepar - Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino do Paraná

CME/CVEL - Conselho Municipal de Educação de Cascavel

CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNM - Confederação Nacional de Municípios

COMCAM - Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão

COTRIGUAÇU - Cooperativa Central Regional Iguaçu Ltda

COVID-19 - União das letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease. 19 é associado ao ano de 2019

Crep - Currículo da Rede Estadual Paranaense

DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEPG - Departamento de Ensino de Primeiro Grau

EaD - Educação à Distância

EC - Emenda Constitucional

FACIMAR - Faculdade de Marechal Cândido Rondon

FACISA - Faculdade de Foz do Iguaçu

FACITOL - Faculdade de Toledo

FECIVEL - Faculdade de Educação, Ciências, e letras de Cascavel

FMI - Fundo Monetário Internacional

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundepar - Fundação Educacional do Estado do Paraná

FUNIOESTE - Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná

FUOP - Fundação Universidade Oeste do Paraná

GAB/SEMED - Gabinete da Secretária Municipal de Educação

GAP - Grupo de Assessoria e Planejamento

HISTEDOPR - Grupo De Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IESs - Institutos de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Maripá - Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEC/OEA - Ministério da Educação e Cultura/Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai

MHD - Materialismo Histórico-Dialético

NEI - Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Unioeste

NREs - Núcleos Regionais de Educação

PABAAEE - Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar

Paranatec - Programa para a instalação da agência para o desenvolvimento do ensino técnico no Paraná

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE/PR - Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná

PDS - Partido Democrático Social

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEC - Proposta de Emenda à Constitucional

PED/SEMED - Departamento Pedagógico/Secretaria Municipal de Educação

PFL - Partido da Frente Liberal

PHC - Pedagogia histórico-crítica

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME-CVEL - Plano Municipal de Educação de Cascavel

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPP - Projeto Político Pedagógico

PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná

PR - Paraná

PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná

PSD - Partido Social Democrático

PT - Partido dos Trabalhadores

PTD - Planos de Trabalho Docente

RCNEI- Referenciais Curriculares Nacionais – Educação Infantil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sars-Cov-2- Severe Acute Repiratory Syndrome Coronavirus 2

Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEED - Secretaria do Estado de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SERPROF - Seminário Regional de Formação Continuada para Professores

SETI - Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Simec - Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação

SMEC - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFF/RJ - Universidade Federal Fluminense

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNCME/PR - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME/PR - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

UNIOESTE - Universidade do Oeste do Paraná

UNIPAR - Universidade Paranaense

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sumário

INTRODUÇÃO **15**
CAPÍTULO 1 ..... **25**
1. FUNDAMENTOS MARXISTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA **25**
1.1 O materialismo histórico-dialético como esteira da pedagogia histórico-crítica 26
1.2 Contradição 36
1.3 A organização do ensino e relações de poder 47
1.4 Função da educação escolar 53
1.5 Pedagogia histórico-crítica: a teoria pedagógica 59
1.6 Trabalho educativo 66
1.7 Forma de ensino 71
1.8 Objetivação do trabalho pedagógico 75
CAPÍTULO 2 ..... **81**
2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ **82**
2.1 Concepção de Estado e implicações para a educação escolar 85
2.2 A constituição da educação no Paraná: da emancipação à Proclamação da República 87
2.3 Organização da educação no Paraná: da Proclamação da República à democratização do Estado 100
2.4 A redemocratização do Estado e o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná 125
2.5 O Advento da Base Nacional Comum Curricular e a reconstrução dos currículos no Paraná 151
CAPÍTULO 3 ..... **163**
3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ **164**
3.1 A Constituição Educacional na/da Região Oeste do Paraná 166
3. 2 A Escola na Região Oeste do Paraná 172
3.3 Departamento de Educação da AMOP-Associação dos Municípios do Oeste do Paraná 183
3.4 O Currículo Básico Para a Rede Pública Municipal-Região Oeste do Paraná 186
3.5 Ações/Atividades Desenvolvidas Pela AMOP para Implantação/Implementação do Currículo 205
CAPÍTULO 4 ..... **223**
4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL **224**
4.1 O pontapé inicial: uma decisão foi tomada 225
4.2 As contradições que permearam a revisão(reestruturação) do Currículo 237
4.3 As revelações pós-reestruturação do currículo 245
4.4 Ações de Implementação: ênfase na (de)Formação Continuada 258
CAPÍTULO 5 ..... **279**
5. AFINAL, É POSSÍVEL TRANSFORMAR A TEORIA EM PRÁTICA? **279**
5.1 O dilema em ser professor 283
5.2 O ensino como propulsor da formação da consciência humana coletiva 297
5.3 Então, vamos reinventar a roda ou colocá-la em movimento? 303
5.4 Um adendo... não são receitas, mas possibilidades! 315
CONCLUSÃO **319**
BIBLIOGRAFIA **325**

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de inquietações engendradas em nosso percurso acadêmico e profissional que culminaram em nosso problema de pesquisa tendo como tema principal a questão da implementação da pedagogia histórico-crítica, em instituições de educação pública no Estado do Paraná, e a transformação dessa teoria em prática pedagógica. A opção por essa temática partiu da necessidade, como professora da educação básica na rede municipal de ensino de Cascavel, desde o ano de 1996, de compreender os motivos de afirmações recorrentes sobre a dificuldade em organizar o trabalho pedagógico (planejamentos, estratégias de ensino, avaliação, etc.), bem como em utilizar meios viáveis e indispensáveis que favoreçam os processos de escolarização (ensino e aprendizagem) na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Nossa intenção, com esta pesquisa, foi sistematizar os movimentos, políticas e contradições que envolveram o processo de implementação da pedagogia histórico-crítica e a produção de currículos nessa perspectiva no Paraná, na região Oeste do Paraná e em Cascavel. Para tal apontaremos, por meio de uma sequência lógica, aspectos e elementos relativos aos acontecimentos e fatos na história que culminaram em reformas educacionais curriculares. Isso não nos impediu de tecer algumas análises críticas sobre as formas e como todos esses processos foram direcionados em cada momento histórico, indicando a constante e ininterrupta luta de classes. Com isso, nosso esforço volta-se à contribuição para a elaboração coletiva da pedagogia histórico-crítica no que se refere à construção de políticas públicas, por meio da organização e sistematização de currículos escolares.

No Estado do Paraná a pedagogia histórico-crítica, em certa medida, embasou o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBEP-PR), oficializado em 1990. Contudo, após curtos dois anos, no ano de 1992, o governo desse Estado propôs um novo documento orientador com uma proposta espontaneísta de educação e a pedagogia histórico-crítica, ainda em sua fase embrionária, se viu enfraquecida. Entre os anos de 1995 a 2002, com a ascensão do Partido Democrático Trabalhista (PDT) ao governo do Paraná, novas proposições para a educação surgiram e nesse governo predominaram propostas que se pautaram na visão empresarial de educação, voltadas à produção de profissionais para atender à demanda do mercado. Já, nos períodos de 2003 a 2006 e 2007 a 2010, a educação do Estado do Paraná, foi marcada pela construção das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná. Uma proposta que apresentou como uma de suas ações primordiais recuperar os

conteúdos e superar as políticas neoliberais. Apesar de esta última proposição apresentar em seu discurso a retomada dos fundamentos de uma teoria crítica, a mesma propôs o ensino a partir da interdisciplinaridade e transitou por conceitos conservadores de educação (Mazaro, 2018).

Nesse processo histórico de proposição da pedagogia histórico-crítica, no Estado do Paraná, é visível a descontinuidade das políticas e como consequência também das ações teórico-metodológicas que dariam o embasamento para sua possível e real implementação. Também observamos que no período de proposição das Diretrizes Curriculares Estaduais, na primeira década dos anos 2000, o Estado deixou à mercê as modalidades que estavam sob a jurisdição dos municípios (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas modalidades). Por isso, nesse período, alguns municípios produziram documentos curriculares que orientassem o trabalho a ser realizado no interior de suas escolas. Foi desse modo que a rede municipal de ensino de Cascavel no final do ano de 2004 e o departamento de educação da AMOP (Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná) no início de 2005, começaram os estudos para a construção de seus currículos, que culminaram na definição quanto à construção de um currículo com o fundamento filosófico no materialismo histórico-dialético. A AMOP oficializou o Currículo Básico para a Região Oeste do Paraná em 2007 e Cascavel o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel em 2008.

Passados mais de 40 anos da pedagogia histórico-crítica no Brasil, mais de 30 anos no Estado do Paraná, e mais de uma década em Cascavel-Pr, ainda nos deparamos com professores questionando: Como desenvolver a prática educativa com base nos pressupostos dessa proposição teórica? Como conduzir uma ação educativa, ou seja, o trabalho pedagógico, de modo que o aluno se aproprie do saber objetivo produzido historicamente e reconheça as condições de sua produção diante da imposição de documentos nacionais com cunho neoliberal? Qual a forma mais desenvolvida ou mais adequada de realizar o processo de transmissão e assimilação do conhecimento, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica? O que Saviani, em sua obra clássica P*edagogia histórico-crítica: primeiras aproximações,* chama de “formas mais desenvolvidas”? Como compreender a relação didática de ensino e de aprendizagem para além das determinações expressas nos cinco momentos explicitados por Saviani em *Escola e Democracia*? Como transformar a teoria em prática pedagógica? dentre outras perguntas problematizadoras. A relevância e preocupação em compreender a unidade teoria-prática, no processo de escolarização, podem ser justificadas pela ausência de condução ou formação pedagógica que permita a articulação entre a teoria

assumida que advoga uma formação omnilateral com a forma de organização das tarefas escolares.

Considerando essas questões, observadas recorrentemente, temos problemas histórico-didáticos ainda a serem resolvidos sobre essa teoria, que recaem sobre os motivos de ainda ocorrerem dúvidas sobre a efetivação da mesma na prática educativa, conduzindo-nos a um novo questionamento: considerando a existência de currículos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e que o professor é quem transformará a teoria, expressa nos mesmos, em prática educativa, como foi conduzida a formação desses professores para que se apropriassem teórica e metodologicamente dos fundamentos, de modo que impactasse positivamente nas ações didático-pedagógicas e contribuísse com a formação histórico-social do aluno? De que modo as gestões administrativas e das secretarias de educação conduziram as ações de modo a implementar a pedagogia histórico-crítica?

Diante disso, nosso problema reside no fato de que, apesar do Estado do Paraná ter produzido um currículo assumindo a pedagogia histórico-crítica como oficial desde a década de 1990, a região Oeste do Paraná desde 2007 e a rede municipal de ensino de Cascavel mais efetivamente desde o ano de 2008, ainda nos deparamos com a incompreensão de como conduzir o trabalho pedagógico a partir dos pressupostos da teoria assumida. Com base nos questionamentos que apresentamos e são verbalizados pelos professores, é perceptível que as práticas pedagógicas, realizadas em sala de aula pelo professor da educação básica, não evidenciam articulação com os fundamentos teóricos desses currículos.

O desvelamento de tal problemática exigiu que resgatássemos, ainda que não totalmente, a história da produção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, do currículo da AMOP e do currículo de Cascavel e investigássemos como foram conduzidos e direcionados encaminhamentos a fim de que os professores compreendessem conceitos basilares da pedagogia histórico-crítica e conseguissem direcionar o trabalho efetivo a partir dos mesmos e, desse modo, aproximassem cada vez mais de sua prática, a teoria.

Para alcançarmos resoluções às questões ora apresentadas, outras vieram à tona como por exemplo: Em que medida os documentos acima mencionados (Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, Currículo da AMOP e Currículo de Cascavel), no modo como estão redigidos contribuem para que os professores compreendam como conduzir o ensino de maneira a que o aluno se desenvolva omnilateralmente? Quais são as categorias presentes nesses documentos? A forma como, os documentos curriculares, se apresenta

permite compreender a contradição do modo de produção capitalista, bem como a necessidade em superar a dicotomia entre teoria e prática? Para que a pedagogia histórico-crítica seja efetivamente implementada quais são as ações que devem ser realizadas? A questão quanto à necessidade de uma forma ou uma didática definida é determinante para a efetivação do trabalho pedagógico?

Tomamos como hipótese a necessidade de avançarmos no que concerne à compreensão das tarefas propostas por Saviani: identificar as "formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação" (Saviani, 2005b, p. 9), ou seja, articular os pressupostos da pedagogia histórico-crítica com a prática educativa. Entendemos que a incompreensão teórica e metodológica da pedagogia histórico-crítica resulta na dificuldade de compreender quais as formas de desenvolver um trabalho educativo que favoreça o processo de humanização de todos os alunos. Diante disso identificamos alguns problemas que perpassam pelas questões teórico-metodológico-práticas de modo que o desafio centra-se na superação dos mesmas.

A partir da análise histórica da pedagogia histórico-crítica no Paraná, no Oeste do Paraná e em Cascavel, nossa tese centra-se no fato de que, se é imprescindível ao professor apropriar-se e dominar os fundamentos filosóficos, psicológicos e metodológicos (pedagógicos) da pedagogia histórico-crítica, bem como compreender a história da educação e os movimentos que a impulsionam, há que suplantar os modos de pensar lógico-formais em direção à apreensão lógico-dialética dos fenômenos, por meio de formação sólida que direcione ao domínio dos fundamentos expressos acima, do conteúdo e da didática.

Ao tratarmos especificamente sobre questões que permeiam a implementação efetiva da pedagogia histórico-crítica, por meio da produção de currículos em diferentes instâncias no Estado do Paraná, exigiu-se que compreendêssemos que todas as ações do campo educacional fazem parte de um complexo sistema, o qual possui aspectos essenciais e amplos, num contínuo fluxo de relações, significados e disputas. Essas ações ocorrem tanto na individualidade quanto na totalidade social e são determinadas pela lógica do modo de produção; e o Estado utiliza-se de sua posição para organizar todo o aparato educacional por meio de documentos curriculares, diretrizes, decretos e afins, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, representando desse modo a classe hegemônica.

Nossa pretensão é, a partir da materialidade e da historicidade, compreender e explicitar condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e pedagógicos que permeiam a condução das ações educativas no interior da escola pública. Para isso, algumas categorias nos guiarão para a compreensão de nosso objeto como teoria pedagógica, trabalho educativo, contradição, forma e organização do ensino, relações de poder, dentre outras. Isso decorre do entendimento que para apreender o objeto em sua totalidade é necessário, pois, considerar as condições reais e concretas da estruturação do mesmo, o momento histórico em que foi construído, projetado, a importância do tempo, bem como as condições e as circunstâncias desse processo. Entendemos que as relações do homem com o homem e desse com a realidade, não ocorre inerentemente, mas são mediadas pelo trabalho, que se estrutura nas relações sociais e nas condições culturais e materiais. Essas relações, mesmo que contraditoriamente, possibilitam a organização social.

Para a condução de nossa investigação sob o viés histórico e dialético e para a compreensão dos motivos pelos quais a pedagogia histórico-crítica ainda não se tornou compreendida e quiçá hegemônica, foi necessário debruçar-nos, inicialmente, sobre os conceitos de conteúdo (conhecimento) e forma (didática de ensino) na perspectiva materialista. Para isso, partimos da premissa de que o conhecimento é resultado de um processo histórico no qual determinados elementos e aspectos interagem ininterruptamente. Esse conhecimento, que para a escola foi transformado em conteúdo escolar, representa a realidade em movimento e para ser apropriado pelos indivíduos, precisa intencionalmente de uma forma, de encaminhamentos, de meios e de intencionalidade. Por isso, para discutir formas de ensino, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é preciso analisar a realidade e o movimento da mesma, pois se a realidade muda, a forma também pode mudar. É um todo entrelaçado, que avança a cada instante.

A partir de uma análise dialética procuramos compreender na totalidade o objeto investigado e para tal nos enveredamos por fontes bibliográficas e documentais dentre as quais destacamos livros, revistas científicas, artigos, teses, dissertações, decretos, atos, ofícios, dentre outros. Logo, a investigação possui caráter documental e bibliográfico. A partir dessas fontes, nosso trabalho não se ateve a simplesmente descrever linearmente a história da educação no Estado do Paraná, da região Oeste do Paraná e de Cascavel, mas sistematizar de forma sintética essa história. Porém, nem tudo que gostaríamos de encontrar foi possível devido à ausência de alguns documentos, bem como à negativa quanto ao fornecimento de

algumas informações e dados, o que deixou/deixa lacunas tanto de informação quanto de interpretação e compreensão do momento e da ação.

De posse do material de apoio, com vistas à interpretação e registro dos fatos e produções históricas, necessitamos concentrar grande esforço tanto teórico quanto metodológico, além do físico e mental e, para evitar o ecletismo e o divagar teórico, optamos por assumir o materialismo histórico-dialético como método de análise. Entendemos que o materialismo histórico-dialético é o método que nos permite compreender na essência o movimento de construção da escola pública do Estado do Paraná, uma vez que esta instituição é parte constituinte da realidade e resultado de um determinado momento histórico que, por sua vez, expressa as necessidades da sociedade, de cada tempo, que se constituiu a partir das contradições. Não almejávamos, portanto, meramente descrever/apresentar os fatos, mas entendê-los, evidenciando, assim, o movimento real que ocorreu em cada momento. Por isso, nosso trabalho parte da realidade concreta, apresentando importantes problematizações ancoradas nas contribuições do materialismo dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, procurando apresentar possibilidades de organizar o ensino, para a classe trabalhadora, de modo que promova possibilidades para a mudança do atual sistema de produção.

A bibliografia levantada conduziu-nos a importantes constatações teóricas. Uma delas é que a educação sofre grande influência e está condicionada também à economia, uma vez que é o sistema econômico que determina a demanda dos diversos recursos para a organização do ensino. Outra questão faz referência à formação cultural da humanidade (ser humano) e os objetivos com que cada classe busca a educação escolar. Esses objetivos estão intimamente ligados com a definição do conteúdo escolar organizado para a escola, bem como com o método mais adequado para atingi-los. Além disso, os documentos nos revelaram os objetivos e como politicamente o legislador e o administrador direcionam as ações sob sua responsabilidade, uma vez que geralmente esses políticos representam os interesses daqueles que financiaram suas campanhas eleitorais, ou seja, aqueles que investiram em um negócio que precisa dar retorno positivo. Infelizmente, vislumbramos que as mudanças e reformas constantes no sistema educacional e em específico na adoção e compreensão de determinada concepção teórica, têm transformado a educação brasileira em um verdadeiro faz de conta e campo intenso de disputas, na constituição e projeto de sociedade.

Em síntese, consideramos como ponto de partida a busca e análise de fontes documentais históricas, especialmente em relação aos governos do Estado do Paraná, com o intuito de compreender a organização da escola pública no Estado do Paraná, desde a emancipação do Estado e posteriormente em relação à região oeste do Estado e do município de Cascavel. Uma das observações que enfatizamos diz respeito às fontes primárias e sua disponibilização. Não é tão difícil ter acesso a fontes documentais mais antigas, como por exemplo, do período imperial; contudo, os documentos mais recentes, além de ainda não estarem digitalizados, nem sempre são disponibilizados/liberados para acesso.

É comum as pesquisas apresentarem um recorte temporal (cronológico) a fim de delimitar o objeto de estudo, entretanto, diante de nossas problematizações, sentimos a necessidade de retomar a constituição escolar do Estado do Paraná, desde que o mesmo se emancipou politicamente. O motivo é que para compreender nossa realidade não bastava recorrer a um único período histórico, mas buscar os elementos desde as suas raízes iniciais. Assim, nosso recorte temporal foi definido no interior de cada capítulo, a constar: Paraná (1883-2022), região Oeste do Paraná (1930/40-2022), Cascavel (2018-2022). Temos, portanto, um ponto de chegada definido-2022, a partir de diferentes pontos de partida, considerando os diferentes espaços geográficos que na totalidade formam o mesmo espaço político-administrativo.

Enfim, lançamos mão do desafio de realizar o resgate da história da constituição da escola pública no Paraná para então adentrarmos nas questões particulares da região oeste, desse Estado, até a particularidade do município de Cascavel. Nesse percurso histórico apontaremos como esse Estado (Paraná) realizou a proposição de produção de um documento curricular que tem como base teórico-metodológica a pedagogia histórico-crítica, as ações para a implantação dessa teoria, bem como as lutas travadas ante as políticas neoliberais para a educação pública. Da mesma forma, buscaremos demonstrar como a região Oeste do Paraná, por meio do departamento pedagógico da AMOP, a partir do ano de 2005, se mobilizou na produção de um currículo que atendesse às especificidades que a legislação estadual já não contemplava mais. Referente ao mesmo período, apontaremos o trabalho realizado pelo município de Cascavel, que definiu por não compartilhar de um currículo regional e produziu o seu próprio documento curricular.

Para demonstrar como esses processos ocorreram nos diferentes momentos da história e alguns concomitantemente, optamos por apresentar dados de forma periodizada. De

acordo com Saviani (2013a, p. 12), “a periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs investigar”. Ou seja, é o momento “que o historiador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado” (Saviani, 2005a, p. 7).

No movimento de recuo histórico perceberemos o quão fortes são as articulações a fim de manter toda a estrutura do ensino destinado à classe trabalhadora, reproduzir a lógica do mercado e asseverar a divisão social. Uma das formas mais escancaradas dessa articulação foi/é em relação à formação do professor. Uma formação inicial, em sua maioria aligeirada e precária, ofertada em grande parcela pelo grande mercado de formações, nos moldes de educação à distância. É um mercado aberto e livre para a geração de diplomas e formação intencional de professores a atuar com o ensino para a classe trabalhadora.

Assim, para atender ao propósito dessa pesquisa, estruturamos a sua sistematização em cinco capítulos. No capítulo 1, discutiremos os fundamentos teóricos que darão sustentação à nossa investigação. Esses fundamentos nos auxiliarão a compreender os capítulos seguintes, a saber, como o Estado do Paraná e posteriormente a região oeste e Cascavel definiram como teoria pedagógica, a embasar o trabalho pedagógico da rede pública de ensino do Estado, a pedagogia histórico-crítica e, a partir disso, produziram seus currículos próprios com o aporte do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Para, portanto, compreender como esses movimentos ocorreram e como são tratados, considerando o período em que cada um ocorreu, foi imprescindível a apropriação de alguns conceitos basilares da pedagogia histórico-crítica. Somente a partir do entendimento do que essa teoria realmente expressa, esperamos compreender a educação ofertada na escola pública nos espaços os quais já anunciamos. Assim, neste primeiro capítulo nos debruçamos em pontos essenciais: compreender o materialismo histórico-dialético como esteira da pedagogia histórico-crítica; tecer análises sobre a contradição como uma das categorias marxistas que perpassa por todos os processos de constituição da educação escolar e organização do ensino para a escola pública; compreender a forma como o ensino público está organizado a partir da relações de poder; entender a função da escola pública quando se apoia nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Além disso, apresentamos a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica e exploramos as questões sobre o trabalho educativo como um dos fatores essenciais para o

processo de transmissão do conhecimento científico e sua materialização a partir da objetivação do trabalho pedagógico.

No segundo capítulo apresentamos a educação paranaense desde o período em que este Estado se emancipou politicamente em 1853, uma vez que precisávamos compreender como a educação foi pensada e organizada anteriormente à década de 1980 e que conduziu o governo desse Estado a produzir um currículo à luz da pedagogia histórico-crítica. Para isso, precisamos compreender a concepção de Estado no atual modo de produção e suas implicações na organização da educação escolar e a forma como a educação foi constituída no Paraná de 1983 até 2022. Os documentos oficiais nos permitiram entender como o Currículo do Paraná (1990) foi conduzido junto aos professores e como foram reconduzidos os movimentos de reestruturação curricular logo após o seu lançamento até o advento da Base Nacional Comum Curricular. Toda a periodização histórica, expressa nos documentos oficiais, nos permitiu compreender, por exemplo, que a pedagogia histórico-crítica foi anunciada como teoria pedagógica de toda a rede pública do Estado do Paraná e utilizada como trampolim para um governo que se anunciou como democrático.

Ao definirmos/tomarmos a legislação educacional paranaense como uma de nossas principais fontes, justificamos o fato de que, neste momento, entendemos que são elas que nos permitirão analisar a forma da organização escolar do Paraná. Compreendemos que esses documentos não falam por si mesmos, por isso foi necessário entender o momento/período/contexto em que cada um foi constituído/gestado, bem como quem estava à frente desse processo. Nos documentos, buscamos por informações que nos permitissem identificar qual o método de ensino definido e adotado em cada governo.

No terceiro capítulo nos propomos a apresentar a constituição da escola na região Oeste do Paraná. Uma região ainda nova (última a ser colonizada no Estado) que tem realizado alguns enfrentamentos políticos e realizado a adoção da pedagogia histórico-crítica pelas redes municipais de ensino, por meio da produção de currículos próprios. Apresentamos o Currículo da AMOP, sua organização e as ações desenvolvidas para a implementação e manutenção da pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica.

No capítulo quarto chegamos à singularidade de Cascavel, apresentando a reestruturação do currículo em 2020. Em certa medida esse capítulo tem a ver com a continuidade do estudo desenvolvido no mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, que teve como objeto

de estudo o processo de *Construção e implementação do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)* (Mazaro, 2018), à luz da pedagogia histórico-crítica. Contudo, neste momento, nosso problema centra-se nas questões relacionadas à reestruturação desse documento e à materialização da teoria que fundamenta o currículo mencionado, ou seja, da pedagogia histórico-crítica na rede pública de ensino. Para isso, buscamos nos documentos oficiais desta rede de ensino os encaminhamentos realizados para essa reestruturação. Após, apresentamos o currículo reformulado e as ações realizadas pela secretaria de educação para a sua efetivação, considerando que o período inicial ocorreu em plena pandemia da COVID-19.

No quinto e último capítulo, realizamos apontamentos reflexivos sobre as possibilidades de transformar a pedagogia histórico-crítica em prática pedagógica. Dada a importância do atual momento histórico para a educação pública e para a sociedade, consideramos que é imprescindível e urgente organizar e fortalecer frentes de discussões e debates acerca de um projeto de educação para a classe trabalhadora. Temos uma teoria pedagógica para nos apoiar (pedagogia histórico-crítica), contudo, infelizmente, ela ainda é desconhecida por muitos e mesmo aqueles que a conhecem ou procuram atuar de acordo com seus pressupostos encontram dificuldades no processo de condução de ações que sejam coerentes com seu propósito. Retomamos pontos essenciais destacados por Saviani em *Escola e Democracia* e realizamos a defesa da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica. Apontamos a necessidade urgente de problematizar, discutir e instrumentalizar o professor por meio de uma formação teórica sólida nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Defendemos que é assim que esse profissional da educação conseguirá fortalecer a forma de organização do ensino, conseguindo articular a organização da atividade de ensino com as ações realizadas para efetivar a atividade de aprendizagem, ou seja, transformar a teoria em prática pedagógica.

Para concluir não almejamos deixar qualquer dúvida sobre o método utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa. Nosso objeto, fruto de uma realidade, compreendido a partir da organização estrutural com propriedades específicas em constante movimento contraditório, foi analisado velo viés do materialismo histórico-dialético, por considerarmos que este é o método que permitiu/permite analisar a realidade, resultado de um determinado momento histórico que, por sua vez, expressa as necessidades da sociedade, de cada tempo, que se compôs a partir das determinações do modo de produção e suas contradições.

CAPÍTULO 1

Este capítulo inicial tem a pretensão de, a partir da compreensão de conceitos basilares da pedagogia histórico-crítica, subsidiar o trabalho como um todo. Ele tratará de conceitos essenciais para o desenvolvimento da tese, a partir de alguns conceitos e categorias do materialismo histórico-dialético presentes na pedagogia histórico-crítica e como estes possuem relação direta com o processo de desenvolvimento da história da educação, em especial do Estado do Paraná, da região Oeste do Paraná e de Cascavel, em vista das relações universal-particular-singular.

1. FUNDAMENTOS MARXISTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para aqueles que ainda encerram dúvidas em relação aos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013c, p. 84) afirma que "as fontes específicas da pedagogia histórico-crítica se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci", e tem consciência "de todas as limitações que é necessário enfrentar e superar" (Saviani, 2013c, p. 85), a fim de implementar essa teoria[1]. Trata-se de uma teoria que, "sendo tributária da concepção dialética na versão do materialismo histórico, entende a educação como mediação no seio da prática social" (Saviani, 2013c, p. 75).

A confirmação quanto a ter Gramsci como uma das principais referências no processo de proposição da pedagogia histórico-crítica pode ser observada, também, quando o autor "elegeu a categoria gramsciana da 'catarse' como o momento culminante do processo pedagógico" (Saviani, 2013c, p. 75). São os escritos de Gramsci que contribuem para as significativas análises sobre os elementos e fenômenos que interferem no processo que culmina na emancipação humana, como possibilidade e estratégia para a construção de uma

[1] "Chama-se teoria a um vasto campo do conhecimento, que descreve e explica um conjunto de fenômenos, fornece o conhecimento dos fundamentos reais de todas as teses lançadas e reduz os descobrimentos em determinado campo e as leis a um princípio unificador único. Essa definição não esgota todo conteúdo do conceito de "teoria", mas distingue o principal, o fundamental nele. [...] para se converter em teoria o conhecimento deve atingir em seu desenvolvimento certo grau de maturidade" (Kopnin, 1978, p. 237).

nova sociedade (Lombardi; Magalhães; Santos, 2013). A emancipação humana é, sobretudo, objetivo de quem luta contra o modo de produção capitalista.

Assim, com aporte nos estudos realizados dos escritos de Gramsci e Marx[2], Saviani (2013c, p. 83) assevera que "é a partir dos fins da educação que devemos elaborar os processos e as formas, isto é, encontrar a teoria justa, que nos permita conduzir o processo educativo numa visão historicamente fundamentada". E mais:

> A base teórica da pedagogia histórico-crítica parte do entendimento da formulação contida no "método da economia política". (MARX, 1973, p. 228-240) Nesse texto o movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2013c, p. 84)[3].

Tal afirmação evidencia, portanto, as fontes da pedagogia histórico-crítica nas matrizes teóricas no materialismo histórico e, a partir da apropriação dessa estrutura teórica, chegou à proposição de uma teoria comprometida com a classe trabalhadora, que defende a educação em um sentido amplo, qual seja, contribuir com a superação da sociedade capitalista em direção a uma sociedade socialista.

1.1 O materialismo histórico-dialético como esteira da pedagogia histórico-crítica

Como anunciado, a pedagogia histórico-crítica possui sua matriz teórica no materialismo histórico, tendo como principais fontes Gramsci e Marx. Desde a sua formulação, ainda nos anos de 1970, até o momento atual, muito tem se produzido sobre essa teoria da educação[4]. Mesmo assim, sentimos a necessidade de tecer algumas análises complementares, objetivando contribuir um pouco mais com o desenvolvimento dessa teoria. Para tal, nesta seção, propomo-nos a apresentar algumas categorias que pertencem ao quadro geral dos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Quando categorias e leis da dialética materialista são utilizadas pelo ser humano, na elaboração e compreensão de mundo e dos fenômenos da natureza, cumprem com uma

---

[2] Observemos que aqui citamos esses autores, contudo, que fique claro que não foram as únicas fontes em que se fundamentou o autor. Citar essas duas foi uma opção nossa.
[3] Citação similar pode ser encontrada em: Saviani, 2012a, p. 74.
[4] Podemos encontrar produções sobre a pedagogia histórico-crítica de modo acessível em: https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/ e https://marxismo21.org/pedagogia-historico-critica/.

função de caráter ideológico. Conhecer as propriedades e conexões da realidade é indispensável para a orientação do homem, uma vez que é a partir desses domínios que se abrirão meios e possibilidades de resolver as questões práticas. As categorias e leis da dialética, além de refletirem as "leis do desenvolvimento do conhecimento", constituem "as formas do funcionamento e do desenvolvimento do processo de cognição [...] da faculdade cognitiva, da capacidade de pensar com exatidão" (Cheptulin, 1982, p. 2).

Por isso, o materialismo histórico-dialético "não é apenas um potente instrumento de análise da realidade", em que estamos imersos e nos movemos, mas é "uma teoria de extremo poder perturbador no mundo da produção da vida" (Ciavatta, 2021, p. 4). No campo educacional, esse método não apenas permite que analisemos a educação em seus diferentes contextos, como também nos auxilia na análise que ultrapasse os limites da sala de aula e nos conduza à compreensão do quanto o atual modo de produção (capitalismo) manipula e direciona as formas de conduzir a educação aos trabalhadores, objetivando a manutenção do sistema capitalista e que o poder continue nas mãos dos manipuladores.

Sobre a sociedade capitalista, Krupskaya (2017, p. 248) destaca que, para Marx, "a sociedade capitalista é uma sociedade de classes e revelou a causa da divisão da sociedade em classes". Nessa divisão, a "burguesia é uma classe exploradora, o proletariado é a classe dos explorados" e a "base da exploração é a propriedade privada dos instrumentos de produção, dos meios de produção". Por isso, defende que o materialismo histórico é extremamente importante, "no sentido de que ele não só descreve os acontecimentos históricos, mas ele explica as razões, e com isso, leva a uma compreensão da realidade para entender como, por quais caminhos pode-se transformar o mundo capitalista em socialista" (Krupskaya, 2017, p. 246).

Segundo Kopnin (1978, p. 49), as elaborações de Marx em *O método da economia política*, especialmente a atenção dada à unidade entre o "abstrato e o concreto, o lógico e o histórico no pensamento científico", enfatizam a importância da "dialética como método de penetração na essência do fenômeno, método de análise da realidade e sua reprodução na lógica dos conceitos". E nos chama a atenção para o fato de que a "dialética materialista não se detém na delimitação do homem e da realidade objetiva, do sujeito e do objeto" (Kopnin, 1978, p. 51).

Ainda de acordo com Kopnin (1978), sujeito e objeto, apesar de possuírem suas particularidades, unificam-se na história, relacionando-se; logo, não se trata de análise do

objeto e do indivíduo em si, mas de todas as relações em que estão imersos, sejam elas objetivas ou subjetivas. Ou seja, o sujeito, em uma relação de reciprocidade com o objeto, mediada pela atividade humana do trabalho, desenvolve processos lógicos de pensamento e é considerado uma das atividades principais da escola, qual seja, a formação do pensamento teórico. Todavia, passar do "nível empírico ao teórico não é uma simples transferência de conhecimento da linguagem cotidiana para científica, mas uma mudança de conteúdo de forma do conhecimento" (Kopnin, 1978, p. 24). Trata-se de uma mudança na forma de compreender o mundo e como ele foi e continua sendo produzido.

Nos anexos de *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2008, p. 239) afirma que, "como os indivíduos produzem a sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada, é, naturalmente, o ponto de partida". Portanto, a premissa da história humana é a existência dos indivíduos. Pelas necessidades, esses indivíduos precisaram criar e ampliar possibilidades de manutenção de sua própria existência e, com isso, produzir novos indivíduos, bem como meios de domínios sobre a natureza.

Assim, compreender o processo educativo, nesse contexto de produção de relações que condicionam a organização da vida humana, requer o entendimento de como os homens se organizaram/organizam, considerando os diferentes momentos e sociedades existentes. Logo, nosso ponto de partida, para entender a educação na atualidade, é a produção material dos indivíduos, uma vez que, sendo a educação campo da atividade humana, foi, segundo Lombardi (2010b, p. 26), construída "em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações de produção".

Para Leontiev (1978, p. 265), é pela atividade do trabalho que os homens modificam a natureza, criam objetos para satisfazer as necessidades, constroem habitações, produzem bens materiais e culturais. Toda essa produção material é acompanhada pelo "desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte". A partir desse desenvolvimento inicial, os homens produzem também suas representações, suas ideias, e estas estão condicionadas "por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas" (Marx; Engels, 2020, p. 53). A questão que envolve o desenvolvimento do homem tem ligação com o desenvolvimento da sociedade e vice-versa, e, pela via da educação, as gerações precedentes

têm a possibilidade de se apropriarem de toda a riqueza histórico-cultural produzida pela humanidade (Leontiev, 1978).

Em se tratando do desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, já está claro que o modo de produção é um dos conceitos em que Saviani se pauta. Para ele, trata-se de "explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente" (Saviani, 2005b, p. 2). Assim, verifica-se que o objetivo da educação tem mudado de acordo com o tempo e com os modos de produção de cada período. Krupskaya (2017), resumidamente, pontua que, para os antigos gregos e donos de escravos, o objetivo era atender às questões que satisfaziam suas vidas nas áreas da ginástica, jogos, música, escultura e artes, já aos escravos era ensinada a "obediência silenciosa e inquestionável, a acostumá-lo ao trabalho de um animal de carga e à aprendizagem artesanal" (Krupskaya, 2017, p. 82). Para ela, a burguesia aprendeu, com a igreja, como ensinar na escola os escravos, a qual seria uma educação que transformasse a pessoa em servo de Deus e do capital, sem o atrevimento de realizar qualquer tipo de questionamento. Contudo, os filhos dessa burguesia não estudavam nas mesmas escolas, uma vez que os objetivos de formação eram diferentes (Krupskaya, 2017).

Ao discutir questões sobre as possibilidades de uma educação comunista, Krupskaya (2017, p. 82) adverte:

> Olhe para as escolas públicas na Alemanha, França, Suíça etc., veja como lá reprimem nas crianças qualquer pensamento independente, como cravam em suas cabeças a moral burguesa, como ensinam a se inclinar perante a riqueza, perante qualquer comando, como ensinam a obedecer cegamente, a executar cada ordem do professor. A burguesia sabe perfeitamente que com a violência nua ela não poderá manter por muito tempo seu poder, ela faz o possível para promover a escravidão espiritual das massas.

É desse modo que a burguesia trama e articula até os dias atuais a educação. Ela forja, exige e determina, por meio de relações de poder, o que será ensinado nas escolas públicas, a fim de atender à demanda provocada pelo modo de produção capitalista. Por meio de modelos de padronização da educação, tenta atingir e influenciar diretamente o cognitivo dos indivíduos. Mas seus filhos continuam a não frequentar essa escola. Esses são preparados em escolas especiais, a fim de aprenderem a como perpetuar a demanda do capital.

Mas, como todo processo histórico-social também é movido por contradições, a classe trabalhadora tem realizado enfrentamentos na defesa de uma educação que atenda aos seus objetivos, ou seja, promover nos seres humanos condições para o seu desenvolvimento

omnilateral e a transformação da sociedade. Por isso, uma das questões a que nos remetemos é quanto à necessidade de compreender como a sociedade está organizada. É preciso estudar e compreender as leis do desenvolvimento da sociedade, conhecer a história de como as forças econômicas, as propriedades, as divisões de classes e o Estado se desenvolveram. Para Kopnin (1978, p. 64), conhecer as "leis da sociedade é premissa indispensável de descoberta das leis universais do desenvolvimento, que atuam quer na natureza, quer na sociedade".

A partir da compreensão de tais leis, temos a possibilidade de entender que a educação está subordinada a elas e, por isso, pensar em sua transformação requer pensar na transformação da sociedade. Em uma sociedade na qual condicionantes sociais-culturais-políticos-educacionais são estabelecidos contra os interesses da classe trabalhadora, é necessário lutar pela conquista da autonomia ideológica. Nesse viés, o que temos é, ainda, um problema educacional a ser resolvido, e isso implica, no campo pedagógico, direcionar as ações de modo a conduzir os indivíduos à produção da consciência coletiva, social. Entretanto, as ações que possibilitam a transformação serão mais eficientes quando fundamentadas nas relações teórico-práticas. A unidade teoria-prática é a tese metodológica "que serve de fio condutor ao estudo do objeto e ao estabelecimento da veracidade do conhecimento adquirido" (Kopnin, 1978, p. 84).

O conhecimento inicia-se "precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base na prática e se realiza pela prática", por isso, ao se desenvolver com base na prática, o conhecimento "representa um processo histórico" (Cheptulin, 1982, p. 57). Para o marxismo, a prática é a "base mais essencial e próxima do pensamento humano", ou seja, é "a mudança da natureza pelo homem" e incorporar a prática à teoria "do conhecimento é a maior conquista do pensamento filosófico" (Kopnin, 1978, p. 52). Desse modo, uma vez apreendidas, "as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo" (Kopnin, 1978, p. 53).

Ao compreendermos as leis de desenvolvimento, por exemplo, da escola na sociedade capitalista, apreendemos também as leis do movimento e processos de desenvolvimento dessa sociedade. É isso que distingue a lógica da dialética materialista das demais ciências. Enquanto "qualquer outra ciência concretiza e aplica essa lógica ao conhecimento do seu objeto específico" (Kopnin, 1978, p. 54), a dialética materialista, considerando os diversos campos da ciência, toma "como base o conhecimento das leis do

desenvolvimento de qualquer objeto", como é o caso da educação pública, para então, a partir de análises, chegar o mais próximo possível da verdade (Kopnin, 1978, p. 54).

Desse modo, entendemos, com Kopnin (1978, p. 203), que "o conhecimento científico tem por finalidade o conhecimento da essência do objeto, da lei do seu movimento e evolução. O conhecimento das leis é necessário ao homem para uma atividade prática bem sucedida". Ou seja:

> O conhecimento não existe para si mas para a prática dos homens. Quanto mais próximos ele estiver do conhecimento científico, tanto mais rápido e plenamente se realizará na atividade dos homens; quanto mais teórico, tanto mais prático e tanto maior é a importância que tem para o domínio e a direção dos processos da natureza. Mas para a realização prática, o conhecimento deve, em sua evolução, atingir determinado grau de maturidade, ou seja, torna-se não simplesmente teoria mas *idéia científica* (Kopnin, 1978, p. 309. *Grifos do autor*).

E essa teoria (conhecimento científico) deve, no âmbito da educação escolar, ser transformada em saber escolar. E o saber que "interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo" (Saviani, 2005b, p. 7). Saber escolar diz respeito à reorganização dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano, de modo consciente, em forma de conteúdo escolar. Todavia, não podemos nos furtar a retomar que os conhecimentos produzidos são resultado da ação humana sobre o meio, a fim de atender a uma necessidade, e essa necessidade serve tanto para a organização quanto para o desenvolvimento da produção, ou seja, está organicamente ligada à atividade de trabalho.

Além disso, para a compreensão de determinado fenômeno ou objeto em sua totalidade e avançar sobre as possibilidades de superar por meio do conhecimento científico, é necessário considerar as condições reais e concretas de sua estruturação, o processo histórico em que foi concebido e projetado, a função do tempo, bem como as condições e circunstâncias desse processo.

Enfim, o materialismo histórico-dialético versa sobre as leis de desenvolvimento da sociedade, observando as leis gerais do processo histórico em suas manifestações concretas nos diferentes espaços e tempos. Trata-se de uma teoria filosófica coerente que mostra o caminho para o conhecimento da história da sociedade, considerando em toda a trajetória os processos e suas contradições. Esse método de análise da realidade objetiva fornece subsídios para a compreensão das outras ciências e, como estamos procurando demonstrar, também da educação.

O modo dialético materialista, de abordar e estudar os elementos que permeiam a educação, permite compreender esses fenômenos sociais e seus nexos internos de interdependência e movimentos de contradição. E, por sua característica histórica, permite compreender a história da educação, na humanidade e na forma de humanização dos homens, como um processo que se revela por meio das contradições que surgem na luta entre classes sociais. Além disso, somente a partir de uma abordagem concreta e histórica é possível compreender os nexos internos que constituem a sociedade.

Na sociedade capitalista, a classe detentora do poder compreende que conhecer as leis objetivas da sociedade, como um todo, permite condições de prever, por exemplo, os rumos do desenvolvimento de um de seus nexos, e, a partir disso, agir diretamente sobre esse rumo, de modo a favorecer a classe a que pertence. Por isso, a última coisa que a burguesia deseja é que a classe trabalhadora tenha acesso a uma educação promotora de seu desenvolvimento. E é nesse campo que a pedagogia histórico-crítica tem atuado e lutado, em frentes que defendam a necessidade de a classe trabalhadora compreender as leis objetivas que regem a sociedade. Negar o acesso à classe trabalhadora ao conhecimento das leis da sociedade é negar a possibilidade de conhecer as ciências, as artes, a filosofia.

Somente o materialismo histórico oferece meios de explicar cientificamente a educação e o que significa esse fenômeno, para o desenvolvimento da sociedade. Como temos visto e veremos adiante, a educação constitui-se como uma das condições da vida material dos seres humanos, que influem em seu desenvolvimento e, como consequência, no desenvolvimento da sociedade. Contudo, não determina a estrutura dessa sociedade, uma vez que, para o materialismo, o fator fundamental que influi no desenvolvimento da estrutura da sociedade é o modo de produção, pois o ser humano precisa produzir bens materiais, por meio do trabalho, como base de sustentação da vida (alimento, vestimenta, moradia, combustível, instrumentos de trabalho etc.). Ao produzir os meios e recursos necessários, os homens produzem, assim, sua vida material.

Nesse processo, de produção e reprodução da vida, a educação escolar é um dos campos da atividade humana que, a princípio, na sociedade atual, ocorre em instituições de ensino organizadas, com o objetivo de transmitir a todos os alunos os conhecimentos. De acordo com Lombardi (2010a, p. 231):

> [...] os profissionais da educação não construíram esse campo segundo idéias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos

> diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais.

Assim, pensar a educação escolar em uma perspectiva histórica é "acompanhar o próprio processo de transformação das relações fundamentais" (Lombardi, 2010a, p. 235), do atual modo de produção. É sempre bom reforçar que, ao se apropriar do conhecimento, que em sua grande maioria é produzido pela classe trabalhadora por meio do trabalho, os indivíduos são impulsionados, motivados e provocados a desenvolver suas funções psíquicas.

Na sociedade de classes, o que temos é, de um lado, a burguesia se apropriando das conquistas das ciências e de todos os bens culturais, para explorar, afastar e subjugar os trabalhadores, a fim de inculcar-lhes o pensamento burguês, a ideologia da propriedade privada para manter a dominação burguesa. E, de outro, o trabalhador que busca na apropriação da cultura humana meios de se libertar da opressão e exploração. Para o marxismo, é necessário que esse trabalhador crie a sua própria cultura, uma cultura socialista, coletiva, e eduque as massas para o socialismo.

Mas, para a transformação do sistema educacional, a fim de atender na essência aos objetivos marxistas para a classe trabalhadora, é preciso pensar em uma escola que esteja a serviço da revolução e, para isso, não basta criar ou alterar os conteúdos que são ensinados. É preciso considerar e alterar as formas de organização dessa escola e o ensino em si. Ou seja, as práticas das escolas e seus nexos sociais, as relações de trabalho com as relações de poder, para então, desse modo, tornar-se coerente com a finalidade primeira, qual seja, a preparação de indivíduos com condições de participar conscientemente da construção de uma nova sociedade (Pistrak, 2018).

Segundo Koroliov (1977, p. 29, tradução nossa), "os fundadores do marxismo revelaram o significado social da educação e seu protagonismo no desenvolvimento da personalidade humana"[5], assim como revelaram leis importantes da educação, como a condicionalidade com as relações sociais e as conexões com a produção material, o caráter histórico da educação e as condições objetivas da sociedade de classes. Afirma o autor, que esses fundadores não se limitaram a elaborar um programa de instrução pública para sua época, mas definiram características fundamentais para uma educação atemporal. Essas características considerariam: um ensino que desenvolvesse universalmente o indivíduo, a fim de que se tornasse efetivamente ativo na sociedade; o desenvolvimento universal, de cada e

[5] Original: Los fundadores del marxismo revelaron el sentido social de la educación y su papel rector en el desarrollo de la personalidad humana.

todo ser humano, está condicionado à superação da sociedade de classes; em uma sociedade socialista, trabalho e educação estão imbricados; uma educação bem direcionada, tanto aumenta a produção social quanto promove nos homens o seu desenvolvimento omnilateral (Koroliov, 1977).

Koroliov (1977) afirma que, na atividade vital, o ser humano assimila experiências sociais, contudo, enfatiza que a educação escolar possui o papel de transmitir essa mesma experiência a partir dos fundamentos da ciência e da cultura. E, como a educação é um fenômeno regido pelas leis do desenvolvimento geral da sociedade, é preciso atentar-se ao fato de que essa escola está condicionada pelos determinantes do sistema de produção capitalista. Logo, é preciso consciência quanto aos limites a enfrentar e superar no campo educacional.

Para Saviani e Duarte (2021, p. 69):

> A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar.

Assim, em uma escola/educação que tenha como um dos objetivos conduzir todos os alunos à apropriação da condição imperativa para a humanização, é imprescindível organizar ações que permitam a esses alunos assimilar tais conhecimentos. A assimilação ocorre por meio de movimentos que permitem aos alunos perceberem os fenômenos, compreendê-los e, a partir de sínteses, colocá-los em prática. Portanto, a educação escolar possui papel fundamental, mas não único e definitivo, na promoção e impulsionamento do desenvolvimento humano.

Partindo dessas premissas, podemos considerar o processo educativo como um fenômeno social complexo, que se torna imprescindível à elaboração e organização de ações didático-metodológicas propulsoras da aprendizagem de qualidade e para a promoção do desenvolvimento consciente do ser humano. Por isso, não trataremos a educação como uma área autônoma, nem mesmo como fenômeno que está pronto e acabado, mas como um processo em desenvolvimento, o qual apresenta possibilidades de provocar transformações na realidade. Contudo, isso demanda visão ampla e concreta de todo movimento histórico, a fim de compreender que a educação, em específico a educação escolar pública, é indissolúvel dos demais fenômenos que compõem a realidade.

A partir desse entendimento, defendemos que é preciso assumir na essência uma teoria pedagógica que sustenta ações de ensino com vistas a possibilitar aos alunos autonomia e iniciativa; uma teoria de ensino que permita desvelar as contradições da sociedade e que possibilite aos indivíduos condições de luta na perspectiva de superação do atual sistema de produção. Por isso, efetivar o trabalho pedagógico a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica requer que tomemos a educação como um fenômeno social, historicamente construído, de acordo com cada tempo histórico e espaço geográfico-social. Os problemas em que está imersa não se centram ou se esgotam, exclusivamente, no âmbito das práticas pedagógicas, e isso presume, também, discutir e analisar como a sociedade está organizada e como organiza, planeja e direciona a educação para as diferentes classes sociais.

Uma educação escolar, compreendida como instrumento mediador da prática social, possui a incumbência de "possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais" (Saviani, 2005b, p. 143). De acordo com Duarte (2016, p. 14):

> A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar pela difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético.

Por isso, é necessário compreendermos que a sociedade foi/é constituída por lutas travadas entre as classes antagônicas e estas definem/condicionam a forma de desenvolvimento dos indivíduos em sua particularidade coletiva. Precisamos atentar-nos para o fato de que a classe dominante apresenta, à classe dominada, concepções de educação hegemônicas, encantadoras à visão daqueles que não compreendem as relações contraditórias e de poder. As proposições de educação à classe trabalhadora possuem o canto da sereia, embebidas em palavras de fácil entendimento, carregadas de intencionalidade neoliberais e encantam com a falácia quanto à facilidade de educar. Contudo, somente quando entendermos que essas concepções são carregadas de intencionalidades que favorecem o capitalismo, o qual almeja a concentração da riqueza e a centralidade do poder, é que conseguiremos entender os motivos pelos quais, a duras penas, alguns grupos, mesmo que isolados, continuam a lutar por uma educação que promova o desenvolvimento de todo ser humano.

A educação pública encontra-se em um período delicado entremeio a lutas de diferentes grupos. De um lado, fortemente amparada, por um grupo que defende a formação

de trabalhadores que atendam imediatamente à demanda exploradora do capital e, desse modo, consigam perpetuar a expropriação do resultado de seu próprio trabalho e de outro, por aqueles que incansavelmente lutam em defesa de uma educação escolar que possibilite aos indivíduos superação da atual condição de subordinação e alienação. Nesse contexto, a educação escolar pública está sempre em pauta, pois o objetivo é a disputa por diferentes projetos de sociedade.

Na próxima seção nos ateremos um pouco mais na discussão sobre contradição. Julgamos necessária essa discussão, haja vista que, nos capítulos posteriores, essa categoria se fará presente, tanto nas discussões e análises, quanto no movimento da própria história.

1.2 Contradição

Partimos do pressuposto de que, para extrair ao máximo os aspectos e elementos que caracterizam determinado objeto estudado, faz-se necessário considerar a formação material deste, o seu surgimento e como ocorreu o seu desenvolvimento. Isso supõe buscar evidências, por exemplo, em fontes que permitam desnudar tais aspectos. Para extrair da base concreta, real e objetiva todos os aspectos e nexos que caracterizam a essência de um objeto, é necessário considerar como esse objeto foi construído/constituído desde a sua gênese e como se desenvolveu. Isso pressupõe evidenciar o início do desenvolvimento dos motivos que impulsionam, alavancam e direcionam o objeto a outro patamar. Segundo Cheptulin (1982, p. 286), "essa fonte é a contradição, a unidade e a 'luta dos contrários'". Para isso, a contradição é uma das categorias que precisa ser observada e, além disso, compreendida.

A contradição, segundo Cheptulin (1982, p. 286), é representada pelos "aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a 'luta dos contrários'". Os contrários permanecem em constante movimento de luta e, desse modo, "não há fenômeno, ou forma sem conteúdo; cada forma possui um conteúdo, cada conteúdo, uma forma, portanto, o conteúdo e a forma existem sempre em ligação indissolúvel" (Cheptulin, 1982, p. 287). Ou seja, não há necessidade de uma forma, se o conteúdo é inexistente, bem como não há como desenvolver um conteúdo sem a organização da forma. Por isso a afirmação quanto à indissociabilidade entre forma e conteúdo. Essa indissociabilidade possui identidade e particularidade que devem ser consideradas. Entendemos, portanto, que os contrários, ao serem constituídos de uma mesma essência,

possuem aspectos diferentes, que por sua vez se excluem e se qualificam mutuamente, portanto, a contradição é unidade e luta dos contrários (Cheptulin, 1982).

Assim entendidas, unidade e luta dos contrários não ocupam a mesma posição, mas estão organicamente ligadas. Para Cheptulin (1982, p. 289), essa unidade é "sempre relativa, enquanto que a 'luta' é absoluta". Para ele, a relatividade da unidade é devido ao fato de que:

> [...] ela é temporária, aparece em certas condições apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da "luta" dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da "luta" dos contrários que lhe são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por outra, melhor adaptada às novas condições. Essa última, depois de existir um certo tempo, é igualmente eliminada e substituída por uma nova, e assim sucessivamente até o infinito (Cheptulin, 1982, p. 289).

A pressão da luta dos contrários provoca movimentos na unidade e a altera. Quando movimentos sociais saem em defesa de determinados conteúdos (pautas), por meio de diversas formas de luta, provocam, por exemplo, alteração no curso do desenvolvimento de políticas sociais. Igualmente, se os professores, em sua totalidade, de todos os níveis e modalidades, compreendessem na essência a força que possuem, se mobilizariam a partir das possibilidades reais existentes e criariam meios de modificar todo o sistema educacional. Por isso, como veremos adiante, intencionalmente a formação e a carreira do professor vêm sofrendo interferências, de modo que ele não compreenda como ocorre a luta dos contrários e, assim, não seja instrumentalizado no fortalecimento quanto à necessária luta em defesa da educação em sua forma mais complexa.

Entretanto, nem toda diferença pode ser considerada contradição, uma vez que, na "realidade objetiva, existem também relações de harmonia, de concordância, de correspondência" (Cheptulin, 1982, p. 291), por exemplo:

> [...] as contradições em certas seções da produção socialista que surgem, às vezes, em decorrência do trabalho insuficientemente exato das organizações do planejamento aparecem não porque essas seções sejam diferentes, mas porque no desenvolvimento dessas seções aparecem diferentes tendências e uma discordância (Cheptulin, 1982, p. 292).

O ponto de vista que considera que toda diferença é uma contradição pode, ainda, segundo Cheptulin (1982, p. 291), "desorientar os homens em sua atividade prática e cognitiva". Esse é um ponto importante a ser analisado, uma vez que pensar que tudo é contradição não permite elucidar a natureza real do problema, deixando em evidência o aspecto exterior, a aparência. Aqui, reside a intenção da classe dominadora, ao tentar mostrar

a aparência, camuflando a essência do problema e posteriormente culpabilizando os dominados quanto ao não avanço em determinados setores ou situações.

A contradição se encontra em constante e incessante movimento, ou seja, não é algo estático, fixo ou imutável. É, portanto, uma lei universal da realidade objetiva e do conhecimento. Entendida dessa maneira, possibilita condições de resolver, por meio da ciência, as questões originárias do movimento e do desenvolvimento.

Cheptulin (1982, p. 307) divide/classifica a contradição em "internas e externas, essenciais e não essenciais, fundamentais e não-fundamentais, principais e secundárias", e aponta a importância de cada uma para a prática. Para ele, contradições internas e externas não possuem a mesma importância no desenvolvimento das formações materiais. As contradições internas possuem papel decisivo, pois "condicionam a autolocomoção do objeto e é precisamente seu desenvolvimento e sua solução que provocam a passagem de um fenômeno de uma qualidade a outra e a um novo estágio de desenvolvimento" (Cheptulin, 1982, p. 308). Assim, o que provoca o desenvolvimento de algo não é a contradição externa, mas a interna, por isso, a externa é causa secundária e condição para a mudança, enquanto a interna é a base dessa mudança. Por isso, as mudanças que ocorrem na sociedade resultam sobremaneira do desenvolvimento de contradições internas, ou seja, contradição entre forças produtivas e relações de produção, entre classes sociais antagônicas, entre o velho e o novo.

Em relação às contradições essenciais e não essenciais, Cheptulin (1982, p. 308) explica:

> As contradições entre as relações de produção e as forças produtivas da sociedade capitalista, que aparecem, periodicamente, à medida que há o desenvolvimento das forças produtivas, são essenciais, porque relacionam-se com a essência do modo de produção, cujo conteúdo (forças produtivas), modificam-se continuamente, condiciona o caráter contraditório da relação recíproca com a forma. [...] Uma contradição não-essencial é, por exemplo, a não correspondência do desenvolvimento de alguns domínios da indústria socialista, que resulta, às vezes, do trabalho impreciso de alguns organismos de planejamento, porque ela não decorre da natureza do regime socialista, da essência da indústria socialista.

E continua:

> As contradições essenciais desempenham, sem nenhuma dúvida, um papel fundamental e decisivo no desenvolvimento dessa ou daquela formação material. Em efeito, se as contradições essenciais relacionam-se ao domínio da essência de uma formação material, seu desenvolvimento e sua resolução repercutem-se obrigatoriamente sobre a própria essência da formação material, acarretando para essa última mudanças correspondentes (Cheptulin, 1982, pp. 308-309).

As contradições essenciais, ao caracterizarem a natureza das formações materiais, podem ser divididas em fundamentais e não-fundamentais. As contradições "fundamentais

são aquelas que determinam o estado e o desenvolvimento dos aspectos mais ou menos essenciais da formação material e desempenham esse papel em todas as etapas de sua existência e de seu desenvolvimento" (Cheptulin, 1982, p. 309), por exemplo, "a contradição entre o caráter social do trabalho e a forma privada de apropriação na sociedade capitalista" (Cheptulin, 1982, p. 309). Já as não-fundamentais "são aquelas que caracterizam um dos aspectos da formação material, condicionam o funcionamento e o desenvolvimento de um domínio qualquer dos fenômenos" (Cheptulin, 1982, p. 309), por exemplo, "a contradição entre o desenvolvimento planificado da produção em algumas empresas capitalistas e a anarquia no conjunto da sociedade" (Cheptulin, 1982, p. 309).

Por fim, traz o entendimento sobre a contradição principal. Para ele, essa contradição:

> [...] determina igualmente todos os outros aspectos da formação material e deixa nesta uma marca determinada [...] a contradição principal está organicamente ligada à contradição fundamental e é, habitualmente, um dos aspectos desta, uma parte constitutiva ou uma forma concreta de sua manifestação (Cheptulin, 1982, pp. 309-310).

Respeitando as especificidades da sociedade, de acordo com Cheptulin (1982), todas as contradições podem ser divididas, também, em antagônicas e não-antagônicas. Considera antagônicas aquelas "contradições entre as classes e outros grupos sociais que têm interesses opostos"; já as não-antagônicas são as "contradições entre as classes ou grupos sociais que têm interesses comuns em questões fundamentais da vida e interesses opostos ou diferentes em questões não-fundamentais, particulares" (Cheptulin, 1982, p. 310).

As contradições antagônicas têm como resultado a transformação da unidade e a sua substituição por outra, a exemplo, "o modo de produção capitalista caracterizado por essa contradição é substituído pelo modo de produção socialista, pela nova unidade" (Cheptulin, 1982, p. 311). Já a contradição não-antagônica tem a característica de reforçar as unidades, por exemplo, a não destruição do modo de produção, mas o seu reforço e aperfeiçoamento.

A partir dessas observações, afirmamos que a contradição é uma das categorias que nos conduz à observância e análise dos fatos que ocorrem na realidade social, que por sua vez divergem e se contrapõem. Na educação, essa categoria é essencial quando o resultado de uma ação, decorrente de seus elementos contrários, impulsiona ao desenvolvimento de uma nova forma. Mas, para que isso ocorra, é necessário negar aquilo que está posto e propor algo novo para o lugar. E, quando nos remetemos ao novo, acreditamos e almejamos que seja superior e mais avançado do que já existe.

Quanto ao tratamento que devemos dar às contradições, ressalta-se que não deve ser o mesmo a cada uma delas, pois toda contradição possui dois aspectos contrários, desiguais, por exemplo, as forças produtivas e as relações de produção, ou mesmo as classes e as lutas que se travam entre essas classes. Cada lado possui um objetivo, uma meta e, por mais que façam parte de uma mesma área, são contrários.

Considerando nossa particularidade, poderíamos dizer que, de um lado, o município de Cascavel possui um currículo à luz de uma teoria contra hegemônica e ao mesmo tempo elabora e executa avaliações internas e externas de acordo com uma base nacional neoliberal, repercutindo, assim, em uma correlação de forças entre professores e administração pública.

Outro exemplo é o Estado do Paraná, que desde a oficialização do Currículo Básico, afirma que a pedagogia histórico-crítica é a teoria que rege o ensino de Estado, contudo, como veremos mais adiante, a formação do professor sempre foi direcionada de modo que não compreendesse a essência dessa teoria. Isso escancara a contradição entre a teoria e a prática, de modo que, nesse caso, a prática é o aspecto principal e a formação teórica secundária.

Diante de tantas contradições, admitimos que produzir um currículo a partir de uma teoria contra hegemônica e revolucionária é colocar um instrumento de luta a serviço da grande massa de trabalhadores. Por outro lado, entendemos que esse movimento foi fortemente obstruído pela superestrutura, ou seja, pelas mudanças políticas com ênfase ao partidarismo, dentre outros.

Marx, por meio de seu grande esforço intelectual, desvendou o grandioso sistema de conceitos econômicos e desvelou as contradições determinantes da formação do capital. Segundo Kursanov (1966, p. 149), a contradição, como lei geral nos conceitos da economia, manifesta-se clara e diretamente, de modo que a burguesia oculta, vela e exclui os verdadeiros conteúdos dos conceitos econômicos. Ainda segundo Kursanov (1966, p. 150):

> Para revelar a essência contraditória do processo de acumulação do capital, Marx mostra que, por um lado, significa o aumento da riqueza, que funciona como capital, o aumento de sua concentração e centralização, o aumento da produtividade do trabalho com base no uso de máquinas e no progresso da tecnologia e, por outro, o aumento do número de proletários, simultaneamente com a redução da demanda de força de trabalho, a diminuição dos salários, a diminuição da parte da variável capital e, como consequência inevitável, o reforço da exploração do trabalhador, a

> intensificação do seu trabalho e o aumento da população excedente e adicional aberta, da reserva industrial do exército do trabalho (Tradução nossa[6]).

O desenvolvimento atual e contínuo das contradições do capitalismo, o seu aprofundamento e sua exacerbação confirmam as análises realizadas por Marx e apontadas por Kursanov. No campo educacional, isso tem se evidenciado, principalmente quando a escola pública centraliza ações para o treinamento dos alunos para a participação nos testes padronizados, reproduzindo formas e aplicação de instrumentos de controle, desconsiderando totalmente o processo de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento humano.

Os ideólogos que atendem à burguesia tratam de ocultar os conceitos e categorias que desnudam as contradições do capitalismo. Por meio de ações e estratégias intencionais, determinam quais conceitos 'podem' ou devem ser disponibilizados aos trabalhadores, fazendo com que a característica científica dos conhecimentos perca a importância. O que estamos tentando demonstrar é que os princípios que permitem análise científica devem ser evidenciados, bem como devem ser a base para as necessárias análises dos complexos fenômenos da sociedade e suas contradições. Segundo Duarte (2013, p. 3), essas contradições são "geradas pelas condições históricas objetivas que determinam tanto a produção quanto a apropriação do conhecimento na sociedade capitalista contemporânea".

A educação, desde a sua constituição, está permeada por contradições e processos contraditórios. Em *Escola e democracia I*, *a teoria da curvatura da vara*, Saviani (2012a) aborda a problemática do ensino, considerando os aspectos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, a partir de três teses centrais: a filosófico-histórica, a pedagógico-metodológica e a especificamente política. Com essas teses, demonstra claramente as contradições que permeiam as duas pedagogias e, a partir dessas, posteriormente, apresenta uma proposição para avançar.

A primeira tese foi enunciada como: "do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência" (Saviani, 2012a, p. 36). A pedagogia da essência se refere à pedagogia tradicional e a da existência, à pedagogia nova. Para o autor, a "pedagogia tradicional é uma pedagogia que se funda numa concepção

---

[6] Ao poner de manifiesto la esencia contradictoria del proceso de la acumulácion del capital, Marx demuestra que, por una parte, significa el aumento de riqueza, que funciona como capital, el incremento de su concentración y centralización, el aumento de la productividad del trabajo sobre la base del empleo de máquinas y del progreso de la técnica, y por otra, al incremento del número de proletarios, simultaneado con la reducción de la demanda de fuerza de trabajo, la disminución de los salarios, la mengua de la parte del capital variable y, como consecuencia inevitable, el reforzamiento de la explotación del obrero, la intensificación de su trabajo y el aumento de la población obrera excedente y adicional, de la reserva industrial del ejército del trabajo (Kursanov, 1966, p. 150).

filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda na concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência" (Saviani, 2012a, p. 37).

A pedagogia da essência defende a igualdade essencial dos homens e, sobre essa base da igualdade, funda-se a liberdade. Uma liberdade em que todos são iguais e livres, mas uns são livres para vender sua força de trabalho e outros são livres para comprá-la. Logo, não há igualdade, mas, sim, uma legitimação das desigualdades. Desse modo, "é sobre essa base de igualdade que se vai estruturar a pedagogia da essência, e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino" (Saviani, 2012a, p. 40). Essa estruturação advoga a necessidade de se escolarizar todos e, desse modo, a educação assume papel político. Por isso:

> Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (Saviani, 2012a, p. 40).

Ou seja, foi a partir disso que:

> A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa (Saviani, 2020a, p. 7).

Ao analisarmos a contemporaneidade, as situações e condições não têm se alterado. Grupos antagônicos lutam por diferentes objetivos para a educação escolar. A burguesia continua apresentando proposições de reformas educacionais que atendam aos seus objetivos, ou seja, transformar trabalhadores em indivíduos que a consolidam no poder, sem questionar, seja por meio da ampliação de seu capital, seja na ascensão por meio do voto no poder político. Ao conseguirem tais feitos, não sem luta, afirmam que essa condição foi realizada por meio de ações democráticas.

Contudo, a questão não é, e nunca foi tão simples. A história tem demonstrado que a participação política do trabalhador "entra em contradição com os interesses da própria burguesia" (Saviani, 2012a, p. 40). Quando a burguesia percebeu que estava consolidada no poder, seus interesses mudaram, ou seja, "os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade" (Saviani, 2012a, p. 40), e a saída seria negar a história.

E o que aconteceu? Como a pedagogia da essência, que se fundava no igualitarismo, não servia mais aos interesses da burguesia, esta propôs a pedagogia da existência, a qual, diferentemente da pedagogia da essência, considerava que os "homens não são essencialmente iguais" (Saviani, 2012a, p. 41) e, assim, começaram os discursos de que é preciso respeitar as diferenças, de que alguns indivíduos possuem mais capacidades que outros, que uns aprendem de forma mais lentificada, além das questões de que há centros de interesse na aprendizagem. A pedagogia da existência veio para legitimar as desigualdades, a dominação de uma classe sobre a outra, os privilégios, dentre outras questões (Saviani, 2012a).

Considerando, assim, a primeira tese (filosófico-histórica), Saviani (2012a, p. 41) conclui que:

> [...] a pedagogia da existência vai ter caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens.

Nessa primeira tese, as contradições se evidenciam. Quando, por necessidade de consolidação de determinada classe social no poder, a pedagogia da essência possuía um caráter revolucionário, quando essa classe percebe que o trabalhador pode se utilizar desse caráter, colocando riscos a essa ascensão, propõe alterações de regulações nas formas de ensino, por meio de reformas no campo educacional. Contudo, esse movimento não ocorreu de modo linear, sem luta, sem embates. Outra questão a considerar é que a própria burguesia, para atender aos seus objetivos, contrapõe-se àquilo que ela mesma construiu/propôs.

A segunda tese, que foi chamada por Saviani de pedagógico-metodológica, foi anunciada como "do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos" (Saviani, 2012a, p. 36; 46). Essa tese se refere ao modo de trabalho realizado na escola. Saviani traz elementos para que compreendamos como o ensino foi conduzido a partir de cada uma das pedagogias: tradicional e nova.

O ensino tradicional era estruturado pelo método expositivo e tinha como matriz teórica os cinco passos de Herbart, os quais seriam: a preparação, apresentação, comparação-assimilação, generalização e aplicação. O ensino da escola nova teve como base a pesquisa e se apresentou, também, a partir de cinco passos: atividade, problema, levantamento de dados, hipóteses e experimentação (Saviani, 2012a).

Enquanto o ensino tradicional centrava-se em conteúdos científicos, logicamente estruturados e organizados e no professor que deveria dominar esse conteúdo para ensinar, a escola nova centrava o ensino nos alunos, nos procedimentos, em aspectos psicológicos e o trabalho era direcionado a partir da motivação e interesse do aluno (Saviani, 2012a).

Nessa segunda tese, também são perceptíveis os contrários na forma como cada pedagogia apresenta o conhecimento. Enquanto o ensino tradicional privilegiava a transmissão do conhecimento sistematizado e incorporado à cultura humana, os métodos novos davam ênfase aos procedimentos, sem a necessidade de dominar o desconhecido. Assim, os métodos novos se contrapõem ao tradicional (Saviani, 2012a). De acordo com Saviani (2007, p. 110) e Saviani e Duarte (2010, p. 431), a história da pedagogia possui uma polêmica marca:

> [...] Especialmente ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas, a disputar a hegemonia do campo educativo. Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova.

Ora, como apontado pelos autores, são visíveis as contraposições de um pensamento e outro, bem como, o modo como cada uma dessas pedagogias enfatizava as diferenças com a anterior e destacava pontos que considerava como avanço[7].

Das duas teses apresentadas por Saviani (2012a), extraiu ele a terceira tese (especificamente política), enunciada do seguinte modo: "de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática" (Saviani, 2012a, p. 36). Para ele, por mais que a escola nova proclamasse a democracia e em nome dela justificasse suas ações, hoje podemos afirmar a quem essa tal democracia serviu, e não foi ao proletariado ou operário. Já, quando foi formulada a pedagogia da essência e criados os sistemas nacionais de ensino, por mais que não se falasse em democracia, ao colocar a educação como condição a consolidar a ordem democrática, ela estava, na verdade, a serviço dessa participação (Saviani, 2012a).

Em suma, afirma Saviani (2012a, p. 52):

---

[7] Maior detalhamento sobre os pontos elencados neste parágrafo ver capítulo I do livro Escola e Democracia.

> Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operário, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões.

Ao mesmo tempo em que essa participação ocorria, as contradições dos interesses que até então estavam camufladas emergiam, pois a classe dominada durante as eleições não votava em quem a burguesia julgava ser o melhor, até porque "os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado" (Saviani, 2012a, p. 52). Assim, julgaram os dominantes que a escola não vinha cumprindo com seu papel e logo precisaria ser reformada. Com isso, surge a escola nova, "que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares" (Saviani, 2012a, p. 53).

A partir das teses apresentadas por Saviani (2012a), concluímos que a pedagogia da essência (tradicional) tem sua centralidade teórica no ensino e em como ensinar, ou seja, na instrução e na formação intelectual do ser humano. Nessa pedagogia, a prática é determinada pela teoria. A pedagogia da existência (nova) é centrada nos processos de aprendizagem, em como aprender (aprender a aprender), com ênfase no aluno e nas atividades práticas. Prima a prática sobre a teoria.

O que estamos tentando demonstrar é que a educação escolar sempre esteve imersa nas contradições resultantes das relações sociais e luta de classes. O desenvolvimento das atividades de produção, as mudanças nas forças produtivas e as relações econômicas provocam mudanças na forma de organização da sociedade e no atual modo de produção capitalista, marcando cada vez mais as diferenças entre as classes sociais. Nesse processo, por meio de um sistema engendrado pela classe dominante, a escola tem, ao longo dos tempos e em cada reforma que sofre, perdido sua característica principal, qual seja, a transmissão-socialização do saber sistematizado.

A existência/presença de forças contrárias, contraditórias das proposições de concepções pedagógicas, de certo modo, impulsionou o movimento de luta da classe trabalhadora, a fim de garantir minimamente uma educação de qualidade para todos. E, quando nos remetemos à questão de qualidade, não falamos em qualquer ensino, ou um ensino que atenda ou favoreça uma classe, deixando a outra a margem. Remetemo-nos, sim, a uma escola/educação que possui como papel social desenvolver o ser humano em suas

máximas potencialidades, ou seja, uma escola que enfatiza o "conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (Saviani, 2005b, p. 14). De outra forma, uma escola que traga, em seus objetivos e ações de trabalho educativo, as possibilidades reais para que todos os alunos que por ela passam "incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais" (Saviani, 2005b, p. 143).

Enfim, a categoria da contradição nos acompanhará no decorrer de nossa pesquisa e, a partir das apropriações de seus nexos, faremos os apontamentos sobre o quão contraditório são os discursos e ações empreendidas à educação destinada à classe trabalhadora. Além disso, apresentaremos algumas contradições nas proposições de governos em relação à oficialização da pedagogia histórico-crítica como política educacional de Estado e município.

Adiantamos que, em relação à implementação da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná, é evidente a condução de ações fragmentadas e descontínuas. Propôs-se um currículo de tamanha complexidade e profundidade, contudo, não se articulou junto às universidades estaduais (públicas), por exemplo, ações de formação inicial ou mesmo continuada aos professores que atuariam com tal fundamento. Antes mesmo de todos os professores da rede pública dominarem o conteúdo expresso no documento, este começou a sofrer mudanças, evidenciando que, em cada governo, o que mais importa é deixar 'sua marca' e não a continuidade de uma ação ou a intenção de transformá-la em política de Estado.

Não difere a direção contraditória dos municípios da região Oeste do Paraná em relação à implementação do currículo da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná-AMOP. Ao mesmo tempo em que o departamento pedagógico, dessa associação, não mede esforços para conduzir os trabalhos de acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, os dirigentes municipais (prefeitos), a fim de garantir orçamento e principalmente apoio em suas bases políticas, compram pacotes de educação de determinados grupos.

Já Cascavel, ao mesmo tempo em que afirma garantir, por meio de formações continuadas, que os professores se apropriem dos elementos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica, orienta os professores a trabalharem com base nos descritores do

Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, para a realização de avaliações externas, como a Prova Brasil e a Prova Paraná, bem como firma parcerias com programas de governos e outros, que trabalham na perspectiva neoliberal.

O que resumimos, nestes últimos parágrafos, será mais bem explicitado nos próximos capítulos. Na próxima seção, trataremos da problemática que envolve a organização do ensino destinado à classe trabalhadora e como esse ensino é subordinado às determinações de poder da burguesia.

1.3 A organização do ensino e relações de poder

A forma como se originou e tem evoluído, o poder político tem implicado assombrosamente no desenvolvimento da educação escolar, haja vista que este se constituiu e se organizou de modo a atender a interesses das classes sociais estruturantes do poder. Independentemente da divulgação popular, de que os sistemas de ensino têm como objetivo atender aos interesses de todos, principalmente dos menos favorecidos economicamente, não podemos nos privar da análise de que em sua grande maioria isso corresponde a uma falácia. É notável que as diretrizes impostas pelos governos e assumidas (forçosamente) pela educação escolar têm como escopo principal favorecer a classe social detentora do poder político, ou seja, a burguesia.

É sabido que aqueles que legislam sempre o fazem de acordo com os valores de sua representatividade e, nesse sentido, a classe trabalhadora não tem conseguido articular-se a fim de colocar suas representações nesses espaços. Assim, quando se trata de lutar a favor de uma educação emancipadora, é preciso muita luta e grandes embates, uma vez que o que está em pauta não é atender à grande maioria, mas atender ao capital, que por sua vez requer e precisa, para sua manutenção, da formação de mão de obra.

De acordo com Frigotto (2014, p. 57), “como vivemos sob as relações de poder e de classe sobre o capitalismo, os processos educativos amplos ou específicos à escola fazem parte da luta de classe”, por isso, é fundamental a compreensão dessa realidade. Uma compreensão que não se centre na descrição da “realidade social, econômica, política, cultural e educacional” (Frigotto, 2014, p. 59), mas na busca pela sua historicidade, determinações, mediações e contradições que a compõem para, a partir de então, vislumbrar possibilidades de mudanças.

Entretanto, “as mudanças no projeto societário e, em seu interior, das concepções e práticas educativas, não se alteram sem forte organização das classes subalternas e na sua capacidade de mobilização e de luta política” (Frigotto, 2014, p. 69). Ao mesmo tempo em que emerge a necessidade de forças para essa luta, contraditoriamente, estamos vivendo “um momento histórico onde a classe trabalhadora, inclusive do magistério, vem sofrendo de maneira intensificada uma precarização do trabalho e exploração sem precedentes, e uma profunda apatia e indeterminação política” (Frigotto, 2014, p. 69).

Além disso, considerando a forma como a educação está estruturada e como ocorrem as articulações políticas, com dificuldades o poder local consegue organizar o ensino de modo a atender às suas especificidades. A força maior advém de articulações políticas maiores, centrais e, por isso, políticas educacionais locais são tão difíceis de se efetivar e na maioria das vezes acabam atendendo às unificações nacionais. Assim, a educação local, seja ela estadual ou municipal, acaba por seguir determinações e legislações nacionais, mas não sem enfrentamentos e resistência, e essa questão será melhor explicitada no capítulo cinco.

Não se trata de questionar a importância de certa unificação das formas de organização do ensino, contudo, as especificidades pertencentes a cada grupo social ficam à deriva. Desse modo, muitas práticas exitosas, locais, acabam por se esvair diante de imposições nacionais. Veja-se, por exemplo, o caso da desconsideração quanto à implementação de currículos próprios em estados e municípios e a imposição e obrigatoriedade em assumir a Base Nacional Comum Curricular, bem como a reforma do ensino médio e a transformação de escolas em escolas cívico-militares.

Definir um papel político para a escola requer que, de alguma forma, a classe trabalhadora consiga, por meio do conhecimento, entender que a classe dominante centraliza todas as ações de modo a manter o domínio sobre o trabalhador, e isso se refere, também, à definição de qual conhecimento pode ser socializado. Historicamente, a construção de espaços escolares, a manutenção desses, a nomeação de pessoas que ocupam funções de dirigentes educacionais, a veiculação de verbas, dentre outras questões, está articulada ao controle da forma de educação escolar pública ofertada. Além disso, não podemos nos eximir de citar as questões que permeiam as articulações e concessões entre os grupos que, de alguma forma, procuram o domínio da educação nacional e, mais recentemente, a disputa impositora do governo paranaense sobre a intenção de terceirizar as direções das escolas estaduais.

Nesse viés, Pistrak (2018) afirma que a escola sempre foi reflexo de seu tempo e "respondeu àquelas exigências que um dado regime sociopolítico colocou para ela" e considera que a escola é "instrumento nas mãos da classe dominante" (Pistrak, 2018, pp. 39-40). Aponta que uma escola voltada para a contribuição da superação do capitalismo tem como tarefa o estudo da realidade atual, a fim de dominar e atuar sobre ela, sobretudo, para isso, é preciso ter consciência das finalidades e ter clareza do lugar que cada um ocupa nessa sociedade (Pistrak, 2018).

Na ocasião da *XVI Conferência Regional de Educação*, promovida pela APP-sindicato[8], Rosar (2014) lança mão de questões imprescindíveis para a reflexão sobre o nosso lugar na luta de classe. Questiona:

> Existe relação entre a prática pedagógica realizada nas escolas públicas e a pedagogia da luta política travada pelos educadores no espaço sindical? Tem sido estabelecida, concretamente, uma relação entre os aspectos políticos e pedagógicos contidos na prática da militância no sindicato e no exercício do magistério nas salas de aula? De que modo a forma política desenvolvida pela APP tem se referenciado em reflexões que se articulam com as teorias políticas e pedagógicas críticas nas quais se inscreve o horizonte da superação da sociedade capitalista? (Rosar, 2014, pp. 97-98).

A partir dessas problemáticas, Rosar (2014, p. 98), ressalta a importância da "relação intrínseca entre teoria e prática e a construção de conexões orgânicas entre pedagogia e política" na perspectiva de "superação de formas políticas atreladas à dominação social decorrente do modo de produção capitalista".

No Brasil, as articulações realizadas pela burguesia não permitem avanços em relação à educação geral e especialmente à política. Segundo Fernandes (2018, p. 98), no Brasil, em decorrência da forma de composição das classes que foram se alterando durante a história, mas mantendo a mentalidade elitizada, tornou-se fácil "concentrar socialmente o poder de controle policial-militar, jurídico e político sobre a sociedade e afunilar os ganhos produzidos pelos vários surtos sucessivos do desenvolvimento capitalista". Essa constatação de Fernandes (2018) é exatamente o que vivemos nos últimos anos, com governos, em todas as instâncias, condicionando a educação à serviço da reprodução da força de trabalho que atenda ao capital explorador. É desse modo que a educação está sempre em um campo de disputa, especialmente da disputa por um projeto de sociedade.

No governo Bolsonaro, essa disputa se acirrou. Após um longo período de quatro anos de desalento e obscurantismo, produzido pelo governo Jair Messias Bolsonaro (PL), o

[8] Sindicato dos(as) professores(as) e funcionários(as) de escola do Paraná.

Brasil, em outubro de 2022, por meio de sufrágio eleitoral, vislumbra(ou) possibilidades de mudança da condição em que o país se encontra(va), em todas as áreas. Na educação, voltamos a travar lutas em defesa do que nos é mais caro: educação pública, gratuita, com qualidade para a classe trabalhadora. E mais, encontramos, agora, possibilidades da retomada de um país que versa pela democracia. Contudo, Cunha (1991, p. 19) adverte que "tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações", por isso, mantemos esperanças de que um dia, quiçá não distante, alcancemos a democracia.

Assim, parece-nos oportuno e adequado afirmar que, após anos de obscurantismo e negacionismo, vislumbramos a democracia tomando fôlego e retomando/reunindo forças nas proposições estratégicas nos diversos campos nacionais. Após duros anos de lutas, seguidos de derrotas à classe trabalhadora, a esperança repousa sobre os ombros que precisarão de sustentação. Não há ilusão de que retomar a democracia será algo fácil, rápido, sem lutas, contudo, as possibilidades de encontrarmos as portas abertas ao diálogo são certas. A classe trabalhadora precisa, mais do que nunca, pisar com cautela e firmeza, a fim de tomar impulso revolucionário. É preciso sustentação teórica, conhecimento, e não se pautar em elementos vazios e no ódio. Reverter a barbárie e colocar em pauta questões sobre a possibilidade de revolução educacional é necessário. Temos uma imensa responsabilidade à frente, que nos remete à necessidade de reconstruirmos o sujeito com consciência coletiva e isso será um grande, contudo possível, desafio. Táticas e estratégias coletivas devem ser planejadas e organizadas.

A realidade é compreendida pela sua historicidade, por isso, é preciso entender o que ocorreu em nosso tão próximo passado, a fim de refletirmos sobre onde falhamos e por que falhamos. Falhamos coletivamente, estrategicamente. Não estávamos preparados para o desmonte/retrocesso que tivemos. A questão que nos persegue é: por que e como tudo isso ocorreu, e o que deixamos de fazer que permitiu que isso ocorresse? Talvez, um dia, alcancemos a compreensão disso.

Segundo Lenin (2007, p. 117), "a democracia tem uma enorme importância na luta da classe operária por sua emancipação. Mas a democracia não é o limite que não possa ser ultrapassado e sim uma etapa no caminho que vai do feudalismo ao capitalismo e do capitalismo ao socialismo". Contudo, entendemos que ainda estamos muito aquém do socialismo, haja vista que o capitalismo ainda se encontra em ascensão. Democracia é, para

nós, um estado de evolução humana que concede à classe trabalhadora, por meio da apropriação das objetivações humanas, as possibilidades de emancipação. Por isso, ainda precisamos avançar nesse sentido, avançar em relação ao conhecimento, avançar em relação à consciência e à tomada de decisões coletivas.

Ainda conforme Lenin (2007, p. 117), "democracia implica igualdade" de direitos, de possibilidades, do "gozo dos meios de produção, isto é, igualdade do trabalho e do salário". Mas o que temos é uma democracia burocrática, de igualdade formal e não real, ou, como afirma Cunha (1991, p. 21), em relação ao e no Brasil, "a regra tem sido a ditadura e não a democracia", haja vista que "mais importante do que os partidos têm sido os grupos corporativos e os candidatos defensores de interesses de grupos profissionais, econômicos, religiosos", dentre outros, e não a população.

É preciso retomar as pautas e lutas em defesa dos interesses da classe trabalhadora, em especial, ao direito à apropriação da cultura humana. Estamos vivendo uma problemática com a questão do conhecimento, em que este tem sido considerado condição *sine qua non* para a sobrevivência. É preciso conhecer na essência e lutar pela verdade contra os interesses dominantes dos preconceitos, da ideologia divulgada e falseada pelas *fake news*. A ausência de conhecimento real conduz ao erro e intencionalmente à manutenção do capital centralizado. Precisamos entender, compreender a realidade objetiva, com possibilidade de transformação e não apenas como meros espectadores que corroboram com a manipulação.

Entendemos que a frase 'defesa do ensino público, gratuito, laico, universal e obrigatório e de qualidade' se tornou um clichê liberal, contudo, é preciso defender esse ensino na perspectiva tratada pela pedagogia histórico-crítica. Saviani (2020a, p. 19) entende que o "desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista" e a luta que se propõe, nesta teoria, refere-se à transmissão/socialização dos conhecimentos que foram intencionalmente transformados em saber escolar. É assim que defendemos que a classe trabalhadora poderá ter acesso aos conhecimentos que o permitirão analisar a realidade e se posicionar diante das imposições capitalistas.

Embora tenhamos compreensão dos dificultadores que encontraremos no trilhar dessa nova história, ainda encontramos forças para as lutas e embates que fazem parte desse movimento, que busca garantir ao trabalhador aquilo que a constituição advoga, que é o direito à educação e à saúde, enfim, que as pautas são de necessidade primária coletiva. Não é

segredo, ou mesmo incompreensão da maioria, o fato de que vivemos um longo período de obscurecimento da ciência. Esse período trouxe ao país consequências irreversíveis, como foi o caso das vidas perdidas no período da pandemia mundial, em que a negação da ciência e a forma como as ações foram conduzidas ceifaram tantas vidas.

A luta pelas liberdades democráticas no Brasil tem mostrado sinais de avanços. Contudo, há de se lembrar que estamos em um país retrógrado, escravocrata, de coronéis, e que essas liberdades não serão fortuitas, mas necessitarão de muita marcha, coragem e tempo. Um tempo que em geral o trabalhador não possui, uma vez que a fábrica tem conduzido de forma que se ocupem, de todo o tempo, para produzir a própria sobrevivência. Mas um tempo que precisaremos recriar, reconstruir e redimensionar. Precisamos ocupar os espaços. Precisamos estudar e organizar estratégias.

Reconstruir/retomar um processo de transformação da educação nacional não será uma tarefa fácil; antes disso, será indispensável a retomada dos preceitos significativos, embora não suficientes, de público, gratuito, laico, de qualidade. Lembremos, aqui, que isso exigirá a retomada do ensino público do domínio militar (Escolas militares).

Não negamos o fato de que, no Paraná, ocorreram avanços no campo da educação desde a emancipação do Estado, assim como não podemos nos furtar de acreditar que não houve contradições, pois, da mesma forma como avançamos, em maiores escalas, retroagimos.

É notável que a educação brasileira possui fortes marcas herdadas da sociedade imperial escravocrata, que era organizada com base em dois polos, em que às elites destinava-se o ensino superior e aos órfãos, abandonados ou miseráveis, um ensino profissional, a fim de formar força de trabalho. A grande maior parte da população que não se encaixava, em nenhum desses casos, permaneceu sem acesso à escola de qualquer tipo (Cunha, 1991, p. 31).

Enfim, cumpre assinalar que, no decorrer de nosso trabalho, planejamos apontar como uma teoria contra hegemônica, que possui em sua essência a intencionalidade de instrumentalizar o trabalhador para a superação da atual forma de sociedade, fez/faz parte de políticas educacionais e, em alguns momentos, foi proposta pelo próprio estado capitalista. Os próximos capítulos foram organizados de modo que compreendamos como o ensino do Estado do Paraná, em diferentes frentes (estadual, regional e local) foi organizado, considerando as estruturas de poder de cada período da história.

1.4 Função da educação escolar

Poderíamos iniciar definindo educação escolar como um meio vital para a formação integral/total do ser humano. Poderíamos também apontar que, por meio do ensino, na educação escolar, é possibilitado aos indivíduos a apropriação de conhecimentos, de atitudes, de hábitos que, por sua vez, permite-lhes condições para a compreensão das leis que regem a natureza humana e a sociedade. Contudo, na realidade complexa em que vivemos, essa definição não é fácil de construir, uma vez que é preciso analisá-la num contexto profundamente desnivelado. A educação brasileira é marcada por dicotomia histórica e estrutural, em que a burguesia direciona a seus filhos uma formação clássica e científica, ao mesmo tempo em que determina que, para os filhos dos trabalhadores, a formação deve ser profissional, a fim de atender à demanda do mercado de trabalho.

Não podemos negar que a educação escolar construiu, nos diferentes tempos e espaços sociais, seus objetivos e tem sido usada, de acordo com a classe a que serve, como forma de manipulação. A educação escolar no Brasil foi, desde a fase colonial, condicionada pela forma de colonização e distribuição das terras, estratificação social, controle do poder político, uso de modelos de educação importados, dentre outros. Por isso, colocar a educação pública a serviço da classe trabalhadora exige monumentais transformações na mentalidade de nossos dirigentes, mudança do próprio estado, bem como uma revolução do conceito de educação.

Uma educação revolucionária implica no combate às concepções elitistas de educação burguesa e investimentos em formação humana, na democratização das estruturas e métodos na forma de trabalho; implica na definição objetiva da sociedade que se almeja; implica analisar concepção de sociedade, homem, educação, bem como em estudos sobre os processos de ensino.

Para Danilov (s/d, p. 14):

> Para proceder a uma profunda reorganização do ensino de acordo com as novas finalidades de ensino e para resolver corretamente o problema dos conteúdos e métodos de ensino, é inevitável descobrir as condições e as leis do processo didático, encontrando aqueles fundamentos objetivos do referido processo que permitem ao professor organizar com precisão seu trabalho em sala de aula e levar seu conhecimento a cada aluno (tradução nossa[9]).

[9] Para realizar una profunda reorganización de la enseñanza de acuerdo con los nuevos propósitos de la instrucción y para solucionar acertadamente el problema del contenido y de los métodos de la enseñanza, es insoslayable descubrir las condiciones y las leyes del proceso didáctico, hallando aquellos fundamentos objetivos

Desse modo, percebemos a importância quanto à (re)organização do ensino que tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade/integralidade. Pensar em uma forma de ensino com tal propositura implica no reconhecimento da objetividade, da universalidade, do caráter histórico do conhecimento, das elaborações culturais humanas que intencionalmente foram transformadas em saber escolar.

A essência de uma educação revolucionária consiste em instrumentalizar o aluno, filho da classe trabalhadora, com base no saber mais elaborado, no qual está sintetizado todo o acúmulo histórico-cultural da humanidade, ou seja, toda experiência humana. A escola deve criar condições e circunstâncias específicas para que esses conhecimentos sejam apropriados por todos os alunos.

No que se refere à situação da escola atual, encontramos tanto evoluções quanto a manutenção de relações de poder, mas também a existência de manifestações que exprimem o posicionamento entre o novo e o velho, ou seja, aqueles que lutam pela transformação e aqueles que defendem uma escola que mantenha as relações de subordinação sob controle. O que mais choca nessa conclusão é o fato de que é o 'novo' que defende a necessidade de seres humanos submissos.

Contudo, apesar de tantos percalços, há possibilidade de superação das visões ambíguas, sobre o papel da educação. Uma das formas é assumir coletivamente compromisso com a educação escolar voltada aos reais interesses da classe trabalhadora.

Nossa experiência tem mostrado que, mesmo não possuindo o poder político ou econômico diretamente nas mãos, somos capazes de contribuir com provocações que podem modificar as estruturas sociais. Contudo, faz-se necessário que tenhamos posicionamento político, ético e moral. Em outras palavras, depende do interesse ao qual servimos e nossa estratégia deve seguir a linha que defende um ensino que contribua com a formação da consciência do aluno e, portanto, com a sua emancipação.

A escola, para cumprir com proposições revolucionárias, deveria imperativamente ser um local democrático, principalmente em relação à apropriação do conhecimento. Contudo, enquanto o ensino continuar a apresentar-se minimamente à classe trabalhadora, continuará a ser privilégio de uma minoria elitista. Eis aí nossa função como defensores da

---

de dicho proceso que permitan al maestro organizar certeramente su labor en clase y llevar sus conocimientos a cada alumno (Danilov, s/d, p. 14).

emancipação humana: criar condições para que todos tenham acesso ao ensino, em suas máximas produções.

Democratizar o ensino e consolidá-lo a todos depende, por fim, de estreita relação entre os objetivos e os métodos de trabalho assumidos. Não nos aportamos a qualquer método de ensino, mas àquele que possibilite assegurar a democratização do ensino a todos. Nesse sentido, defendemos que a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica que dá esse suporte, uma teoria de educação forjada coletivamente, a partir dos apontamentos iniciais de seu idealizador.

Quando tratamos da construção de uma sociedade democrática, portanto nova, está intrínseca a criação de um novo ser humano. A constituição desse ocorrerá à medida que modificarmos a base material da sociedade e criarmos condições objetivas para a construção dessas novas relações. Isso implica trabalho árduo na educação sobre a produção da consciência coletiva.

À escola, importa travar batalhas incessantes contra o obscurantismo. Trata-se de conduzir a compreensão quanto à universalidade do conhecimento e às formas de seu desenvolvimento, rompendo com a visão arcaica do sobrenatural ou inatismo. Trata-se de articular continuamente, ininterruptamente, a teoria à prática. E o ponto de partida para o desencadeamento desse processo é a consciência de que pertencemos à classe trabalhadora, classe explorada, oprimida, humilhada.

Há que se compreender que essa classe tem urgência em superar a ignorância intelectual. E é pela educação formal que vislumbramos possibilidades de superar essa condição, uma vez que é esse instrumento intelectual que permite a apropriação dos instrumentos imprescindíveis para conhecer, analisar, apreender, compreender, interpretar a realidade objetiva e transformá-la. Avançar nessas questões requer pensar cientificamente. Por isso, a educação não é tarefa exclusiva da escola, mas de toda sociedade. Uma vez que essa escola é a que forma para a sociedade o engenheiro, o agrônomo, o veterinário, o geólogo, o botânico, o mecânico, o eletricista, o médico, o enfermeiro, o farmacêutico, o professor, enfim, na escola, formam-se os profissionais que atendem às necessidades básicas humanas.

Portanto, o ponto a ser ponderado é que nosso esforço educacional não pode resumir-se à individualidade dos seres humanos, mas deve incidir sobre a sociedade. Por isso, é necessário travar uma verdadeira batalha na divulgação do conhecimento e isso exige ações

organizadas, coordenadas e conscientes de toda a sociedade e seus partícipes, em especial, a classe trabalhadora.

Igualmente, é imperioso discutirmos a forma de constituição da consciência humana, na sociedade de classes, pois, afinal, importa o entendimento de que o ser humano foi desenvolvendo sua consciência individual e coletiva, e de quais fatores influenciaram no desenvolvimento dessa consciência, a fim de compreendermos nossas próprias ações como seres humanos.

Para desvendar tais questões, nos apoiaremos inicialmente em Leontiev e sua produção *O desenvolvimento do psiquismo.* Para ele, a "consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social" (Leontiev, 1978, p. 88). E essa consciência, como um tipo superior de psiquismo, carrega em si características históricas, sociais e progressivamente se desenvolve, ou seja, ela não é imutável. Antes disso, a consciência humana é formada e determinada pelas relações sociais, considerando o lugar que cada um ocupa durante todo o processo de desenvolvimento histórico e social, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Precisamente, aponta Leontiev (1978, p. 120), a consciência passa por transformações: a primeira engendrada pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, que consiste no isolamento da atividade intelectual e teórica; e a segunda pela mudança da estrutura interna. Ou seja, na primeira, no âmbito individual, o homem toma consciência dos encadeamentos interiores da sua atividade (compreendo aqui a atividade como atividade de trabalho), que permitirá atingir seu pleno desenvolvimento. Na segunda, no âmbito coletivo, a consciência se revela nas condições múltiplas, complexas e determinadas da sociedade de classes.

Distinguir as características da consciência é primordial, a fim de compreendermos que a consciência individual do homem só pode existir nas condições de uma consciência social. E é pela apropriação da realidade que esse homem reflete, por meio de significações, conhecimentos e representações socialmente elaboradas. Apropriar-se dos sistemas das significações permite-nos a apropriação de conteúdos ideológicos.

Entender a (trans)formação da consciência, desde os primórdios da civilização, requer entender, também, a importância da linguagem humana nesse processo. Segundo Leontiev (1978), a consciência social, coletiva, foi sendo elaborada e preparada no seio da sociedade primitiva, em que o aparecimento e o desenvolvimento da divisão social do

trabalho, e, com ela, as relações de propriedade privada, provocaram alterações na estrutura inicial da consciência, modificando-a e respondendo, assim, às novas condições ou exigências socioeconômicas da vida humana.

Por certo, a formação da consciência depende das condições reais, objetivas de compreensão do mundo, pois ela expressa as relações de cada momento, de cada movimento histórico, ou seja, é um produto social. Marx e Engels (2001) afirmaram que não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. E o que é essa vida, senão toda existência humana e o processo de produção do próprio homem? Entendemos que a riqueza intelectual, de cada indivíduo coletivo, depende da riqueza de suas relações reais.

Ou seja, o homem deveria ser colocado em relações diretas, viáveis com toda produção humana, e deveria ter condições e possibilidades de desfrutar de toda essa riqueza resultado de sua própria produção. Contudo, entendemos que essas relações, mais intensificadas com a produção, ficam sob domínio de determinado grupo. E é esse grupo que, de posse dos meios de produção (sim, eles possuem os meios de produção e nós, a força que move essa produção), tem determinado o modo de pensar da classe trabalhadora, ou seja, eles regulam a produção e a distribuição, também, de pensamentos e ideias.

Toda ação com intenção de transformação somente poderá ser eficiente quando fundamentada nas relações entre a teoria e a prática. Assim, pensar, discutir e tecer considerações sobre a educação pública, numa realidade tão complexa e envolta das contradições próprias de seu desenvolvimento, não é/será fácil, uma vez que nossas análises ficam condicionadas à nossa compreensão da realidade social e de nosso posicionamento diante dessa realidade.

Reiteramos que há aqueles que incansavelmente têm demonstrado a necessidade de uma forma de educação escolar consolidada no desenvolvimento intelectual do ser humano. Contudo, para que essa educação escolar possibilite o desenvolvimento pleno dos seres humanos, é necessário compreender as leis sociais que fundamentam a educação, é preciso revolucionar as formas de conduzir a educação, e isso requer a elaboração de uma teoria científica, materialista de educação.

Com tal preocupação, Dermeval Saviani deu início a um rico e rigoroso trabalho na formulação de uma teoria pedagógica revolucionária, qual seja, a pedagogia histórico-crítica. A escola, para a pedagogia histórico-crítica, é entendida “com base no

desenvolvimento histórico da sociedade" e, a partir dessa compreensão, "torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista" (Saviani, 2005b, p. 103).

Buscar meios para que a educação seja realmente revolucionária exige/exigirá uma reestruturação na forma como a própria classe trabalhadora percebe e concebe atualmente a educação. Uma das questões apontadas por Saviani (2012a, p. 65) é que "uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens". Contudo, não se trata de uma igualdade formal, legal, mas real e concreta. Uma pedagogia revolucionária deve considerar, como uma de suas primordiais tarefas, a transmissão de conteúdos em suas formas mais elaboradas (Saviani, 2012a). Ainda, de acordo com Saviani (2012a, pp. 69-70):

> Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. [...] serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Portanto, não se trata de discutir e analisar um ponto, mas valorizar, a partir de complexos e diversos elementos, a escola e, com isso, tudo o que a constitui a partir da realidade objetiva e dos objetivos que se almeja alcançar. Como vimos, não se trata de valorizar ou enfatizar o papel de apenas um indivíduo, mas em considerar que a escola é formada por diferentes e múltiplos indivíduos, que se encontram em processos diferentes de desenvolvimento e, portanto, compreensão da realidade. Outra questão a considerar e observar com atenção se refere aos processos de transmissão e assimilação do saber escolar. A escola deve ponderar e compreender que escolher e definir um método de ensino exige posicionamento, logo, também não é uma questão neutra. Desse modo, entendemos que os processos de transmissão e assimilação do conhecimento são centrais no momento de definir o que, e como, será ensinado ao aluno.

Todas as formas de contradição, os embates, conflitos que permeiam a escola e sua função social precisam, portanto, ser analisados não somente na superficialidade, mas em sua forma estrutural. Isso porque é na estrutura sólida de sua organização e função que se encontram os reais objetivos da escola. Nessa estrutura, encontram-se os sentidos e motivos

da organização da escola, bem como as relações que a entremeiam, redefinindo os objetivos de acordo com a reorganização da forma estrutural da sociedade.

Enfim, entendidas as questões sobre o materialismo na pedagogia histórico-crítica, as relações de poder sobre a educação e a função da escola pública, na próxima seção, o objetivo é, portanto, explicitar a pedagogia histórico-crítica como uma concepção de educação contra hegemônica que se ocupa da tarefa de se constituir em instrumento de resistência a favor da classe trabalhadora.

1.5 Pedagogia histórico-crítica: a teoria pedagógica

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica tributária da concepção dialética de educação que tem como fundamento filosófico, desde a sua constituição, o materialismo histórico-dialético e, mais recentemente, a contribuição de fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural, consolidando-se, assim, como uma teoria com fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Defende veementemente o acesso da classe trabalhadora a produção histórico-cultural humana, em sua forma mais desenvolvida, por meio do trabalho educativo organizado, sistematizado e comprometido com ações que favoreçam possibilidades quanto à transformação da sociedade. Trata-se, portanto, de um poderoso instrumento que possibilita e impulsiona o processo de emancipação humana. Com premissas basilares no materialismo histórico-dialético, de posição contrária aos interesses do capital, entende/defende que as concepções de mundo, de ser humano e de educação compõem um projeto de sociedade que almeja a superação da sociedade capitalista.

Para Duarte (2016, p. 2), a pedagogia histórico-crítica "defende o engajamento da educação numa luta mais ampla, a da superação da sociedade capitalista pela revolução socialista". Por isso, "não deve ser reduzida a um método de ensino", nem tampouco a uma "sequência de passos a serem aplicados a quaisquer conteúdos escolares" (Duarte, 2016, pp. 5-6). Assim, uma das problemáticas a ser enfrentada pela pedagogia histórico-crítica é:

> [...] se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista (Duarte, 2016, p. 21).

É fato que incertezas e contradições marcam a educação pública, especialmente quando é evidenciada a preocupação maior com os *scores* nacionais e internacionais e não

com o desenvolvimento integral do aluno (ser humano). Essa situação agrava-se ante as políticas devastadoras de desmonte da educação, das medidas orçamentárias de cortes nos investimentos, dentre outros. Nos últimos tempos, a palavra de ordem na educação pública é: economia e resultado. Economiza-se em tudo: em material escolar, em formação continuada, em subsídios, em alimentação, entre outros, e, como consequência, também, na qualidade da formação da classe trabalhadora. Contudo, sempre é bom retomar/reiterar que a economia na educação para a classe trabalhadora possui caráter ideológico. Concomitante a tal economia, ocorre a exigência quanto à superação/elevação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

É latente a discussão da educação como mercadoria e, quando assim pensada, reduz-se o processo educativo "à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção" (Frigotto, 2010, p. 51).

Marx (2017), ao tecer suas análises sobre como ocorre a transformação do dinheiro em capital, já afirmava que:

> Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo de trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinado, que, por sua vez, custam a soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção (Marx, 2017, p. 249).

Ou seja, para formar um trabalhador, incipiente, resiliente e habilidoso, é preciso treiná-lo. Treinar em grandes grupos utilizando meios cada vez mais atualizados, como o uso das tecnologias da informação e comunicação para cursos de formação inicial, a chamada Educação à Distância (EaD) e, dessa forma, baratear os custos com essa 'formação'. É assim que temos presenciado a formação do professor. Primeiro, forma-se, em sua maioria, em cursos à distância, depois, é treinado para seguir rigorosamente métodos e apostilamentos de acordo com os critérios que serão aplicados nas avaliações em larga escala. Na sequência, culpabiliza-se esse mesmo indivíduo pelo não resultado que se projetou e realizou nos cursos de reciclagem. Esse é um verdadeiro ciclo vicioso, mas com objetivo muito claro: a formação de capacidades e habilidades de produção.

Freitas (2018) adverte que o objetivo é a destruição do sistema público de educação pelos neoliberais que almejam regular todo processo educativo, por meio do controle dos profissionais da educação, via base nacional de formação do professor, bem como por meio de materiais didáticos direcionados a esse fim.

Malanchen (2015) aponta as problemáticas sobre as proposições de formação de professores à distância. Após as análises realizadas, concluiu que o papel do Estado foi redefinido sob a hegemonia neoliberal, de modo que "os princípios da reforma do Estado - eficiência, competitividade, qualidade e flexibilidade - nortearam a reforma educacional". Desse modo, o governo conferiu à educação "um valor conformado pela lógica capitalista, procurando adaptar a educação às demandas do mercado por meio de estratégias que visam adequar a escola e seus interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital em sua forma atual" (Malanchen, 2015, p. 207).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), foi "após o vendaval da queda do muro de Berlim e da ideia do 'fim da história' e das ideologias, que no caso do Brasil, mas não apenas aqui, explicitou-se um projeto de sociedade que ia na contramão do 'pensamento único'" e, sob o ponto de vista educacional, "ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis" (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 97).

Historicamente, a educação no Brasil se depara com problemas que ultrapassam as questões internas nacionais e, portanto, incorpora questões a nível mundial, uma vez que estas estão relacionadas à história da humanidade. Apesar das particularidades, reinventar a educação por meio de reformas e mais reformas tem sido como os governantes, que atendem aos interesses do capital, tratam a educação pública.

Dentre as ações para entendermos o esvaziamento presente nesses projetos de educação, remetemo-nos ao nosso objeto principal, que trata da implementação da pedagogia histórico-crítica, como instrumento de superação de teorias contraditórias à sociedade que queremos. Para isso, precisamos compreender que a pedagogia histórico-crítica é uma concepção de educação que se diferencia das demais concepções de educação pela forma como articula a filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica.

Saviani (2021b, p. 24) esclarece que essa compreensão conduz ao entendimento de que "a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria

da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional". Em relação ao conteúdo dessa teoria, resume "que essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela 'Escola de Vigotski'" (Saviani, 2021b, p. 29).

A pedagogia histórico-crítica se ocupa, entretanto, não apenas de analisar as questões e acontecimentos em tempos diferentes, mas nos conduzem ao entendimento de que essas questões e acontecimentos sofrem influência nos diferentes tempos e espaços, do movimento provocado pelas diferentes classes de acordo com seus interesses, relações sociais, desenvolvimento das ciências e, portanto, pelas diferentes concepções de mundo. Isso porque, no movimento da história da humanidade, as mudanças que ocorreram/ocorrem não modificam apenas seu conteúdo, mas também se alteram as condições objetivas em que se encontra. Nesse caminho, Saviani (2005b, p. 2) explicita que "as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente".

No campo da filosofia, fortalecida pelo materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica defende o ensino das ciências, das artes e da filosofia como instrumentos que podem conduzir o ser humano a compreender que toda atividade humana possui um significado social e que o interesse dos indivíduos identifica o interesse social da classe a que pertencem.

Aqui, importa mencionar que a educação escolar exerce grande influência na formação das estruturas internas da sociedade. Por isso, existe um grande esforço da burguesia em manter o domínio sobre a educação da classe trabalhadora, no sentido de determinar os valores sociais, bem como a personalidade estereotipada dos indivíduos. Isso porque a burguesia tem a compreensão de que, como já afirmamos, a educação escolar dirigida a partir de fundamentos como os presentes na pedagogia histórico-crítica produzem nos indivíduos a consciência.

Sobre a produção da consciência, afirmam Marx e Engels (2001, pp. 34-35):

> [...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. É só desta maneira que cada indivíduo em particular será libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra, sendo colocado em

> relações práticas com a produção do mundo inteiro (inclusive a produção intelectual) e posto em condições de adquirir a capacidade de desfrutar a produção do mundo inteiro em todos os seus domínios (criação dos homens).

E que:

> Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e consequentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, com produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são portanto as idéias dominantes de sua época (Marx; Engels, 2001, pp. 48-49).

Essa consciência vai se formando no processo de humanização dos homens, torna-se instrumento de ação na constituição e compreensão do mundo. Em relação ao ensino escolar, é possível afirmar que toda a aprendizagem significativa conduz o aluno a modificar a forma de compreensão do homem nas relações com a sociedade. É preciso que a escola atue, portanto, com um ensino que modifique e transforme a consciência desse homem. Para Saviani (2005b, p. 78), o "nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborado à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber", portanto, é preciso dominar o conhecimento que foi transformado em saber escolar. Eis aí a importância e função da escola pública: possibilitar à classe trabalhadora o acesso à apropriação das elaborações humanas (saber sistematizado, metódico, científico).

Contudo, Saviani (2014a, p. 24) aponta que a compreensão dialética da "contradição entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas humanas" nos permite entender que a educação está inserida na sociedade e por ela é determinada, por isso, faz parte desse movimento contraditório. Com a sociedade capitalista, o saber escolar se converte "em força produtiva, em meio de produção; e como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, entende-se a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos" (Saviani, 2014a, p. 24). Logo, a "possibilidade de se estender o saber para todos passa pela mudança dessa sociedade, ou seja, pela socialização dos meios de produção que implica a construção de uma sociedade de tipo socialista que supere a ordem capitalista" (Saviani, 2014a, p. 24). A educação, como partícipe desse processo, precisa incansavelmente lutar, a fim de que todos tenham esse entendimento.

Ainda para Saviani (2014a, p. 24), a educação "concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas". Contudo, "as condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o

desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer" (Saviani, 2014a, p. 24). E isso se refere ao seu inverso também, pois "o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer" (Saviani, 2014a, p. 24). É nesse movimento de desenvolvimento das possibilidades de produção da consciência que a escola se destaca.

Sobre os fundamentos da psicologia histórico-cultural, Duarte (2016, p. 37) chama a atenção sobre o fato de que ela "é tão somente um dos fundamentos da educação escolar" e, para que contribua significativamente com o trabalho educativo, "é necessário inseri-la numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a filosofia, a sociologia, a história, a didática, a teoria do currículo e outros campos dos estudos educacionais" (Duarte, 2016, p. 37).

Martins (2015, p. 270) afirma que, assim como para a pedagogia histórico-crítica, para a psicologia histórico-cultural "o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza" e essa afirmação confere destaque tanto à aprendizagem quanto ao ensino. Para a autora:

> A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre os processos se instala uma relação de condicionalidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre "quantidade e qualidade", ou seja, a "quantidade" de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à medida que a "quantidade" de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino (Martins, 2015, p. 278).

Enfim, compreender a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica requer compreender a educação e o seu desenvolvimento histórico, bem como entender que ela apresenta-se com uma possibilidade de articular teoria e prática com o compromisso de instrumentalizar os indivíduos para a transformação da sociedade.

Esclarece, Saviani (2014a, p. 34), que a fundamentação psicológica na qual se apoia na escola de Vigotski e que distingue as funções psicológicas inferiores (que os homens têm em comum com os animais) e as funções psicológicas superiores (especificamente humanas) é uma das linhas de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Para essa fundamentação psicológica, "as funções psicológicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos) são justamente aquelas que exigem formalização, elaboração, e que requerem a intervenção da escola" (Saviani, 2014a, p. 34). Ou seja, para desenvolvê-las, é preciso intencionalidade dirigida a um fim específico.

Ainda segundo Saviani (2014a, p. 34), Vigotski “mostra que as crianças aprendem em contato com os adultos”, logo, há necessidade da organização do ensino pelo professor, orientado à transmissão dos conhecimentos científicos, uma vez que, para a pedagogia histórico-crítica, são esses que favorecem “à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, à formação das funções psíquicas superiores, na medida em que coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento” (Martins, 2015, p. 314), como preconizado pela psicologia histórico-cultural.

No capítulo primeiro do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações,* Saviani (2005b) afirma que a escola deve tratar pedagogicamente, considerando os pressupostos que já mencionamos, o conhecimento elaborado, o saber sistematizado, a cultura erudita, portanto, tem a ver com o conhecimento científico que produz no aluno as condições de desenvolvimento do pensamento teórico, de pensar por abstração e de, a partir da compreensão do movimento da realidade, produzir a consciência.

Discutir as premissas dessa teoria pedagógica, bem como seus antecedentes, parece-nos recorrente, haja vista a gama de trabalhos sobre essa teoria. Contudo, julgamos fundamental, nas próximas seções, tratar de alguns dos conceitos que a teoria porta, a citar trabalho educativo, forma de ensino e trabalho pedagógico. A definição por tais categorias decorre de nossa individual necessidade de compreender como essa teoria da educação tem sido tratada, desde que se anunciou como oficial no final da década de 1980, no Estado do Paraná e posteriormente na elaboração de currículo regional no oeste do Paraná e na particularidade de Cascavel. Além disso, nos motiva/inquieta discutirmos a relação entre professor e compreensão de conceitos e categorias, essencial dessa teoria, uma vez que são esses que devem permear a organização do trabalho pedagógico, articulando a teoria com a prática educativa.

Evidenciar tais elementos, considerando a atual conjuntura de tempos de acirramento da luta de classes, de avanços ideológicos reacionários sem precedente, é basilar para a recondução da função social da escola pública como direito inalienável de formação humana.

Enfim, nas próximas seções, como já anunciado, trataremos das questões voltadas ao desenvolvimento pedagógico da pedagogia histórico-crítica.

1.6 Trabalho educativo

É inegável que discutir o trabalho educativo e os elementos que o compõem encerra, também, um grande desafio, tanto para o entendimento da pedagogia histórico-crítica, como teoria pedagógica, quanto para a compreensão de como desenvolver um trabalho que produza em cada indivíduo coletivo a humanidade. Por isso, analisar o trabalho educativo à luz da pedagogia histórico-crítica requer, também, o entendimento e a apropriação de alguns elementos e categorias conceituais que o compõem, como a questão da produção e apropriação do conhecimento, processos de ensino e de aprendizagem, humanização, dentre outros. Assim, compreender o conceito de trabalho pedagógico/educativo exigirá análise de sua estrutura no processo de desenvolvimento histórico e, para nós, interessa, neste momento, conhecer e compreender a dialética entre ensinar e aprender como forma de desenvolvimento humano, a fim de compreendermos, nos capítulos posteriores, como essa categoria foi organizada em cada tempo histórico.

Para Marx e Engels (2001), uma das distinções entre os seres humanos e os demais animais é o fato de que o homem produz os meios que garantem a sua existência por meio da ação de trabalho. Assim, "ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material" (Marx; Engels, 2001, pp. 10-11). Para produzir os meios de subsistência, o ser humano depende "da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir" (Marx; Engels, 2001, pp. 10-11). Contudo, essa produção não se remete somente à manutenção e existência da vida material/física, mas representa, também, a atividade desenvolvida por esse homem para essa produção. O que cada ser humano é "coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção" (Marx; Engels, 2001, p. 11). Nesse processo de produção da vida material, o homem produz conhecimento e é esse conhecimento que lhe permitiu/permite dominar, transformar e adaptar a natureza em todos os seus aspectos.

Leontiev (1978) afirma que o ser humano é constituído histórica-socialmente e se desenvolve nas relações estabelecidas com o meio e o outro de sua espécie, por meio de relações individuais e coletivas, específicas com o mundo objetivo, um mundo de objetos criados para satisfazer "as suas necessidades práticas: alimento, vestuário, alojamento, etc" (Leontiev, 1978, p. 118). Esse ser, por meio das abstrações e apropriações, desenvolve instrumentos que possibilitam/oportunizam otimizar e intensificar o trabalho, que por sua vez

o conduzem ao seu desenvolvimento sócio-histórico. Esse desenvolvimento exige, desse ser humano, a intensificação das relações com os outros seres humanos, e com a "realidade humana material" (Leontiev, 1978, p. 173).

O desenvolvimento humano é considerado, por Leontiev (1978), um processo ativo, e o ser humano, para desenvolver-se em sua integralidade, precisa relacionar-se e apropriar-se dos produtos do desenvolvimento histórico, dentre eles, as aptidões humanas. Afirmou e defendeu que é por meio do processo da educação escolar que esse movimento histórico é transmitido, uma vez que, "quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada e mais complexa é a sua tarefa" (Leontiev, 1978, p. 273). Ou seja, a educação escolar confere a tarefa de organizar o conteúdo histórico-cultural de modo a possibilitar condições para o desenvolvimento da humanidade.

Tal contribuição nos permite destacar a educação escolar como meio de oportunizar a apropriação das mais ricas objetivações humanas, a todos os seres humanos. Sobretudo, a escola, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, possui a incumbência primordial de socializar/transmitir o conhecimento sistematizado, uma vez que, para Saviani (2019, p. 42), "as atividades da escola, propriamente dita, se iniciam pela aprendizagem da leitura e da escrita que se exercita pela iniciação à linguagem dos números, da natureza e da sociedade".

Para que os indivíduos se tornem seres humanos, ainda de acordo com Saviani (2005b, p. 7), precisam assimilar diferentes tipos de saber ou conhecimentos, por exemplo, "conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico". Sobretudo, defende que o saber que interessa à educação "é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo" (Saviani, 2005b, p. 7).

Sobre essa questão, é sempre bom retomar que, portanto, não se trata de qualquer trabalho realizado e de qualquer forma. Gramsci (2001, p. 51) alertava que era preciso "convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo". Um trabalho que exige, além da atividade intelectual, esforço físico-muscular e isso provoca, em muitos, sofrimento. Apesar de essa questão (diferentes tipos de esforços) ser complexa, ela precisa ser trabalhada e ensinada aos alunos, até porque, se o objetivo é desenvolver em todos os alunos o máximo de suas capacidades intelectuais, é preciso apresentar formas para que eles mantenham controle sobre suas próprias condutas.

Outra questão a considerar a partir de Gramsci (2001, p. 49), sobre a escola unitária, refere-se à organização da escola e de todos os elementos que fazem parte dela, por exemplo, as questões sobre o ensino e o currículo escolar. Para ele, o ensino, expresso no currículo escolar, deve ser organizado de modo a promover uma "formação humanista" e, para isso, é necessária ampliação do orçamento[10] destinado à educação.

Entendemos que, apesar da organização do modo capitalista de produção e da exploração desse capital, o trabalho socialmente produzido possui uma dimensão formativa para os trabalhadores, quando no processo de formação consciente desse trabalhador lhe são possibilitados os meios e instrumentos de compreender como essa exploração ocorre. Nesse viés, a escola é a instituição, por meio do ensino, que possibilita aos indivíduos a compreensão histórica das significações.

Leontiev (1978) afirma que é por meio da educação formal, sistematizada e intencionalmente deliberada que se transmite às novas gerações as aquisições culturais humanas. Esse movimento, de transmissão e apropriação da produção humana, por meio da educação escolar, enriquece a prática social histórica dos seres humanos e os conduz à tomada de consciência. Não deixa de mencionar que a sociedade capitalista concentra, nas mãos da classe dominante, tanto as riquezas materiais quanto a cultura intelectual, e isso decorre das desigualdades econômicas, de classes e da diversidade das relações com a capacidade de aquisição fixadas nos produtos resultantes do trabalho humano.

A educação escolar é, também, uma produção humana resultante da divisão social do trabalho e, desse modo, aquele que conduz esse trabalho, ou seja, o professor, é também um trabalhador. Assim, ao assumir-se como trabalhador, o professor tem maiores possibilidades de compreender que a atividade de trabalho realizada por si é também resultado de ações intencionais. Por isso, a importância quanto à compreensão sobre o objeto de trabalho do professor, bem como das ações que deverão ser realizadas para que esse objeto seja objetivado e apropriado pelo aluno.

Entendidas algumas questões sobre o desenvolvimento humano, voltemos ao tratamento sobre o trabalho educativo. Afirma, Saviani (2005b, p. 16), que "o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser

[10] Não nos esqueçamos de que a questão do orçamento da educação é uma das questões mais discutidas em todos os tempos e espaços, de modo que alguns defendem a ampliação desse orçamento e outros, a redução. Inclusive, sem aprofundamento, mas também sem deixar de citar, as problemáticas mais atuais, como as medidas provisórias de corte de gastos e a luta na defesa do Fundeb, bem como o modo como o governo atrela orçamento a resultados das avaliações em larga escala.

assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos", ou seja, humanizem-se, e, "de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo" (Saviani, 2005b, p. 13). Com base nesses condicionantes, é comum nos depararmos com a seguinte questão: Como realizar o trabalho pedagógico/educativo de modo que todos os alunos se apropriem, efetivamente, das objetivações humanas e se humanizem?

Ao tratar do trabalho educativo, que tem como objetivo produzir, em todo indivíduo da espécie humana, a humanidade já produzida pelo coletivo dos homens, é preciso atentar-se e identificar os conteúdos escolares, ou seja, aos conhecimentos que precisam ser organizados e que promovam em cada indivíduo essa humanidade. Mas somente a identificação desses conhecimentos não garante que ele seja assimilado; é preciso descobrir, organizar e criar formas para que esse conteúdo seja assimilado pelo aluno. Essas questões nos dão a dimensão do quanto é complexo o trabalho educativo que tem como objetivo ensinar, por meio de conceitos, os princípios gerais que regem a produção e o desenvolvimento da atividade humana.

Na escola, a partir de um processo educativo mediado, o professor, utilizando linguagem adequada, organiza a forma como o aluno passará a observar os objetos, o ambiente e os colegas. É preciso direcionar as ações, de modo que o aluno comece a analisar e diferenciar cada processo executado por ele e por outros, bem como conduzi-lo à compreensão quanto à função social dos instrumentos e signos, resultado de toda produção humana. Ou seja, devem-se organizar processos educativos intencionais, que têm como objetivo produzir direta, indireta e intencionalmente as máximas conquistas de desenvolvimento humano, em cada aluno singular.

A organização de ações que incorporam o trabalho educativo, bem como a compreensão dos diferentes processos mentais, exigirá compromisso com um ensino que promova condições de superar o pensamento pragmático pelo abstrato teórico. Organizar ações para desenvolver o pensamento requer mediações cada vez mais complexas e abstratas "entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade" e é "exatamente a tensão entre o concreto e o abstrato que impulsiona as operações lógicas do raciocínio" (Martins, 2016, p. 19).

Assim, a partir da apropriação dos conhecimentos (conteúdos escolares) que foram identificados como essencial ao desenvolvimento humano, organizados e transmitidos

intencionalmente, ocorre a possibilidade de esse homem "formar, transformar e reelaborar continuamente sua concepção de mundo, de homem e de sociedade" (Mazaro; Pagnoncelli, 2018, s/p[11]). Isso porque, como ser histórico-social, esse homem nasce com possibilidades de aprendizagem e "pelo processo educativo adquire hábitos, costumes, noções de moral, juízos de valor, consciência e a partir desses passa a conceber e compreender o mundo de uma determinada maneira" (Mazaro; Pagnoncelli, 2018, s/p).

É por meio do trabalho educativo, intencional, deliberado, organizado e planejado que os filhos da classe trabalhadora terão possibilidades de revoluções internas por meio da transformação intelectual que culminará na possibilidade de tomada de consciência. Para as autoras, o trabalho pedagógico/educativo "possui íntima relação com as ações realizadas a fim de que, os indivíduos, em sua coletividade alcancem um nível de consciência que lhes permitam desenvolver ao máximo, a autonomia de pensamento para então atuar e transformar a si e a sociedade" (Mazaro; Pagnoncelli, 2018, s/p).

Na mesma direção, Mazaro e Orso (2022, p. 18) afirmam que as ações do trabalho educativo, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, supõem que esse trabalho "estabeleça íntima relação entre o conhecimento historicamente acumulado, a prática social global e as ações realizadas em sala de aula". Isso exige que toda ação educativa realizada no interior de cada sala de aula "seja dirigido de forma intencional, planejado e sistemático, de tal modo que, de forma gradativa, permita aos alunos apropriarem-se das objetivações humanas materiais e cognitivas produzidas pela humanidade" (Mazaro; Orso, 2022, pp. 18-19).

Em suma, organizar o ensino e as ações de ensino com base na pedagogia histórico-crítica exige a compreensão de que o trabalho educativo, realizado em sala de aula, por cada professor, com cada aluno em sua particularidade, é "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2005b, p. 13) e que, portanto, a educação intencional, deliberada, sistematizada, calcada na cientificidade, deve "possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais" (Saviani, 2005b, p. 143).

Ao nos referirmos, portanto, a elementos que permeiam o trabalho educativo/pedagógico, a partir da pedagogia histórico-crítica, é imprescindível que as ações

[11] Bibliografia disponível em: https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/visimposionacionaldeeducacao/anais .

organizadas se pautem teoricamente nessa concepção pedagógica. Contudo, retomamos a questão anterior de outra forma: como organizar metodologicamente ações de ensino, iluminadas pela pedagogia histórico-crítica? A teoria se faz tão importante assim, nesse processo didático? Conforme Saviani (2005b, p. 141), essa organização do ensino exige unidade teórico-prática, pois a teoria, quando desvinculada da prática, torna-se "contemplação", e uma prática desarticulada de uma teoria se torna puro "espontaneísmo".

Essas questões requerem análise acerca do que, do como, do quando, do para que e do para quem ensinar. De acordo com Mazaro e Orso (2022, p. 19), ao assumir a pedagogia histórico-crítica "como perspectiva que fundamenta o trabalho educativo, devemos organizar a ação pedagógica de forma que os elementos culturais da humanidade (transformados em conteúdos escolares)" sejam apropriados pelos alunos em sua totalidade. Por isso, é preciso atentar-se às "formas mais adequadas para atingir esse objetivo" (Saviani, 2005b, p. 13), tanto na individualidade de cada ser humano como em sua coletividade.

Assim, para que o trabalho pedagógico seja "coerente com os interesses e objetivos da classe trabalhadora, quais sejam, a superação da alienação e do modo capitalista de produção, é necessário que o professor direcione suas ações de forma a socializar o conhecimento" (Mazaro; Orso, 2022, p. 20). Essas ações devem ser planejadas, organizadas, sistematizadas, objetivadas e perpassam pela definição de conteúdos escolares (conhecimentos) a serem trabalhados em cada ano escolar, elaboração de metas e objetivos a serem alcançados com cada conteúdo, organização de estratégias coerentes com os conteúdos. Além disso, devem considerar a periodização do desenvolvimento de cada aluno, organização de meios e instrumentos auxiliares que favoreçam a compreensão e apropriação de cada conteúdo e as formas de organização de instrumentos avaliativos, a fim de verificar a apropriação dos objetivos traçados anteriormente.

Com base nas considerações até aqui realizadas, lançamos mão da seguinte questão que nos acompanhará nos próximos capítulos e que tentaremos desvelar: quando governos (estadual e municipais) assumem a pedagogia histórico-crítica como teoria norteadora de seus trabalhos pedagógicos, as ações realizadas pelo propositor caminham na direção de efetivá-la?

1.7 Forma de ensino

Mas, afinal, o que significa prática na educação escolar? Por que, apesar de tantas lutas de uma história que tem nos mostrado movimentos na defesa da escola pública, ainda nos encontramos envoltos em práticas pedagógicas que enfatizam uma educação capitalista? A escola pública, em sua função primordial, qual seja, a transmissão/socialização do conhecimento, prioriza mais a prática ou a teoria? Há uma forma de ensinar que atenda aos objetivos propostos pela pedagogia histórico-crítica? Como direcionar uma prática pedagógica de modo a superar o pragmatismo?

É ilusório o pensamento de que é somente por meio da educação que a sociedade será conduzida rumo a uma nova organização. Contudo, é inegável que a educação escolar, quando dirigida com fins à emancipação humana, provoca, em cada indivíduo, transformações internas que impulsionarão, por meio da produção da consciência, condições para a tomada de decisões.

Mas as contradições produzidas pela realidade política, econômica e social em que a escola se encontra inserida são inevitáveis, assim, na correlação produzida pelas forças entre trabalho e capital não pode haver neutralidade pedagógica, por isso, deve-se ampliar as possibilidades de conduzir formas de ensino (práticas pedagógicas) que expressam condições de um novo projeto de sociedade. É preciso que a escola, como uma totalidade, diante dos desafios impostos pelas políticas neoliberais de educação e políticas excludentes que fragmentam as possibilidades de desenvolvimento, organize meios e trave lutas constantes e ininterruptas na defesa do ensino integral para a classe trabalhadora.

Não é raro, ao nos referirmos à atividade pedagógica, levar em conta o conteúdo apresentado nas grades curriculares, currículo ou propostas pedagógicas, desvinculado da prática social. Contudo, ensinar não pode ser apenas uma ação de transmissão direta de conteúdos, mas uma transmissão/socialização organizada intencionalmente, considerando a relação entre teoria e prática. É preciso compreender não somente o que ensinar, mas como ensinar. Esse ‘como ensinar’ está intimamente ligado à compreensão das formas de organização, bem como das questões sobre o desenvolvimento humano e periodização.

O conhecimento produzido sobre formas de ensino, considerando os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, ainda são escassos, mas não raros. Assim, é preciso avançar nas análises e discussões sobre a conexão entre a forma de ensinar e os reais objetivos da escola pública, bem como sobre o entendimento de que, mesmo diante das contradições, há

possibilidades de articular a realidade à prática pedagógica, evidenciando as estruturas dominantes.

Compreender como desenvolver as formas de ensino requer, também, compreender as relações de interdependência entre escola e sociedade capitalista. Requer o entendimento sobre as articulações realizadas pelo capital para que a escola pública realize ações pedagógicas que venham ao encontro de seus objetivos. Em outras palavras, precisamos compreender as articulações entre o ensino público e as relações de produção.

Muito se discute sobre práticas pedagógicas, mas é necessário, ainda, discutirmos, analisarmos e construirmos expressões sobre essa, a partir da pedagogia histórico-crítica. Nossa afirmação decorre de nossa vivência em grupos de professores da educação básica que, não raras vezes, deparam-se com a situação de não saber como organizar e pensar o trabalho pedagógico de modo a provocar no aluno o desenvolvimento de funções especificamente humanas, bem como na forma de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos que movimentam essas funções.

Para alguns, pode parecer jargão a afirmação de que a escola possui a função social de transmitir aos filhos da classe trabalhadora o conhecimento. Contudo, infelizmente, essa questão precisa ser enfrentada e trabalhada, pois ainda não se trata de uma realidade. A escola, instituída pelo estado capitalista, foi organizada de modo que o trabalho pedagógico encerrasse o conteúdo determinado, para atender à realidade social na qual está imersa. Ocorre que, quando o trabalho pedagógico é realizado com base na pedagogia histórico-crítica, que considera o conteúdo como resultado das objetivações humanas e defende que esses devem ser apropriados por todos, impulsiona possibilidades de modificações da atual forma de organização da sociedade. E é exatamente isso que o capital procura impedir.

Entendemos o quão complexo é o efetivo exercício do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Entendemos, também, que nem sempre é tão fácil ou mesmo óbvio como devem ser realizadas as ações de ensino. Essa incompreensão pode decorrer de problemáticas relacionadas à formação inicial e mesmo continuada do professor, bem como no que se refere à compreensão sobre a concepção de mundo, de sociedade e educação a partir de uma teoria materialista.

O professor, ao chegar na escola, depara-se com uma realidade longe de ser aquela imaginada ou presenciada durante os estudos e estágio. Agora, ele é o responsável pela turma, e com isso surgem questionamentos, como: E agora, o que fazer? Como fazer? Quem são

meus alunos? Quem são meus colegas de trabalho? Como esta escola é organizada? Em que realidade social local a escola está inserida? dentre outras. Mas vamos nos centrar na questão sobre o que e como fazer.

Sobre a correlação entre conteúdo e forma, Cheptulin (1982, p. 268) afirma que o conteúdo "representa o conjunto dos processos e da mudança que ele acarreta, próprias a uma formação dada, ele está ligado ao movimento absoluto, que é uma característica de toda formação material" e a forma "está ligada ao repouso relativo, porque ela é um sistema relativamente estável de ligações de momentos (elementos) do conteúdo". Desse modo, podemos ponderar que as formas de organização das ações pedagógicas não devem ficar restritas a um planejamento escolar, mesmo que este estabeleça objetivos, selecione o conteúdo a ser trabalhado, sistematize os encaminhamentos metodológicos e organize os recursos. Pensar em uma forma adequada de ensino requer o entendimento de que a educação do ser humano é determinada por um conteúdo, por uma concepção de educação, de homem, de sociedade, que expressam a realidade. Desse modo, a escola (professor), ao organizar os encaminhamentos metodológicos, deve considerar as relações sociais de trabalho e concepções que determinam a sociedade.

Nesse viés, a depender do objetivo para o qual se planeja o ensino, na prática pedagógica, uma forma específica e adequada ao ensino de determinado conteúdo pode atender às necessidades e interesses duplos, quais sejam: a manutenção da sociedade da forma como está posta, ou desenvolver no aluno formas de objetivações que o conduzam à luta pela superação da sociedade capitalista.

A problemática quanto à forma de ensino mobiliza alguns pesquisadores há algum tempo, contudo, parece-nos que ainda não tem alcançado o objetivo, qual seja, instrumentalizar o professor, de modo que consiga realizar as articulações necessárias entre a forma e o conteúdo. A questão poderia estar centrada no problema teoria e prática ou teórico-prática?

A questão da forma para a pedagogia histórico-crítica implica em: posicionamento e compreensão sobre o modo de produção e reprodução social; defesa da socialização/transmissão das produções humanas que foram cristalizadas em conhecimento e transformadas em saber escolar; compreensão de sua função na formação da consciência; domínio do saber escolar que será socializado/transmitido ao aluno; organização desse saber escolar de modo sequenciado e que gradativamente precisa ir se complexificando etc. Ou seja,

a questão é colocar a escola e o ensino a serviço das necessidades da classe trabalhadora, com objetivo de superar a condição de alienação, avançando para uma consciência filosófica.

Algumas ações estão em desenvolvimento sobre formas de ensino, sobre possibilidades de organização do trabalho pedagógico, considerando os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, e é isso que trataremos na próxima seção.

1.8 Objetivação do trabalho pedagógico

No prefácio escrito ao livro O *trabalho pedagógico nas disciplinas escolares*[12] (Pagnoncelli; Malanchen; Matos, 2016, p. 7), Saviani relembra o que já havia apontado no livro E*scola e democracia*, qual seja, a quão importante e necessária é a contribuição do professor, que se encontra em sala de aula, no desenvolvimento teórico da pedagogia histórico-crítica, por meio da sistematização de sua prática educativa. Considera que, apesar dos limites e precariedade que rondam a educação brasileira, há possibilidades de organizar ações práticas para objetivar o trabalho pedagógico.

Importa mencionar que, em nossos capítulos seguintes, discutiremos a produção de documentos curriculares na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a problemática da implementação desses, como política educacional estadual, regional e municipal. O termo problemática é utilizado no sentido de que essa teoria foi assumida nos currículos escolares dessas instâncias e, de certo modo, representado na materialização do estudo dos professores dessas redes de ensino, ao mesmo tempo em que essas produções atendiam a uma demanda política do momento.

O processo da elaboração desses documentos curriculares foi caracterizado por muitos desafios, inseguranças e dúvidas sobre como efetivar ou materializar a pedagogia histórico-crítica na prática educativa. É relevante ponderar que a produção de documentos curriculares e o acesso a esses, não garantiu/garante sua efetivação. Contudo, esses documentos se apresentam como instrumento de resistência àqueles que continuam a lutar por uma educação emancipatória. Por isso, julgamos pertinente discutirmos sobre as possibilidades de materializar, na prática, a teoria proposta.

---

[12] O livro *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares* (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016), composto por onze capítulos, apresenta possibilidades reais de realizar trabalho em sala de aula a partir de conhecimentos científicos e com aporte na pedagogia histórico-crítica. Do total de artigos, sete são produções de professores que atuam na rede municipal de ensino de Cascavel.

A questão da identificação e definição dos conteúdos escolares que compõem os currículos escolares, principalmente aqueles que se remetem à escola pública, tem se evidenciado e constitui-se em instrumento de luta de classes. De um lado, os dominantes determinando ao que a classe trabalhadora pode ter acesso e organizando os currículos de modo a formar mão de obra precarizada e barata, e, de outro, grupos de educadores que defendem a educação emancipatória lutando para garantir no currículo uma base científica.

No processo de construção e evolução histórica da humanidade, as formas de trabalho também têm evoluído e se complexificado. Para a aquisição dos conhecimentos, que são necessários à atividade de trabalho, foi necessário que o ser humano introduzisse/criasse um tipo muito especial de atividade: o estudo. Essa atividade tem como objetivo transmitir, ao outro, conhecimentos gerais resultantes de trabalhos anteriores. Assim, o estudo, como um aspecto do processo educativo e formativo para o ser humano, abarca concomitantemente/reciprocamente dois indivíduos: aquele que ensina (professor) e aquele que precisa aprender (aluno). Esses processos de ensino e de aprendizagem não ocorrem espontaneamente (Rubinstein, 1978).

Estudar, ensinar e aprender são formas de atividade produtiva com finalidade bem definida. Por isso, é preciso elaborar adequadamente cada matéria de ensino (disciplina curricular), a fim de garantir que o aluno se aproprie dos objetos de estudo de cada uma. Outra questão a considerar, sobre o trabalho pedagógico, é sua função na direção do desenvolvimento do pensamento teórico, por isso, temos afirmado que a organização das ações de ensino devem ser intencionais, de modo a superar o conhecimento comum, pelo científico. Contudo, não podemos nos furtar a apontar que essa intencionalidade e esse avanço somente ocorrerão se o professor dominar seu objeto de ensino, mas esse mesmo professor somente terá esse domínio se a ele forem possibilitadas condições para tal, por exemplo, formação inicial e continuada teoricamente consistente.

Compreender todos os elementos que permeiam e perpassam pelas ações necessárias e imprescindíveis para a condução de um trabalho pedagógico voltado a uma perspectiva crítica exige, portanto, assumir uma concepção de ensino que aporte a mediação entre o objeto e o sujeito, ou seja, ancore a mediação realizada entre o conhecimento a ser ensinado e a assimilação pelo aluno. Nesse quesito, observaremos alguns trabalhos já realizados e sistematizados, que vêm em auxílio à compreensão sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico firmado na pedagogia histórico-crítica.

No âmbito das produções, sobre as questões diretamente ligadas ao trabalho pedagógico e à didática, e que contribuem significativamente para compreendermos as possibilidades de desenvolver ações significativas, citamos, para este momento, os livros *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*[13], *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*[14] e *Fundamentos da didática histórico-crítica.* Não são as únicas publicações sobre o assunto, contudo, são as que consideramos para este trabalho. O primeiro é resultado das práticas educativas de professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel. As organizadoras afirmam, na apresentação, que esse material tem a intenção de "socializar a experiência, mostrar que não é impossível efetivarmos uma prática pedagógica a partir da pedagogia histórico-crítica e que o nosso objetivo deve ser sempre: a emancipação de toda a humanidade" (Pagnoncelli; Malanchen; Matos, 2016, p. 16).

O segundo resulta em um dossiê com os textos das palestras realizados no *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento*, realizado em Bauru no ano de 2015. Os temas desse Congresso centraram-se em torno das "finalidades da educação e do ser humano que se quer formar; dos conteúdos a serem ensinados para se atingir o objetivo da educação; das metodologias que orientam o processo pedagógico", assim como "das iniciativas coletivas de implementação das Pedagogia Histórico-Crítica no currículo escolar" (Pasqualini; Teixeira; Agudo, 2018, p. 3). A temática desse evento foi estruturada a partir de "cinco questões: 'ensinar para quê?', 'o que ensinar?', 'como ensinar?', 'que fazer' e 'como fazer?'" (Pasqualini; Teixeira; Agudo, 2018, p. 3).

No terceiro, produzido em 2019, os autores assumiram o compromisso didático-pedagógico de apresentar em suas elaborações as bases filosóficas e pedagógicas para fundamentar uma didática histórico-crítica, e afirmam: "ao colocarmos em relevo a prática pedagógica histórico-crítica, pretendemos elucidar, de partida, a necessária unidade dialética existente entre 'teoria' e 'prática'" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 3).

---

[13] PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/pedagogia-historico-critica.

[14] PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (Orgs.). Pedagogia histórico–crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/pedagogia-historico-critica.

Essas produções dão aporte para que compreendamos que é possível materializar o trabalho pedagógico em ações educativas. Com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e considerando a atual conjuntura, é preciso retomarmos essas, a fim de avançar no entendimento quanto à importância do conhecimento para a classe trabalhadora.

Outro exemplo de movimento de produções, a fim de contribuir na especificidade sobre a organização do trabalho pedagógico e a sua materialização a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, é realizado pela professora Julia Malanchen, junto a professores que atuam em sala de aula com a Educação Infantil e na Educação Básica, de escolas públicas, que têm enfrentado e assumido o compromisso de explicitar em seus trabalhos dissertativos, a partir de suas práticas, possibilidades de ações educativas que favoreçam o desenvolvimento humano, a citar: Souza (2018), Zanon (2022), Oliveira (2022), Santos (2023).

Souza (2018, p. 6), a partir da problematização de como a "prática pedagógica com crianças de 2 e 3 anos de idade pode superar a tendência predominante de cuidado básico e da aplicação de atividades pontuais e não sistematizadas, para uma prática efetiva de ensino, que favoreça o desenvolvimento integral da criança?", consegue apontar possibilidades viáveis de ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade. Deixa claro que o trabalho realizado em instituições públicas deve pautar-se pelo desenvolvimento das crianças e em nenhum momento desconsiderar o período desse desenvolvimento. O trabalho da autora articula coerentemente a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, explicitando que é possível, desde a mais tenra idade, promover no indivíduo condições que favoreçam o seu desenvolvimento.

Todas as ações de materialização explicitadas por Souza (2018) são complementadas na pesquisa de Zanon (2022), quando esta trata da importância do planejamento de ensino. Zanon (2022, p. 15), com o objetivo de "propor elementos metodológicos para o planejamento pedagógico e intencional" para crianças de 2 a 3 anos de idade, apresentou possibilidades de organizar o trabalho pedagógico com destaque aos "principais elementos presentes na teoria que medeiam a prática docente fundamentada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, superando, assim, a proliferação e a defesa de ideias e ações que enaltecem a cotidianidade e o espontaneísmo" (Zanon, 2022, p. 15), tão presente na Educação Infantil.

Essas duas dissertações, Souza (2018) e Zanon (2022), apresentam questões relacionadas à realização do trabalho educativo direcionado para a Educação Infantil, e nosso objetivo em trazê-las, neste momento, é devido ao fato de que ambas realizam suas análises e proposições de modo que é possível compreender os limites e possibilidades de ensino em todos os níveis de ensino da educação básica. Como limite, algumas das questões apresentadas referem-se à persistência da visão assistencialista sobre a Educação Infantil, o precário investimento nessa etapa de ensino, a desvalorização do professor, a ausência de formação para o professor, dentre outros. Apresentaram, também, elementos que permitem visualizar várias possibilidades de como direcionar o trabalho, desde a mais tenra idade, a partir dos fundamentos de uma teoria histórico-crítica (Souza, 2018; Zanon, 2022).

Em relação à materialização do trabalho pedagógico para os Anos Iniciais, encontramos as pesquisas de Oliveira (2022) e Santos (2023). Oliveira (2022) dedicou-se a refletir sobre a relação entre a teoria pedagógica histórico-crítica e a prática educativa e como essas se expressam no trabalho pedagógico realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de sistematizações de planejamentos. De forma didática, exemplificou a possibilidade de realizar planejamentos de ensino, considerando a unidade contraditória entre ensino e aprendizagem, para as disciplinas de língua portuguesa, ciências e matemática. Em cada disciplina, considerou um conteúdo, objetivos para o conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação (Oliveira, 2022). É importante destacar que Souza (2018), Zanon (2022) e Oliveira (2022) são professoras que atuam na educação básica pública, na região Oeste do Paraná[15], região que tem como aporte teórico o Currículo da AMOP[16].

O trabalho de Santos (2023), apresenta a organização de planejamento nas áreas de ciência e história para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Realiza a proposição, a partir de um conteúdo escolar, de objetivos educacionais, procedimentos metodológicos e avaliação. Afirma o autor que, para a pedagogia histórico-crítica, não há uma única forma de ensinar, e que essa forma está condicionada à intencionalidade do professor (Santos, 2023).

Essas produções nos auxiliam quanto à análise de que o trabalho pedagógico está condicionado à concepção de mundo, sociedade e educação. Sua organização perpassa por questões culturais-políticas-econômicas. A organização do trabalho pedagógico da escola e da

[15] Susyane Katlyn Thum de Souza e Andiara Drielli de Oliveira são da rede pública municipal de Foz do Iguaçu;, Rosane Faganello Zanon da rede pública municipal de Medianeira. Ambos os municípios são da região Oeste do Paraná.

[16] Trataremos sobre a construção desse documento e o que ele apresenta e representa, no Capítulo 3.

sala de aula sofre interferência de fatores externos, como as avaliações externas, sejam elas de larga escala, regional ou local, que direcionam a formação dos alunos para a ordem capitalista, portanto, as práticas de avaliação têm afetado a organização do trabalho pedagógico, com vistas à emancipação do aluno.

Outra questão é sobre a autonomia do professor na organização de suas ações pedagógicas por meio da construção do planejamento escolar. O que temos vivenciado é uma controvérsia/separação/contradição entre a concepção de ensino e a forma de elaboração do planejamento. A classe dominante, por meio de apresentação de propostas como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e livros didáticos atrelados aos descritores de avaliação em larga escala, bem como às competências e habilidades presentes na BNCC, apresenta ao professor planejamentos prontos. O discurso perpassa pela questão da otimização do tempo do professor e auxilia a compreender melhor o que essa proposta aponta. Ocorre que isso retira do professor a autonomia de decisão quanto à forma de organização do trabalho pedagógico. Infelizmente, para atender à demanda desse capital e suas imposições, muitas redes de ensino têm adquirido pacotes pedagógicos de acordo com as competências e habilidades da BNCC. Assim, o professor não precisa mais planejar, basta aplicar e seguir modelos. Isso desqualifica o trabalho pedagógico que tem como base uma teoria histórico-crítica.

É visível que a intenção real não é facilitar o trabalho do professor, não é otimizar o tempo do professor. A intencionalidade é: apresentar propostas pedagógicas esvaziadas de conteúdos; determinar o que deve ser aplicado em cada período do ano letivo (bimestre, trimestre); aplicar testes padronizados de acordo com os conteúdos pré-determinados, ou seja, de acordo com as habilidades que foram ensinadas em cada período. É, portanto, conduzir, controlar o acesso ao conhecimento dos alunos, filhos da classe trabalhadora.

Entendemos que o capital planeja e organiza o conjunto de habilidades, capacidades e competências que será/é disponibilizado para a classe trabalhadora. A consequência disso é a formação do trabalhador (inclusive do professor) para a obediência, resiliência, passividade e individualidade. Além disso, professor e aluno se tornam cada vez mais alienados e de fácil dominação.

Por isso, a pedagogia histórico-crítica é tão covardemente atacada. Ao se apropriar dos fundamentos dessa teoria pedagógica, o professor passa a compreender que o desenvolvimento histórico do ser humano ocorre em um processo conflituoso, marcado pela luta de classes e pelas contradições, entre as relações de produção e forças produtivas. Passa a

compreender que a escola é parte dessa contradição, ao mesmo tempo em que é a instituição responsável pela transmissão do conhecimento. Com tal prerrogativa, a escola possui papel político, qual seja, a luta constante pela socialização do conhecimento científico, possibilitando, assim, que todos possam enriquecer-se intelectualmente. Este é o medo dos dominantes: que o trabalhador domine o que até então está sob domínio deles, o conhecimento.

CAPÍTULO 2

Sem a pretensão de esgotar o assunto, nosso objetivo é resgatar alguns elementos da história da educação do Paraná, desde o ano em que se tornou Província do Paraná, em 1853, até o ano de 2022. O capítulo está organizado com uma pequena introdução e cinco seções. Na primeira seção, abordamos a concepção de Estado e as implicações deste órgão para a

educação escolar; na segunda, como a educação foi conduzida e organizada até a Proclamação da República; na terceira, levantamos alguns dados e fatos que ocorreram no período seguinte à Proclamação da República, até meados da década de 1980; na quarta, discutimos o movimento de redemocratização do Estado e a chegada da pedagogia histórico-crítica ao Paraná, com a construção do Currículo Básico do Paraná; e, na quinta, discutimos as principais mudanças na educação do Estado, com o advento da Base Nacional Comum Curricular.

2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ

Pedagogia histórico-crítica e Estado do Paraná nos parece um tema imbricado e, nos últimos anos, alguns pesquisadores encontram-se ocupados em desvelar esse processo. Esses pesquisadores nos apontam que o surgimento dessa teoria, no Paraná, carrega histórias ainda não reveladas, além de ser considerado um movimento contraditório desde o princípio. De acordo com Baczinski (2011, p. 51), no Estado do Paraná, a pedagogia histórico-crítica surgiu como uma proposta de "educação para todos e de fundamentação socialista", contudo, foi oficializada por um Estado capitalista. Para ela, "os grupos políticos dominantes apropriaram-se do discurso dessa pedagogia revolucionária como forma de boicotar uma real revolução social, que poderia realizar-se a partir da socialização do conhecimento" (Baczinski, 2011, p. 51), considerando que os espaços escolares possuem caráter dinâmico e contraditório.

Neste capítulo, nosso objetivo é compreender por que, apesar de os documentos oficiais desse Estado afirmarem que, desde a década de 1980, a pedagogia histórico-crítica faz parte da história da educação do Paraná, essa teoria pedagógica, ainda, após mais de 30 anos de sua oficialização no Estado do Paraná, é desconhecida por muitos professores. Além disso, entender quais e como foram direcionadas e realizadas as ações, objetivando que os professores que trabalhariam com essa perspectiva de ensino a compreendessem e colocassem em prática.

Nossa hipótese, inicial, foi de que um dos motivos pelos quais a pedagogia histórico-crítica não conseguiu se efetivar como política pública de Estado em sua totalidade decorreu das formas de organização e condução dos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois, de um lado, incentivavam os debates político-pedagógicos e, de outro,

indicavam estratégias de implementação do construtivismo. Nessa dualidade, a ênfase se centrava em questões sobre a didática e procedimento e deixava a teoria em segundo plano. Entendemos que é por meio do conhecimento teórico, sobre como ocorre todo o processo de ensino, que o professor será instrumentalizado a direcionar suas ações, de modo a conduzir o aluno à apropriação do conhecimento, organizado para cada etapa escolar. Assim, não bastam formações de cunho prático e de aplicação de metodologias quando o professor ainda precisa se apropriar dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da teoria que sustentará sua prática. Além disso, há a questão atrelada à concepção divergente de ser humano, educação e sociedade entre a pedagogia histórico-crítica e os reais interesses dos governos. Contudo, no processo/decorrer de nossa investigação, encontramos questões relacionadas à política, de poder, de luta de classes que interferiram substancialmente no impedimento do avanço da pedagogia histórico-crítica.

Por isso, para compreendermos os motivos pelos quais um Estado capitalista utilizou-se de uma teoria revolucionária em seu plano de governo, houve a necessidade de entendermos, também, a forma como a educação paranaense foi constituída, desde os seus primórdios. Isso porque sentimos a necessidade de compreender a história da educação como um todo, para, enfim, compreender os motivos pelos quais a educação paranaense se encontra da forma como está. Ou seja, uma educação forjada e orquestrada, desde o início, por uma classe social que se apossa da educação e a utiliza como forma de perpetuar os seus interesses.

Para tal verificação, consideramos, como ponto de partida, a busca e análise de fontes documentais históricas, dos governos do Estado do Paraná, com o intuito de compreender a organização da escola pública no Estado do Paraná, desde sua emancipação. Contudo, na busca pelos documentos oficiais nos deparamos com a inacessibilidade de alguns documentos ou, alguns, com informações insuficientes e de certo modo frágeis para uma análise mais detalhada, profunda e quiçá mais fiel sobre os conteúdos.

Ao tomarmos a legislação educacional paranaense, como uma de nossas fontes principais, justificamos o fato de que, neste momento, entendemos que são elas que nos permitirão analisar a forma da organização escolar do Paraná, entretanto, compreendemos que esses documentos não falam por si mesmos, por isso, foi necessário entender o momento/período/contexto em que cada um foi constituído/gestado, bem como quem estava à

frente desse processo. Nos documentos, buscamos por informações que permitissem identificar qual o método de ensino definido e adotado em cada governo.

Para as três primeiras seções deste capítulo, nossas principais fontes são compostas por mensagens de governo[17], relatórios da instrução pública[18] e decretos emitidos em cada período. Esses documentos foram analisados com a intenção de verificar o tratamento dado à educação, em relação às formas de condução dos trabalhos educativos e proposições de legislação estadual que atendessem à especificidade local. Considerando que o Estado, como está organizado, coloca-se a favor de uma classe (burguesa), por meio de ações coercitivas e impositivas, analisamos os documentos, compreendendo que nenhum deles se apresentou como neutro e nem tampouco representou os anseios reais da classe trabalhadora e que muitas disputas ideológicas e políticas interferiram e continuam a interferir na organização da escola pública.

Para Zanlorenzi (2010, p. 61), "pesquisar, discutir e refletir sobre os métodos, as teorias, os fundamentos, as políticas da educação e seu caminho histórico, é uma forma de conhecer as concepções de mundo, homem e sociedade", assim, para compreendermos/identificarmos a ideologia e concepção presentes nas mensagens de governo e os relatórios sobre a instrução pública paranaense, analisamos esses relatórios histórica e geograficamente, pois entendemos que cada espaço possui suas particularidades em cada período da história. Além disso, é possível que as fontes revelem as relações sociais e os interesses antagônicos de classes.

Analisamos uma quantidade significativa de documentos e os classificamos de acordo com nossos objetivos. Não tomaremos essas fontes como verdades absolutas e inquestionáveis, e concordamos com Machado e Cury (2014), quando apontam que todo documento oficial aprovado, em específico as leis, regulamentos e regimentos, são "resultados de embates e disputas de determinados contextos sociais e traduzem o interesse de determinados grupos políticos", uma vez que "representam posicionamentos e direcionamentos de projetos políticos que proporcionaram a execução de um projeto de sociedade" (Machado; Cury, 2014, p. 200).

---

[17] Mensagens de Governo: documentos emitidos anualmente ao Congresso Legislativo do Paraná pelo governador. Objetivo: prestar contas sobre as principais atividades desenvolvidas nos diversos setores, como segurança, higiene, justiça, instrução, dentre outros.

[18] Relatórios da instrução pública: emitidos pelo secretário da instrução pública ao governador do Estado. Nesses, apresentava-se relato mais detalhado sobre as ações desenvolvidas pela secretaria, bem como apresentavam-se os problemas com algumas possibilidades de encaminhamentos. Esse documento era utilizado pelo governador para realizar a sua mensagem anual.

Por fim, reiteramos que não há intenção de esgotar o assunto, até porque a história não se esgota. O que buscamos foi capturar alguns elementos sobre concepções de ensino presentes na história, e outros aspectos ainda precisam ser estudados e integrados à história da educação.

2.1 Concepção de Estado e implicações para a educação escolar

A dimensão que ocupa a educação escolar nos remete à compreensão de Estado que tem como atribuição, no pensamento marxista, regular as tensões entre as classes antagônicas e controlar os conflitos entre elas. Contudo, isso não significa que esse Estado sirva aos interesses das classes antagônicas; antes disso, ele serve sempre aos interesses da classe que o constituiu, ou seja, a classe dominante. O Estado, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8), institui-se como "expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade" e "impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade e dele próprio, portanto, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real", por meio de políticas públicas.

No percurso do desenvolvimento do próprio Estado, diferentes significados e abordagens lhe foram conferidos, o que acabou por gerar algumas questões controversas, pois, em determinados momentos, encontramos definição de que se remete à ideia de território, demografia, nacionalidade e, em outros, um conjunto de instituições cuja função seria representar o bem comum. Contudo, são abordagens meramente formais e merecem a devida atenção quanto à natureza sócio-histórica, assim como o conjunto de suas instituições internas (burocrática, administrativa, judiciária, dentre outras), com interesses atrelados à manutenção do poder.

No prefácio do livro *O Estado latino-americano: teoria e história*, Lucio Oliver afirma que o Estado "é definido por estruturas de poder, por formas socioburocráticas e constituições racionais e legais e por disputas entre partidos, forças políticas e organizações diversas" (Granato, 2021, p. 7), articula-se "com as relações de dominação e poder entre diversos agrupamentos sociais que se fundamentam nas formas produtivas e nas relações sócio-político-culturais" (Granato, 2021, p. 7) e tem como escopo conformar "classes, setores e grupos sociais em contradição e luta no meio da história" (Granato, 2021, p. 7).

A formação do Estado tem como característica geral comum as condições de cada época, bem como, na atualidade, o desenvolvimento acelerado do capitalismo. Essa forma de organização e poder expressa "relações de luta e compromissos temporários e pactos de conciliação entre forças que disputam a supremacia na economia, na sociedade, na política e na cultura" (Granato, 2021, p. 9).

O Estado, por ser uma entidade complexa, exige a busca de elementos que nos permitam entender que ele é "*dominação de classes*", "*condensação das relações de poder*", "*violência concentrada*" (Osório, 2019, p. 17, *grifos do autor*). Afirma o autor que, ante as inúmeras especificidades particulares do Estado, há quatro que sintetizam sua importância na sociedade capitalista: 1) "o Estado é a única instituição que tem a capacidade de fazer com que interesses particulares possam aparecer como interesses de toda sociedade"; 2) "o Estado sintetiza costumes e valores compartilhados e projeta rumos e metas comuns para os membros da sociedade"; 3) no Estado, "o poder se reproduz [...], sendo o Estado o centro do poder político"; e 4) "As sociedades não apenas produzem, mas também se reproduzem nos campos material, social, político e ideológico, e é o Estado a entidade que cumpre o papel essencial nesse processo" (Osório, 2019, pp. 18-19).

Para Harnecker (1983, p. 121), Estado é um conjunto de instituições e normas que tem como função "regulamentar o funcionamento da sociedade de tal maneira que este permita a constante reprodução das condições econômicas, ideológicas e jurídico-políticas que assegurem uma reprodução das relações de dominação de uma classe sobre as demais". Assim, a fim de cumprir com tal papel, o Estado possui dupla função: técnico-administrativa (própria de uma sociedade com divisão de trabalho) e de dominação política (utiliza-se do aparato estatal para submeter a classe trabalhadora aos interesses da dominante).

Carvalho (2012, p. 24), em seu estudo sobre as políticas públicas no Brasil, considera que o Estado não é "uma entidade em si, mas sim [...] uma instituição que resulta e age sobre a materialidade social que o constitui" e a implicação é que o "papel do Estado decorre das relações econômicas de produção e reprodução das relações sociais, do desenvolvimento das forças produtivas e das condições de troca". Ainda, para Carvalho (2012, p. 24):

> O Estado não paira acima da sociedade ou do bem comum, mas é expressão política da estrutura de classes inerente à produção. Embora o Estado constitucional coloque-se como representante dos interesses gerais, ele não está acima dos conflitos, mas profundamente envolvido neles. Inserindo-se nos conflitos e contradições da

> vida material e definindo-se por eles, é, simultaneamente, um fator de coesão e regulamentação social.

Assim, as políticas públicas que regulamentam o Estado podem ser consideradas resultado das contradições que influem nas ações desse mesmo Estado capitalista, uma vez que, ao mesmo tempo, favorece a "acumulação de capital e a reprodução da força de trabalho (Carvalho, 2012, p. 25). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8, g*rifos das autoras*), em um Estado capitalista, as políticas públicas são estratégicas, pois, de um lado, manifestam "interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social", e, de outro, como o Estado "não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto" (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 8).

Com a divisão do trabalho, ocorre também a divisão entre os interesses particulares e interesses comuns. Os interesses comuns deveriam ser pensados, organizados, planejados e defendidos pelo Estado, contudo, isso é uma ilusão, pois o "Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e se constitui como o seu órgão de dominação" (Marx; Engels, 2001, p. XXXI). Esse Estado capitalista provoca motivos que impulsionam as correlações de forças entre as classes e se coloca sempre a favor da dominante. Assim, "como o Estado é o Estado da classe dominante, as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época" (Marx; Engels, 2001, p. XXXII).

A partir dessas abordagens sobre Estado, buscamos em nossas análises explicitar os conflitos e contradições sociais, os interesses e ideias que prevaleceram em determinados momentos e alguns que se consolidaram e ainda estão presentes na atualidade educativa, regulamentados por leis e reformas educacionais. Portanto, há uma intencionalidade objetiva no modo como o Estado do Paraná, a partir de sua emancipação política, constituiu a educação pública.

2.2 A constituição da educação no Paraná: da emancipação à Proclamação da República

O Estado do Paraná, localizado na região Sul do Brasil, somente teve sua condição elevada a unidade política e administrativa no ano de 1853, contudo, a história da

educação deste Estado teve início bem anterior a esse feito[19]. Trata-se de um Estado ainda novo e, de certo modo, ainda se constituindo. Não há intenção de recuperar, em detalhes, todo o processo de organização da instrução pública pelo Estado, mas importa destacar a necessária compreensão de alguns pontos relevantes sobre a organização da instrução de outros Estados, em específico da Província de São Paulo, da qual o Paraná fazia parte antes de sua emancipação.

Em relação à ação política parlamentar, em prol da emancipação do Paraná, foi um processo longo e de duras batalhas, em que o interesse remonta à criação da capitania de Paranaguá, em 1660. Desde então, ocorreriam movimentos a partir de interesses de determinadas áreas em se desvincular da Província de São Paulo. Esses movimentos ainda não tinham fortalecimento para tal e, alegando prejuízos causados pela capitania de São Paulo e ausência de apoio, em 1811, a Câmara de Paranaguá solicitou, a Dom João, sua autonomia. Contudo, não houve avanço, uma vez que não havia suporte de bases políticas (Oliveira, 2000).

Segundo Priori *et al.* (2012, p. 16), enquanto ainda pertencente à Comarca de São Paulo, no território paranaense, "a segurança era péssima, não havia escolas, nem professores suficientes para a população. [...] os serviços públicos eram precários. Verbas eram desviadas". Essa conjuntura desagradava a população, que iniciou, em 1811, uma primeira tentativa de "emancipação política do território paranaense", sem êxito. Outras tentativas ocorreram em 1821, 1843 e 1850. Em agosto de 1853, foi aprovado o projeto de emancipação da Comarca do Paraná e, em dezembro de 1853, apesar das dificuldades financeiras e questões de controle de população e de terras, foi instalada a nova província (Priori *et al*., 2012). Esse processo de "desmembramento da 5ª Comarca da Província de São Paulo contou com a mobilização do povo paranaense e com o apoio dos parlamentares de outras províncias, especialmente Minas e Bahia, pois almejavam enfraquecer o poder de São Paulo" (Castanha, 2007, p. 309).

Segundo Martins (1995, p. 331), as razões pelas quais se almejava o desmembramento da Província de São Paulo e se elevar a Província do Paraná foram de interesse político e remonta-se ao movimento republicano do Rio Grande do Sul, que ameaçava se estender às demais Províncias meridionais do Império.

---

[19] Sobre isso, ver: CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização? 2007. 558f. Tese – Univerdidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

A luta pela Emancipação do Paraná não ocorreu de modo tranquilo, muito pelo contrário, de acordo com Alves (2014), no processo eleitoral para deputado geral de São Paulo, na vila de São José dos Pinhais, em novembro de 1852, ocorreu a morte de sete pessoas e outras dezesseis ficaram feridas em um confronto sangrento, entre liberais e conservadores. Esse confronto armado, foi resultado da luta política no Brasil como um todo, entre os dois partidos. Destaca-se que, em São José dos Pinhais, as famílias iam se atrelando em torno de um, ou de outro partido e isso definiu algumas questões, como a indicação das lideranças locais, cargos de chefias e mesmo indicação de professores e chefes da instrução pública. Ou seja, a organização política partidária de um Estado interfere também em como a educação destinada à população é conduzida, uma vez que cada grupo político possui suas próprias ideologias (Alves, 2014).

No ano de 1853, a Comarca de Curitiba se tornou independente e foi, finalmente, elevada a Província do Império. O cargo de primeiro presidente da Província do Paraná foi assumido por Zacarias de Góis e Vasconcelos (Partido Conservador).

Segundo Alves (2014), em um clima hostil, Zacarias de Góis e Vasconcelos assumiu a função de presidente do Paraná, com a tarefa de "organizar as primeiras eleições para deputados e senador, entretanto, ele chegou num momento político específico, conhecido como 'gabinete da conciliação'" (Alves, 2014, p. 28), que teve como meta tentar "amenizar os ânimos políticos no Império" (Alves, 2014, p. 29). De acordo com Saviani (2014d, p. 18), diante das críticas realizadas em relação à instrução pública no Brasil, com a ascensão do gabinete da conciliação, surgiu a oportunidade para a apresentação de uma reforma que foi oficializada pelo "Decreto n. 1.331 – A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte", contendo "normas alusivas, também, à jurisdição das províncias" (Saviani, 2014d, p. 19).

Criada a Província, uma das instruções recebidas do Império foi quanto à organização de repartições de serviço público e à composição da primeira Assembleia Legislativa Provincial, composta por vinte deputados provinciais. Segundo Martins (1995), para as representações na Câmara dos deputados, constituíram-se alguns critérios necessários: ser bacharel, ter entre trinta e cinquenta anos e "pertencer por nascimento ou casamento ao núcleo central das famílias históricas da classe dominante do Paraná Imperial"[20] (Oliveira,

[20] Oliveira (2000, pp. 133-134) cita as famílias que compunham o núcleo do poder político do Paraná Imperial.

2000, p. 132). Outra questão a considerar foi a formulação de um conjunto de normativas, decretos e leis que determinavam/explicitavam a forma como o governo seria administrado.

Nos primeiros anos da criação da Província, os documentos oficiais apontam a educação como um dos maiores focos de discussão, bem como é recorrente a afirmação sobre a necessidade de criar legislação própria que atendesse às necessidades locais, referente ao ensino primário e secundário. Em 1854, com apenas um ano de início de reorganização estrutural desse novo Estado, Zacarias destacou, em relatório apresentado à Assembleia Legislativa, a precariedade das escolas paranaenses e apontou que o currículo utilizado estava defasado.

Segundo Branco, Branco e Nagashima (2022, p. 403), uma das primeiras ações, realizadas na Província do Paraná, foi a organização de "setores básicos para a nova Província, tais como: finanças, segurança e instrução pública". Por meio da instrução pública, objetivava-se "a morigeração dos indivíduos, no tocante aos hábitos e papéis sociais" que, por sua vez, seriam definidos pelo "método de ensino e os conteúdos indicados [...] que deveriam ser realizados pelos professores admitidos pela província" (Branco, Branco e Nagashima, 2022, p. 403).

Em alusão ao primeiro Centenário da Emancipação política do Paraná, no ano de 1953, foi editado um álbum contendo a mensagem apresentada à assembleia legislativa do Estado pelo Senhor Governador do Paraná. Esse material contou com a publicação de oito textos, a constar: *Sinopse histórica do Paraná*, escrito pelo professor Osvaldo Pilotto; *A literatura paranaense*, pelo professor Tasso da Silveira; *Cem anos de ensino do Estado do Paraná*, pelo professor Alir Ratacheski; *As artes plásticas e a música no Paraná*, pelo professor Nelson Luz; *A cidade paranaense*, pelo professor Ildefonso Puppi; *A ciência do Paraná*, pelos professores Nilton E. Buhrer e Reinaldo Spitzner; N*úcleos imigratórios e sistemas coloniais do Paraná* pelo professor José Nicolau dos Santos; e, *Aspectos gerais e econômicos do Paraná*, pelo professor Raul Gomes. Esse álbum é um importante documento em que encontramos uma síntese do desenvolvimento do Estado do Paraná (Paraná, 1953).

De acordo com o álbum alusivo ao *1º Centenário da Emancipação Política do Paraná* (1953), ao assumir a Província do Paraná, o "presidente Conselheiro Zacarias de Góis e Vasconcelos dirige à Assembleia Provincial minucioso relato da situação do ensino, lamentando a falta de preparo técnico dos professores e o baixo vencimento, que lhes era

---

Família: Guimarães, Marcondes de Oliveira e Sá, Sá Ribas, Silva, Alves de Araújo, Correia.

pago" (Paraná, 1953, p. 29). Essa situação não era exclusividade do Paraná e, para resolver o problema da ausência (carência) de professores, segundo esse mesmo relatório, foi adotado o método Lancaster.

O método Lancaster ou "método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas" (Saviani, 2013a, p. 128). Com esse trabalho, monitorado por um professor, obtinha-se um grande número de alunos atendidos, sem a observância quanto à qualidade do ensino, mas com o controle sobre a disciplina comportamental. A adoção de tal método não teve os resultados esperados, pois sua aplicação exigia certa frequência do aluno na escola, o que não ocorria (Oliveira, 1989).

Oliveira (1989) afirma que, se por um lado o método lancasteriano ou mútuo "perdia sua finalidade que era alfabetizar muitas crianças ao mesmo tempo, por outro favorecia o governo economicamente no pagamento de um reduzido número de professores que atenderiam, num mesmo horário, crianças em diversos níveis de adiantamento" (Oliveira, 1989, p. 48).

Zacarias de Góis, "Inspirado pelas ideias liberais, pregadas pela maçonaria e pela influência dos primeiros pruridos do positivismo" (Paraná, 1953, p. 29), imprimiu no Estado uma visão de educação que foi considerada "sadia". Ainda, em 1853, anunciou o ensino primário como obrigatório, ao afirmar que "a instrução pública é, por assim dizer, uma vacina moral que preserva o povo do pior de todos os flagelos conhecidos e por conhecer a ignorância" (Paraná, 1953, p. 29). Em 1854, a primeira Assembleia Legislativa paranaense "votou a lei n.º 17 de 14 de Setembro de 1854", que versou sobre o ensino primário e secundário e no "artigo 12 instituiu a instrução primária obrigatória" (Paraná, 1953, p. 29). Essa definição, da obrigatoriedade do ensino, não foi fortuita do Paraná, pois tinha sua raiz no Decreto n.º 1.331A, de fevereiro de 1854, que regulamentou a reforma do ensino primário e secundário do município da corte (Reforma Couto Ferraz)[21]. Esse regulamento referia-se à obrigatoriedade do ensino, bem como determinava multa aos pais ou responsáveis pelas crianças com mais de sete anos de idade que não as direcionavam ao ensino (Saviani, 2013a).

Segundo Machado e Cury (2014), o Decreto de número 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854, apesar de encontrar-se em consonância com o que se discutia sobre a

[21] Ver Decreto na íntegra em: CASTANHA, André Paulo. Educação crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste. Campus de Francisco Beltrão: Campinas: Navegando Publicações, 2013.

educação naquele período, “esbarrava nas condições precárias da província paranaense para sua efetivação”, pois, “se criassem escolas, muitas ficavam sem professores. Não existia professores disponíveis para exercer o magistério ou estes não atendiam aos padrões mínimos exigidos” (Machado; Cury, 2014, p. 202).

Zacarias de Góis proclamou a educação feminina na perspectiva de que “instruir as meninas é de algum modo criar uma escola em cada família” (Paraná, 1953, p. 29) e, com esse discurso, advogava que era importante o papel da mulher para a educação. Em relação a essa visão sobre a função da mulher, Saffioti (2013), ao analisar a forma de condução da legislação brasileira, auxilia-nos na compressão sobre o quanto a mulher é considerada como um ser com funções maternas e impedida de exercer outros papéis sociais e que, além disso, eram/(são) responsabilizadas pela educação dos filhos, transformando-os em bons ou maus. Além disso, afirma que “a lei em que foi convertido o projeto de ensino em 15 de outubro de 1827 isenta a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria e restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas às quatro operações” (Saffioti, 2013, p. 274). Essa lei é representativa da visão sobre o papel social da mulher para o capitalismo.

No advento da Província (1853), o ensino primário no Paraná foi organizado em conformidade com a Lei de 15 de outubro de 1827, a qual versava sobre a criação das Escolas de Primeiras Letras em cidades, vilas e lugares mais populosos. O artigo 6º, dessa lei, definiu o que deveria ser ensinado pelos professores:

> Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil (Brasil, 1827).

E mais, sobre o ensino ofertado por professoras, às meninas, o artigo 12 assim descreveu:

> Art. 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brazileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º (Brasil, 1827).

Segundo Castanha (2007, p. 408), “pode-se perceber que o currículo estabelecido pela lei de 15 de outubro de 1827 se manteve praticamente inalterado até o final do Império”, além de destacar a questão quanto às restrições de conteúdos ofertados às meninas. Em relação à forma de ensinar, a Lei apontou a obrigatoriedade da adoção do ensino mútuo, que,

apesar de ser divulgado no Brasil desde 1808, foi oficializado somente em 1827. Com tal método, “se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo, grande número de alunos” (Saviani, 2013a, p. 128). De acordo com Saviani (2013a, p. 128), esse “método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierárquica dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo”. A forma de encaminhar o ensino era mecânica, ou seja, continuava a ser nos moldes da pedagogia tradicional.

Em relação às grades curriculares, no ano de 1856, especificamente em 27 de dezembro, foi oficializada a Instrução Geral da educação pública do Paraná. Esse documento, com apenas quatro artigos, continha instruções sobre o plano e divisão do ensino nas escolas de primeira ordem e, de certa forma, ainda seguia o que determinava a Lei Nacional de 15 de outubro de 1827, ou seja, escolas e ensino diferentes para meninos e meninas.

No artigo 1º, a Instrução Geral determinou como as escolas seriam divididas. No segundo, discorreu sobre a divisão do ensino para o sexo masculino, bem como os conteúdos que seriam ensinados em cada banco escolar, de cada classe. O quarto tratou das escolas femininas. Em análise dos artigos 2º e 4º, podemos concluir que, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, os conteúdos eram os mesmos, bem como em relação ao catecismo e às questões de moral cível. Contudo, ao trazer as questões de matemática, explicita que não é necessário o mesmo tempo de estudo, uma vez que, para as meninas, não era necessário ensinar além das quatro operações básicas, podendo ser utilizado o tempo para o ensino do trabalho com a agulha, ou seja, ensinar a arte da costura (Miguel, 2000). Observamos que a instrução ofertada à mulher era a mínima e o que se sobressaía a elas era o ensino das prendas domésticas. Nessa instrução, não encontramos a explicitação sobre a metodologia de ensino, contudo, é perceptível que o método era o tradicional, pois, ao tratar das questões sobre o ensino das letras, afirmava que era necessário “conhecer as letras, e retê-las na memória fazendo estudo pela vista e decorado” (Miguel, 2000, p. 14).

Já o Regulamento de 8 de abril de 1857, em seu artigo 8º, definiu que o método de ensino seria o simultâneo por classes. O artigo 3º, no que se refere às escolas de primeira ordem, definiu como conteúdos para os alunos do sexo masculino: “Leitura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião princípios de ordem moral cristã e doutrina, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três, sistema de pesos e medidas do Império” e, para as alunas do sexo feminino, “as mesmas matérias, com exclusão da

gramatica e limitado à aritmética, ao ensino das quatro operações de números inteiros completando o plano de ensino dos trabalhos com as agulhas" (Miguel, 2000, p. 21).

Em comparação com a instrução de 1856, o Regulamento de 1857 apresentou 119 artigos, distribuídos em nove capítulos. Os capítulos se referiam a: das escolas, suas condições e ordem em geral; das condições de admissão e matrícula dos alunos; do material das escolas; da disciplina; dos deveres dos professores; dos professores adjuntos; condições para o magistério público, nomeação, demissão, vantagens e penalidade; do ensino particular; e disposições gerais (Miguel, 2000).

No ano de 1859, o inspetor geral da instrução pública, senhor Joaquim Ignácio Silveira da Mota, apresentou ao presidente da Província, Francisco Liberato Silveira de Mattos, relatório sobre a instrução pública, afirmando que não era conveniente introduzir novidades no campo educacional, contudo, apontou:

> [...] nestas idéias prestaremos todo o auxílio compatível com os recursos de que dispomos, para que se ensaie qualquer methodo novo, a fim de estudarmos os seus resultados práticos, e já nos termos esforçado para que se retribua á quem quer que pretenda ensaiar nesta capital o methodo chamado portuguez, do Sr. Conselheiro Antonio Feliciano de Castilho (Província, 1859, p. 11).

Para realizar tal 'ensaio', foi convidado o senhor Candido José Pereira, que, apesar de ser considerado "moço inteligente", encontrou dificuldades no processo e se afastou de tal "ensaio".

O relatório apresentado em 15 de março de 1867, pelo presidente da Província, senhor Polidoro Cezar Burlamaqui, trouxe no anexo n.º 4 o relatório do inspetor da instrução pública, Ernesto Francisco de Lima Santos. Neste, encontramos alguns indicativos sobre as questões de método e metodologia de ensino, bem como afirmações da situação da instrução pública paranaense. Iniciou o relatório considerando que o quadro da instrução primária era "turvo melancólico" e apontou duas causas para tal decadência. A primeira consistia na "pouca ou nenhuma habilitação daquelles que, salvo as honrosas excepções, se acham encarregados da direção do semelhante mister" (Curityba, 1867, anexo n.º 4, p. 4), pois, para ele, "querer-se que qualquer indivíduo sem theoria, sem pratica, sem methodo e sem costumes, seja um bom educador da mocidade, e torcer-se a marcha racional da natureza, levantar-se um castello sobre um pedestal de areia, é querer-se um absurdo" (Curityba, 1867, anexo nº 4, p. 4). A segunda causa apontada é em relação à "pouca importancia que os pais, tutores, curadores e protectores dos menores, desgraçadamente ligam ao ensino" (Curityba, 1867, anexo n.º 4, p. 4).

Após apresentar as causas, indicou como propositura de reforma, da instrução pública primária, a criação de uma escola normal. Contudo, não serviria apenas para formar novos educadores, mas também "chamar a frequentar a escola normal os professores actuaes" (Curityba, 1867, anexo n.º 4, p. 7), para que aprendessem a teoria, habilitassem em um método e fossem educadores na prática, uma vez que, para ele, o professor precisava estudar o que deveria ser ensinado.

O Regulamento de 13 de maio de 1871 estabeleceu que o ensino público primário compreenderia:

> § 1º. A instrução moral e educação tendo como objeto os deveres fundados na autoridade dos dogmas Cristãos. § 2º. A instrução religiosa, tendo por objeto as orações, o catecismo, compreendendo o velho e o novo testamento. § 3º. A leitura e a caligrafia. § 4º. A gramática da língua nacional. § 5º. Aritmética até proporções inclusive e o sistema métrico de pesos e medidas (Paraná, 1871, a*pud* Miguel, 2000, p. 132).

Para isso, de acordo com o Artigo 4º, dessa mesma instrução, "o ensino será em geral simultâneo, podendo, no entanto, adaptar-se a qualquer outro que convenha" (Paraná, 1871, a*pud* Miguel, 2000, p. 133).

Já o regulamento para a instrução pública primária, datado de 1 de setembro de 1874, expressou no artigo 2º que o ensino das escolas compreendia: "§ 1. A instrução intelectual, a educação e o ensino moral e religioso. § 2. A leitura e caligrafia. § 3. A gramática da língua nacional. § 4. Aritmética até proporções inclusive o sistema métrico de pesos e medidas" (Paraná, 1874, *apud* Miguel, 2000, p. 182). O ensino deveria, de acordo com o artigo 4º, ser "em geral simultâneo, podendo, no entanto, adotar-se qualquer outro que convenha, sob representação dos professores e qualquer dos encarregados da inspeção do ensino, a juízo do Inspetor-Geral e por ordem da Presidência" (Paraná, 1874, *apud* Miguel, 2000, p. 183).

Tanto o Regulamento de 1871 quanto o de 1874 apontaram que o método de ensino seria o simultâneo, bem como poderia adotar outro método. Contudo, enquanto o documento de 1871 apenas cita que isso possa ocorrer, o documento de 1874 acresce que se pode adotar outro, no entanto, a "juízo do Inspetor-Geral".

Em 16 de julho de 1876, o Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná, no artigo 9º, trouxe que o ensino primário era composto por: "instrução moral e religiosa"; "leitura e escrita"; "noções gerais de gramática nacional"; "elementos de aritmética e desenho linear, compreendendo o estudo do sistema métrico"; "prendas

domésticas para o sexo feminino"; e geografia e história, particularmente da Província (Miguel; Martin, 2004, p. 266).

Segundo Bartnik (1993), no Estado do Paraná, para atender a toda a demanda escolar com profissionais formados, no ano de 1876, foi fundada a primeira escola normal, contudo, "quando terminou o século, 30 anos depois, o Estado contava apenas com 3% do magistério de 1ª a 4ª séries, habilitados pela Escola Normal" (Bartnik, 1993, pp. 61-62). Para a autora, tanto a escola pública daquele período como o próprio sistema de ensino "estavam vinculados ao declínio do sistema feudal e ao concomitante desenvolvimento do Capitalismo Comercial e Industrial" (Bartnik, 1993, p. 62). O curso normal, no Brasil como um todo, nesse período, "procurou apenas oferecer ao professorado uma cultura geral e uma formação técnica" (Bartnik, 1993, p. 62).

Em âmbito nacional, as reformas eram, e ainda são, uma constância. Em 1879, ocorreu a Reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, e, em relação à Reforma Couto Ferraz (1854), apresentou questões de continuidade, outras de ruptura, bem como inovações. Manteve "a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2º), a assistência do Estado aos alunos pobres (idem), a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido (artigo 4º) e o serviço dos funcionários (artigo 13)" (Saviani, 2013a, p. 137). As rupturas foram apresentadas em relação ao funcionamento das Escolas Normais, fixando o currículo e regulamentando "a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários (artigo 9º)" (Saviani, 2013a, p. 137). A nova reforma apresentou inovação ao prever, por exemplo, a "criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º)", "bibliotecas e museus escolares", dentre outras[22].

Saviani (2013a, p. 138) historiciza que, em relação à Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho "levou bem mais longe a inclusão de dispositivos referentes ao funcionamento da educação nas províncias". Em relação aos métodos de ensino, a Reforma Couto Ferraz definiu como o simultâneo, já a Reforma Leôncio de Carvalho apontou em direção ao intuitivo.

Datado de 18 de janeiro de 1882, encontramos o Regulamento do Instituto Normal e de Preparatórios, da Província do Paraná, a qual tratou das questões destinadas ao

[22] Ver mais em: SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

preparo do professor que atuaria no ensino primário e secundário. O artigo 3º referiu-se às disciplinas que seriam cursadas pelos futuros professores. Na disciplina de pedagogia, aprenderiam "Teoria e prática aplicadas às matérias do curso, e do ensino intuitivo ou lições de cousas" (Miguel; Martin, 2004, p. 336). No artigo 6º, apresentou mais detalhadamente os conteúdos de cada disciplina. Em relação à pedagogia, na sexta série, aprenderiam "Princípios de educação física, intelectual, moral e civil, metodologia geral, exercícios práticos nas escolas anexas" e, na sétima série, "Pedagogia: Metodologia especial; exposição dos diferentes sistemas e modos de ensino e sua aplicação, regras do ensino intuitivo ou lições de coisas, exercícios nas escolas anexas" (Miguel; Martin, 2004, p. 337).

O método de ensino intuitivo[23] ou lições das coisas, de acordo com Saviani (2013a, pp. 138-139), "foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino" (Saviani, 2013a, p. 138). Esse método, "entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos" (Saviani, 2013a, p. 139), modificou "o papel pedagógico do livro", que deixou de ser material ao aluno e se converteu em material com modelos, destinado aos professores, de como organizar as atividades.

No relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná, em primeiro de outubro de 1883, o excelentíssimo senhor presidente da Província, Luiz Alves Leite de Oliveira Bela, afirmou que, sem exageros, "tudo está por fazer" e a Província do Paraná, no que se refere à instrução popular, não se destacava das demais Províncias e isso era um sinal negativo, pois a situação presenciada era caótica, e citou a obrigatoriedade do ensino, o ensino

[23] Método intuitivo: "O método intuitivo, conhecido como lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processa entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado Primeiras lições de coisas, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886". (Texto do verbete "Pedagogia do método intuitivo". In: SAVIANI, 2012c, p. 165-166).

leigo e livre, o método pedagógico, o material, a educação física, as disciplinas, a cultura moral e cívica, dentre outras questões.

Sobre os métodos utilizados no ensino, apontou que "os methodos pelos quaes se educa e se instrue nas escolas da província são esses, antiquados, proscriptos à porfia pelas lições da pedagogia, como processos negativos da real cultura do espirito e do caracter" (Província, 1883, p. 33). Afirmou, também, que os métodos utilizados atuavam "só na memoria, lidando por incrustar nelle mecânica e impertinentemente umas quantas noções abstractas, syntheticas e nullas" (Província, 1883, p. 33). Afirmou que o método utilizado era o intuitivo, contudo, o professor era formado a partir de outro método e isso gerava conflitos entre qual o método a ser utilizado e como realmente se ensinava nas escolas. Para ele, faltava ao professor capacidade profissional, e a educação carecia de uma reforma (Província, 1883).

Brazilio Augusto Machado d'Oliveira, em setembro de 1884, apresentou, como presidente da província do Paraná, relatório sucinto e apontou que era preciso ministrar o ensino, pois o grande problema estava centrado na "preparação do mestre". Segundo o relatório, "crear o mestre é crear o methodo. O mestre, na expressão feliz de um grande talento, é o methodo em ação, vivo, animado" (Província, 1884, p. 12), e enfatizou que educar o mestre era uma das formas de assegurar a competência técnica

Nos anos subsequentes, os relatórios não diferiram muito em si, apresentaram dados quantitativos e continuaram a afirmar que o problema estava centrado no professor, que não era formado em conformidade às exigências do ensino.

A partir de nossas análises, mesmo que breves, concordamos com Miguel (2006, p. 206), ao afirmar que, nesse período (1883-1889), não ocorreu uma "estruturação real do ensino", mas "o que houve foi uma preocupação em legislar sobre o assunto, resultando em um excesso de leis e regulamentos", bem como preocupou-se em abrir escolas para atender "a interesses locais, na sua maioria políticos" (Miguel, 2006, p. 206), sem o mínimo de condições para o seu funcionamento. A preocupação com a instrução ficou no âmbito do discurso. Fatores como esses e a ausência de uma política efetiva que fornecesse condições de acesso e permanência das crianças na escola foram motivadores para a não formação da "consciência da instrução enquanto fator que proporcionasse melhores condições objetivas de vida" (Miguel, 2006, p. 206).

No período provincial, houve a ocorrência de quatro regulamentos gerais para a instrução pública, que foram complementados por Leis e Decretos. A partir da análise desses,

consideramos que a escola pública paranaense traz, em seu bojo, a precariedade de condições ao seu funcionamento, caracterizado pela ausência de ações, investimentos necessários à sua efetivação, bem como a ausência de uma política de formação de professores. Vislumbramos que, apesar de os relatórios de governos e outros documentos apontarem tais situações, o que ficou em evidência foi a omissão do Estado maior, em relação à educação pública.

Analisar a constituição escolar do Paraná do período provincial exigiu de nós esforço na busca pela forma como ela foi organizada e conduzida a partir do momento em que a Província se tornou, de certo modo, independente. Nosso intuito foi a busca de informações sobre como os métodos de ensino foram introduzidos nas instituições de ensino público no Paraná, bem como quanto à definição do que seria ensinado. Nesse percurso, foi possível identificar, em alguns relatórios da Província do Paraná, a recomendação, afirmação e posicionamento quanto à aplicabilidade e utilização dos métodos mútuo, simultâneo e intuitivo.

Além disso, a educação pública no Brasil como um todo, na "primeira metade do século XIX", caminhou lentamente e as principais críticas apontadas nos:

> [...] relatórios dos ministros do Império, dos presidentes de províncias, dos inspetores de instrução pública, das falas das autoridades e dos analistas, [...], recaiam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de escolas normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implementação de um serviço de inspeção das escolas (Saviani, 2014d, p. 17-18).

Essa síntese de Saviani nos mostra que os problemas enfrentados pela Província do Paraná não eram exclusividade desse espaço, mas a problemática era nacional e uma das formas em que os dirigentes viam possibilidades de alterar essa situação foi com proposições de reformas. Contudo, é preciso atentar-se ao fato de que aos documentos que propõem as reformas não pode ser atribuída a tarefa de resolver as mazelas da educação, mas, para isso, é preciso que esses documentos, essas proposições, sejam assumidos em sua totalidade pelos governantes, caso contrário, tornam-se letra morta.

Por fim, o Paraná foi Província do Império por 35 anos. Nesse período, foi administrada por 27 presidentes e 25 vice-presidentes, e ocupar tais funções era um trampolim para o parlamento nacional e ministérios. Martins (1995, p. 420), destaca nesse período, o paranaense João José Pedrosa, afirmando que "suas ideias sobre instrução pública revelaram

larga observação e conhecimento especializado, raro, no seu tempo, no nosso país"; Carlos Augusto de Carvalho (1882), que introduziu o ensino de ginástica nas escolas e deu início aos estudos noturnos em escolas municipais para adultos; e Luiz Alves Leite de Oliveira Belo (1883), empenhado em resolver os problemas do ensino, decretando a obrigatoriedade do ensino onde houvesse escolas.

Em novembro de 1889, tendo, na presidência da Província, Jenuíno Marcondes de Oliveira e Sá, do Partido Liberal, teve início o período republicano, o qual veremos na próxima seção.

2.3 Organização da educação no Paraná: da Proclamação da República à democratização do Estado

Uma nova ordem política se instaurou no Brasil a partir de 15 de novembro de 1889, com a Proclamação da República. Isso exigiu, tanto em âmbito federal como estadual, reformulações político-administrativas. No caso do Paraná, que, a partir desse advento, passou a compor um dos Estados brasileiros, no que concerne à educação, as inúmeras alterações de governos provisórios entre os anos de 1889 e 1900 (15 no total) afetaram e inviabilizaram implementar ações efetivas na rede de ensino que estava sob sua responsabilidade. Isso porque, como veremos adiante, as medidas tomadas foram incoerentes, inadequadas e inapropriadas com as reais necessidades da população educacional. Os regulamentos para a educação se constituíram sob influência positivista e evidenciaram um grande distanciamento entre o que se almejava e o que realmente era realizado.

Durante o período, que perdurou 41 anos, denominado como Primeira República (1889-1930), o Estado do Paraná foi dirigido por 33 presidentes e/ou vice-presidentes[24]. A instabilidade e descontinuidade na condução da administração, nos primeiros anos de república, de certo modo/certamente, prejudicaram a implementação de medidas efetivas ao ensino, de modo que essas ações ficaram mais no plano das legislações do que em suas concretizações.

Saviani (2005b, p. 128) explicita sua preocupação e alerta quanto à problemática da descontinuidade, uma vez que essa questão é de "maior gravidade no âmbito [...] de materialização da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas

[24] No período republicano, até 1930, os governadores ainda recebiam a denominação de presidentes, contudo, deste ponto em diante, trataremos com a nomenclatura de "governo".

políticas educacionais". A problemática é tão agravante que "inviabiliza qualquer avanço no campo da educação" (Saviani, 2005b, p. 128), pois, a cada mudança de governo, ou mesmo de secretário ou ministro de educação, deixam-se de lado os "programas implementados nas gestões anteriores" (Saviani, 2005b, p. 128) e recriam-se novas formas, querendo deixar, cada um, sua marca.

Precisamos entender que o objetivo último, dos governos em geral, é a construção do sujeito concreto, com formação omnilateral, contudo, atentemo-nos aos embates que vão se travando na história, pelo próprio homem, a fim de modificar suas relações entre capital e trabalho. Apesar de, em determinados momentos, esses governos apontarem como preocupação a educação, seus objetivos são claros quanto à organização social, de acordo com os interesses e necessidades de determinada classe social, como já explicitamos anteriormente.

A primeira década dessa nova fase "se caracteriza como um momento de primeiros esforços na organização da instrução pública no Paraná republicano" (Mello; Ruckstadter, 2019, p. 130). Segundo Mello e Ruckstadter (2019, p. 130), esses esforços ocorreram simultaneamente aos debates em toda a nação sobre a "necessidade de se sistematizar a instrução e formar professores". Dentre os assuntos discutidos, destacam-se a "regulamentação da instrução propriamente dita, a qualidade e habilitação dos professores primários, o funcionamento da inspeção escolar, bem como a falta de livros, mobílias e prédios escolares" (Mello; Ruckstadter, 2019, p. 130).

Assim, em 1890, por meio do Decreto n.º 31, a instrução pública do Paraná foi, novamente, regulamentada. Datado de 29 de janeiro de 1890, esse documento foi organizado em 61 artigos, que trataram sobre as normas para as instituições de ensino e a organização da instrução primária. O ensino se apresentou dividido em dois graus: o elementar e o complementar. No ensino elementar, era obrigatório o ensino:

> 1.º De instrucção moral e cívica.
> 2.º De leitura e escripta.
> 3.º De noções geraes e praticas de gramatica portuguesa.
> 4.º De elementos de arithmetica, comprehendendo o systema métrico.
> 5.º De desenho, com aplicação á indústria e ás artes.
> 6.º De prendas domesticas, nas escolas de meninas (Paraná, 1890, s/p).

Além da apresentação do que seria ensinado aos alunos, destacamos também a questão da liberdade para o exercício do magistério e a definição dos métodos de ensino, que, de acordo com o artigo 50, seria o método intuitivo (Paraná, 1890). Segundo Melo e Machado

(2010, p. 252), esse método foi propagado em todo o país, nas décadas finais do século XIX e "foi visto como algo importante para mudanças efetivas na prática docente, em contraposição a um ensino baseado em métodos repetitivos". Assim, após definir no Regulamento qual o método adotado, sinalizou-se "que a administração e fiscalização do ensino eram incumbência do governo do Estado; do diretor geral da instrução [...]; da Escola normal; dos inspetores literários e dos delegados especiais" (Melo; Machado, 2010, p. 253).

Em 1891, o presidente (governador) do Estado do Paraná (José Cerqueira de Aguiar Lima), por meio do Acto de 30 de março de 1891, aprovou o Regulamento da Instrução Pública do Paraná. No artigo 3º, do capítulo I, afirmou que "É garantida em todos os graus a mais completa liberdade de ensino, guardadas as disposições deste regulamento". O artigo 46, ao tratar sobre a ordem geral das escolas públicas, trouxe que "o modo de ensino nas aulas de instrucção primaria elementar será o **mixto** ou simultâneo mútuo. Adotar-se-á o methodo intuitivo, fundado no conhecimento directo das cousas" (Paraná, 1891, p. 102, **grifo do texto**). O ensino elementar, de acordo com o artigo 10.º, seria composto:

> 1.º - De instrucção moral e cívica;
> 2.º - De leitura e escripta;
> 3.º - De noções geraes e praticas de gramatica nacional;
> 4.º - De elementos de arithmetica e desenho linear, comprehendendo o estudo do systema métrico;
> 5.º - De geografia e historia, particularmente do Brasil;
> 6.º - De prendas domesticas, nas escolas de meninas;
> 7.º - De desenho, com applicação ás artes (Paraná, 1891, pp. 94-95).

O referido Acto continuou apontando que a forma de conduzir os trabalhos educativos seguia o método intuitivo, contudo, observamos algumas modificações na composição do ensino a ser ofertado no ensino elementar, apesar de permanecer a distinção do ensino para meninos e meninas.

Nos relatórios desse período, o discurso que predominava era de que o professor era o responsável tanto pelo sucesso da instrução quanto era culpado pelo seu fracasso. Contudo, não percebemos a discussão ou qualquer menção de como foi conduzido o processo de formação desse professor, principalmente no que se refere à compreensão do método anunciado.

Em mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, em primeiro de fevereiro de 1901, o senhor Francisco Xavier da Silva afirmou que a instrução pública do Estado ainda era um problema, pois a quantidade de professores estava longe de atender à demanda e que muitos eram ainda provisórios. Além disso, esses professores

provisórios, em sua maioria, não possuíam competência para desenvolver o trabalho com o programa escolar, ensinando somente a leitura, escrita e as quatro operações elementares (Curityba, 1901).

Em março desse mesmo ano, por meio do Decreto n.º 93, de 11 de março de 1901, a instrução pública do Estado do Paraná foi regulamentada e o artigo 21 normatizou as matérias que deveriam ser ensinadas no primário:

> a. 1º grau: Leitura e calligraphia; grammatica, comprehendendo sómente etymologia e phonologia e rudimentos de Analyse; arithmetica, comprehendendo as quatro operações sobre todas as especies de numeros; noções de geografia pátria e especialmente do Estado do Paraná; noções de desenho linear; recitação e leitura em voz alta; composição e descripção elementar de cartas; objetos e assumptos da vida commum; noções elementares de agronomia; princípios de moral, noções de economia domestica e trabalhos de agulha para meninas (Paraná, 1901, s/p).

Essas matérias, de acordo com o parágrafo 1º, do artigo 40, seriam direcionadas utilizando o método de ensino intuitivo, fundamentado em lições de coisas. Expressou, também, no artigo 62, que era dever do professor "dar ao ensino o caracter essencialmente pratico, tendo em vista as applicações ás necessidades da vida e a utilidade directa" (Paraná, 1901, s/p). Mas, de acordo com Mello e Ruckstadter (2019), logo após a publicação do regulamento de 1901, iniciaram discussões para a publicação de um novo regulamento, alegando "que o que estava em vigor encontrava-se ultrapassado, pois algumas questões que necessitavam de soluções já não eram mais amparadas" (Mello; Ruckstadter, 2019, p. 133), por exemplo, "o critério para classificação de professores, a falta de uniformidade nos materiais e métodos utilizados" (Mello; Ruckstadter, 2019, p. 133).

Os relatórios apresentados pelos secretários da instrução pública, nos anos finais de 1800 e início de 1900, apontaram a fragilidade da educação ofertada no Estado. Não raro, encontramos afirmações como "a má orientação no emprego dos methodos de ensino que infelizmente nas nossas escolas, sobretudo do interior, ainda se encontram em Estado primitivo" (Paraná, 1896, s/p), ou mesmo que, "em lugar de formarmos professores, como convêm aos interesses do ensino, estipendiamos um pessoal que não se identifica com o magistério e exime-se do cumprimento do dever quando para isso convocado" (Paraná, 1896, s/p). Em todos os relatórios, ocorreu a afirmação quanto à necessidade de se reformar o ensino, bem como de formar professores competentes, contudo, novamente não encontramos apontamentos quanto a ações efetivas e coerentes para tal. Havia, também, a recorrente afirmação quanto à falta de professores, falta de mobiliário, de livros didáticos, de prédios específicos para o ensino e de métodos.

No ano de 1892, o Decreto n.º 2 de 24 de agosto de 1892, no artigo 4º, do Capítulo II, que tratou do ensino público, trouxe que "A instituição primaria mantida pelo Estado é gratuita e leiga; tem por finalidade desenvolver a actividade physica, intellectual e moral da infância, ministrando-lhe os conhecimentos indispensáveis à pratica da vida" (Paraná, 1892), e isso ocorreria por meio da compreensão das disciplinas que seriam lecionadas, conforme disposto no artigo sexto:

> Leitura, Calligraphia, Noções praticas da grammatica portuguesa, Numeração e calculo até regra de trez, Systema métrico precedido de geometria pratica, geographia, especialmente do Brasil, Licções de cousas e noções concretas das sciencias physicas e historia natural, Instrucção moral e cívica, Gymnastica (para meninos), Prendas domesticas (para meninas) (Paraná, 1892, s/p).

Quanto à questão sobre como desenvolver os trabalhos pedagógicos, o artigo 13 afirmou que os professores deveriam "usar dos melhores methodos, empregando de preferencia os processos e modos práticos e intuitivos" (Paraná, 1892, s/p).

Mello e Ruckstadter (2019, p. 131) ressaltam que muitos elementos, desses regulamentos, tinham inspiração "nas reformas educacionais realizadas em São Paulo", contudo, as "diferenças socioeconômicas entre um Estado e outro" eram ignoradas, o que limitou a efetivação das ações no Paraná.

Em 1903, por meio do Decreto n.º 263, o governo do Estado normatizou o Regimento Interno das escolas públicas. Neste, o ensino primário foi subdividido em dois graus e, em cada um, duas séries. Anexo ao Decreto, constava o programa de ensino para cada grau e cada série[25]. O processo de ensino desse programa deveria "ser intuitivo, visando

---

[25] 1ª série: **Leitura**. Leitura do 1º livro e do 2º, com explicações e exercícios feitos pelo professor no quadro negro; exercícios oraes com formação de centenças simples sobre cousas de conhecimento vulgar. **Calligraphia**. – Escripta de traços e lettras na lousa ou em cadernos, até a formação de palavras copiadas de modelos fornecidos pelo professor, no quadro negro ou em cadernos apropriados. **Arithmetica**. – Começar ensinando a contar até cem e a ler os numeros simples; Taboada; contas de sommar, diminuir, multiplicar e dividir numeros inteiros, com aplicações praticas. Contagem dos dias da semana, dos meses e do anno. Conhecimento das horas de um relógio. **Geographia**. – Os pontos cardeais. Idéa do mappa geográfico. Noções geraes sobre o globo terrestre e as cinco partes do mundo; continentes, mares, bahias, ilhas, penínsulas, rios, montanhas, etc. Essas noções devem ser transmitidas pelo professor, á maneira de palestra, com demonstração praticas, sem obrigar os alumnos ao trabalho fatigante de decorar definições pelos livros. **Historia Patria**. – Idéa geral sobre o Brazil, sua descoberta, domínio portuguez, independencia e governo. **Trabalhos de agulhas para meninas**. – Trancinhas de crochet. Marcar com lã em talagarça. Os primeiros pontos de costura, alinhavo, costura de pontos atraz e posponto. 2ª Série: **Leitura**. – Leitura corrente de prosa e verso. Resumo oral do trecho lido. Exercicios de linguagem. Recitação de pequenos versos. **Grammatica**. – Sua divisão, phonologia, taxinomia e morfologia, com exercícios práticos e Analyse elementar. **Calligraphia**.- Continuar a escrever por modelos para aperfeiçoar a lettra. Copiar trechos de livros para melhorar a ortografia. Escrever dictado. Composição e descrição elementar de objetos e factos da vida commum. Escrever pequenas cartas. **Arithmetica**. – As quatro operações fundamentaes sobre fracções ordinárias e decimaes com applicações praticas. Systema métrico thoerica e praticamente. **Desenho linear**.- Linhas, angulos, triangulos e outros polygonos. **Geographia**.- Limites do Brazil, sua divisão administrativa, capitães dos Estados, rios principaes, bahias, montanhas, etc. limites do Estado do Paraná, montanhas, rios, portos, cidades, villas, viação, produção e riquezas naturaes. **Historia Patria**. –

desenvolver no alumno a faculdade de observação, habilitando-o a pensar por si mesmo" (Art. 3º), e "Art. 4º As licções devem ser mais praticas e concretas que theorias e abstractas, promovendo-se gradualmente o desenvolvimento das faculdades infantis" (Paraná, 1903, s/p). Para efetivar esse programa, seguindo o método determinado, o professor deveria, dentre outras atribuições, "11. Dar ao ensino caracter essencialmente pratico, tendo sempre em vista a applicação ás necessidades da vida, á utilidade directa" (Art. 20) (Paraná, 1903, s/p). No ano de 1905, o Dr. Reinaldo Machado, diretor geral da instrução pública, explicitou em seu relatório, apresentado ao secretário da instrução pública referente ao ano de 1904, que "para reformar a Instrução é preciso antes que tudo reformar o professorado. Sem bons professores e bons methodos não é possível melhorar o ensino publico" (Paraná, 1905, p. 48). Afirmou, também, que o curso profissional da escola normal deixava muito a desejar na formação dos novos professores. Ainda, segundo o diretor Reinaldo, em visitas realizadas nas escolas de instrução primária, era possível "verificar a balburdia que reina geralmente, não só em relação aos livros adoptados, como aos methodos de ensino seguidos pelos professores" (Paraná, 1905, p. 50). Para resolver essa situação, seria "mister applicar os melhores methodos, organizando programmas de classes e gráos com todas as minucias possíveis, de modo a que os professores não invoquem ignorância" (Paraná, 1905, p. 50).

Tentativas de independencia da Republica. Organização da Provincia, depois Estado do Paraná. **Agronomia**.-Noções geraes sobre as plantas, sobre o ar atmosférico e a agua. Do solo e sua divisão. **Moral**.- Ensinar hábitos de ordem, comportamento na escola, em casa, na rua e em logares publicos. Deveres para com os paes e superiores, eguaes e inferiores. Ensinar máximas que desenvolvam boas qualidades. **Trabalhos de agulha.**-Para meninas. – Pontos de cerro e de remate e sobre costura. Serziduras, remendos, franzidos, pregas e bainhas; casear e pregar botões.

2º GRAU: 1ª Série: **Grammatica**.-Revisão do 1º gráo.-Syntaxe e Analyse, exercícios de composição e decoração de poesias de escriptores nacionais. **Arithmetica**.-Revisão do 1º gráo. Equidifferenças e proporções. Regra de tres. Noções do quadrado e raiz quadrada, cubo e raiz cubica. **Geometria plana**. – Linhas, ângulos, polygonos, circumferencia e outras figuras formadas por linhas curvas. **Geographia**.-Revisão do 1º gráo. Idéa geral do universo; o céo, as estrelas, os planetas, os cometas, o sol, a terra e a lua. **Historia**.- Revisão do1º gráo, com alguns detalhes mais. Esboços biográficos de brasileiros ilustres. Agronomia.-Revisão do 1º gráo.-Operações no solo e adubos(noções geraes). **Moral**. Revisão do 1º gráo. Deveres para consigo, virtudes individuaes, temperança, sinceridade, dignidade pessoal, trabalho, etc. **Gynnastica de salão**.-Movimento dos braços e das pernas, do tronco e do pescoço. **Trabalho mannual**.-Para meninas.-Revisão do 1º gráo. Pontos de marca, lettras e nomes, bordados simples. Crochet em guardanapos, entremeios, toucas, etc. 2ª Série: **Grammatica**.-Estudo completo da grammatica portuguesa, com a historia da língua e Analyse. Exercicios de composição de cartas e descripções diversas. Decorar e explicar trechos litterários de escriptores nacionais. **Arithmetica**.-Revisão. Regras de tres, porcentagem, juro, desconto. Problemas, especialmente sobre o systema métrico. **Geometria plana**.-Revisão da 1ª série do 2º gráo com algumas appplicações praticas. **Geographia**.-Revisão da geographia physica e politica do Brazil, especialmente do Estado do Paraná. **Historia do Brazil**.-Noções geraes sobre o Brazil colonial e mais detalhadamente sobre o Brazil Imperio e Republica. Historia do Estado do Paraná, seu mecanismo governamental e sua Constituição Política. Agronomia.-Revisão e noções geraes sobre a cultura dos cereais. Moral.-Revisão. Deveres para com a família, a pátria e a humanidade. **Gymnastica de salão**.-Os movimentos já especificados, formatura e marcha. **Trabalho Manual**.-Para meninas.-Cortes por moldes, confecção de roupas para creanças; flores e outros enfeites para sala. (ANNEXO n. 1 do Decreto n. 263 de 1903).

O Regulamento Orgânico do ensino público do Estado do Paraná, datado de 1909, em seu artigo 4º, trouxe que "o ensino primário, é o que se destina a transmitir conhecimentos literários essenciaes e os primeiros rudimentos scientificos, que vão servir de base necessária para os estudos superiores" (Paraná, 1909, p. 115). O título III, que tratou sobre o ensino público primário, foi organizado em 15 artigos, do qual destacamos os artigos 71 e 74:

> Art. 71. O curso elementar abrangerá o estudo da língua nacional, da geographia e da historia e os rudimentos das sciencias, apenas a suficientes para o conhecimento e pratica elementar da agronomia e da hygiene.
> [...]
> Art. 74. O ensino nas escolas primarias terá o caracter intuitivo e pratico e será transmitido de perfeito accordo com os respectivos programmas e pelos methodos autorizados pelo conselho superior do ensino, na conformidade deste Regulamento e dos regimentos internos e instrucções especiaes que foram competentemente expedidos (Paraná, 1909, pp. 133-134).

Chama-nos a atenção o fato de que o artigo 71 considera o ensino dos rudimentos das ciências apenas para a prática da agronomia e as questões de higiene. Aqui, fica claro que a escola servia ao praticismo, ao higienismo e não ao desenvolvimento acadêmico do aluno.

O capítulo III tratou da organização do ensino elementar, e o artigo 96 exemplificou quais conteúdos seriam trabalhados em cada disciplina e deveriam ser organizados e distribuídos em quatro séries, que constituíam o curso elementar. O curso elementar, de acordo com o art. 96, constará das seguintes matérias:

> Portuguez: - Exercicios de leitura graduada, desde os seus elementos até a leitura expressiva e comentada; exercicios grammaticaes por inducção, exercícios de redacção e composição; estudo intuitivo da origem, evolução e desenvolvimento da linguagem, exercícios de escripta e calligraphia.
> Arithmetica: - Pratica das quatro operações (addição, subtracção, multiplicação e divisão); sobre numeros inteiros e fraccioinarios; noções sobre numeros e systemas de numeros e systemas de numeração.
> Geometria: - Noções fundamentaes e conhecimento pratico das principaes formas geométricas; desenho a mão livre, desde o traçado de linhas sem auxilio de instrumentos até o esboço de objetos, seres e pequenas paysagens; desenho geométrico elementar. Noções elementares de physica, chimica e historia natural, sufficientes para suas aplicações aos principais rudimentos da hygiene e da agronomia; noções de cousas.
> Pratica de agronomia: - Noções de geographia geral do Brazil, especialmente do Paraná. Factos principaes da historia do Brazil e especialmente do Paraná (Paraná, 1909, pp. 138-139).

Por meio do Decreto n.º 710 de 18 de outubro de 1915, foi aprovado o Código de Ensino, organizado em títulos e capítulos. O título III tratou especificamente sobre ensino primário e, em seu capítulo II, trouxe a forma de organização geral dessa etapa de escolarização. O Artigo 61, deste Código, definiu que o programa para o ensino primário teria uma divisão em quatro séries com as seguintes regras:

> Art. 62º [...]

> 1ª A primeira serie constará principalmente:
> a. de colloquios variados e interessantes e de licções de cousas, tendentes a supprir, quando possivel, em seus pontos essenciaes, o ensino infantil de que tenham sido privados os alumnos, por não haverem frequentado um jardim da infancia;
> b. dos passos iniciaes da leitura, da escripta, da Arithmetica e da Geographia;
> c. de exercicios proprios para melhorar a linguagem, cultivar a memoria e despertar os sentimentos superiores.
> 2ª No ensino, em todas as classes, serão adoptados os methodos, e processos de maior resultado com menor esforço.
> 3ª Da vida das nações mais importantes e dos seus grandes homens, no passado e no presente, deve a escola dar ás creanças algumas noções geraes, tendentes a demonstrar a solidariedade humana, através do espaço e do tempo.
> 4ª O ensino de generalidade da Geographia e da Chorographia do Brasil sera sempre acompanhado de representações praticas, de planos de viagens e de exercicios cartográficos.
> 5ª O ensino de Historia da Civilização no Brasil, como meio de educação civica, será synthetico e ministrado em licções graduaes, adequadas a cada serie, limitando-se:
> a. aos factos que se caracterizam como degráos da evolução social e politica da nossa nacionalidade, estudadas as causas e os efeitos principaes;
> b. a alguns episódios dos quaes resulte ensinamento moral e civico;
> c. aos perfis de grandes homens recomendáveis á gratidão nacional pela sua acção, na paz ou na guerra, em prol dos mais altos interesses da nossa Patria.
> 6ª Entre outras materiais do ensino primario, devem ser comprenhendidas:
> a. Para todas as series, em cursos graduaes: - Licções de Cousas; Desenho; Exercicios de Reflexão, de Memoria e de Elocução; Exercicios de Calligraphia;
> b. Para todas as series, em comum; canticos escolares, exercicios de Gymnastica;
> c. para as series 3ª e 4ª: - aplicações uteis das sciencias naturaes aos officios ou artes especialmente á Agricultura.
> d. Para a 4ª serie: - noções fundamentaes e praticas das Constituições da Republica e do Estado, de Economia Privada e Politica, de Agronomia, de Hygiene e de Musica.
> e. 7ª A educação moral, de caráter pratico, nas quatro series, acompanhara todos os actos das crenças, quer pessoaes, quer em suas relações de qualquer ordem, devendo ser ministrada por meio de colloquios ou leituras commentadas, sem esquecer a propaganda contra o álcool, o jogo e o fumo, e contra actos de crueldade para com as arvores e os animaes (Paraná, 1915, s/p).

A fim de conduzir o ensino em conformidade com o artigo expresso anteriormente, o artigo 104, referente à nomeação de professores para o magistério primário, definiu que: "Art. 104º Só podem ser nomeados para reger effectivamente escolas urbanas ou suburbanas, de cidade ou de villa, os professores formados pela Escola Normal deste Estado" (Paraná, 1915, s/p). No ano de 1917, esse código foi republicado e aprovado sob o Decreto n.º 17, de 9 de janeiro de 1917, contendo no artigo que tratou da contratação de professores a redação que segue: "Art. 100 – Só podem ser nomeados para reger effectivamente escolas urbanas ou suburbanas, de cidade ou de villa, os professores formados pela Escola Normal deste Estado, salvo o disposto no art. 107 § 3º, letras a, b e c" (Paraná, 1917, s/p), a qual tratou de: "a) As pessoas que tiverem, pelo menos, os dous primeiros annos do curso da Escola Normal deste Estado; b) As pessoas diplomadas por escolas normaes de outros Estados; c) Os alunos das escolas intermediarias que concluírem o respectivo curso" (Paraná, 1917, s/p).

De acordo com Mello e Ruckstadter (2019), após um longo período de debates, o código de ensino de 1915 legalizou as questões "em relação ao ensino primário e à instituição formadora de professores". Uma das mudanças foi de que a formação do professor, pela Escola Normal, passava de três para quatro anos e "a recomendação era que o ensino de pedagogia fosse mais prático do que teórico" (Mello; Ruckstadter, 2019, p. 134), de modo que, no quarto ano, os alunos trabalhariam em jardins de infância e grupos escolares, a fim de se habituarem e aprenderem "a executar o programa de ensino, conhecer as leis e regulamentos que regiam a organização escolar, além de aprender a lidar com a correspondência, bem como manter a disciplina na escola" (Mello; Ruckstadter, 2019, p. 134).

De acordo com o relatório do centenário, o "progresso do ensino no Paraná foi lento, mas seguro, até 1921, quando verdadeira transformação se inicia sob a orientação de Pietro Martinez"[26] (Paraná, 1953, p. 30). Cesar Pietro Martinez foi contratado pelo então governo paranaense, Caetano Munhoz da Rocha, com o objetivo de realizar uma reforma no ensino do Paraná, com a proposição de alfabetização em larga escala.

Martinez defendia uma educação pautada no exercício da cidadania, moral, trabalho e amor à pátria, por meio do método intuitivo, e se posicionava contrário à obrigatoriedade do ensino. Ao realizar diagnóstico da educação pública paranaense, deparou-se com ausência de assiduidade dos professores, falta de professores e materiais pedagógicos, escassez de casas escolares, dentre outras problemáticas (Farias, 2021).

Uma das ações realizadas por Martinez foi a apresentação da proposição quanto à reforma nos livros didáticos utilizados pelos alunos do ensino primário. Os livros, para essa etapa de escolarização, deveriam ser classificados em livros de educação moral, de educação intelectual e de organização familiar e da sociedade, e as obras classificadas deveriam destacar a criança como protagonista, bem como enfatizar o amor à pátria e ao trabalho (Farias, 2021). Esse modo de pensar a educação deixa explícito que Martinez propôs uma organização pautada em uma educação escolar voltada para o trabalho e ordem social.

A reforma apresentada nesse período foi endossada por Lei que aprovou o "programa para os grupos escolares" e dividiu o ensino em quatro séries, englobando "as disciplinas de Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História Pátria e História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciência físicas e

[26] César Prieto Martinez foi professor no Estado de São Paulo até o ano de 1920, quando então foi contratado pelo governo do Paraná, assumindo a função de Inspetor Geral do Ensino entre os anos de 1920 e 1924, para realizar reforma na educação do Estado.

Naturais – Higiene, Música, Desenho, Trabalho Manual e Exercícios Ginásticos" (Farias, 2021, p. 104).

Em 1923, o diretor geral do ensino, o engenheiro Lysímaco Ferreira da Costa, publicou o documento *Bases educativas para a organização da nova escola secundária do Paraná.* Esse trouxe em seu bojo orientações quanto à reforma para a escola normal e também para o ensino primário e recomendou que o método a ser utilizado pelo professor em sala de aula era o método intuitivo, já assumido pelo Estado, e que vinha se fortalecendo. Segundo Claras, França e Portela (2022, p. 1011), "as recomendações de utilização do método intuitivo [...] estavam propostas nos documentos oficiais da instrução pública paranaense no período de 1901 a 1930".

De acordo com Farias (2021, p. 14), a "busca pela formação da identidade nacional presente nos ideais republicanos", no início do século XX, impulsionou vários Estados, inclusive o Paraná, a entrarem na "corrida pela afirmação do regime republicano através da educação". Segundo o pesquisador, essa afirmação decorre das "reformas da instrução pública instituídas desde o final dos oitocentos e nas duas primeiras décadas dos novecentos" (Farias, 2021, p. 14). Tais reformas destacavam a "utilização dos modernos métodos pedagógicos que exerciam oposição à inércia do progresso causado pelo analfabetismo, a degenerescência social e moral do povo paranaense" (Farias, 2021, p. 14).

A educação escolar paranaense, no período correspondente à primeira república, descrita nas mensagens de governos e na legislação formulada, expressava claramente qual o pensamento ideológico-político. Ao mesmo tempo em que as mensagens de governos afirmavam que a educação não estava bem e que era preciso avançar no que concerne à alfabetização, apontava que o Estado não possuía condições financeiras e que a formação do professor era precária. Com esse discurso, os governos sempre buscaram justificar a ausência de ações mais diretivas, a fim de resolver os problemas que surgiam. Encontramos, na página do Arquivo Público do Paraná, correspondente a esse período, Decretos, Atos, Regulamentos que foram organizando a educação desse Estado. A cada regulamento apresentado, foi possível visualizar que, a cada ano, novos conteúdos escolares eram acrescidos aos programas de ensino, contudo, não mencionavam como o professor daria conta de algo novo a cada ano, sem proposições de formação inicial ou continuada. Todos os documentos, classificados por nós, para a análise desse período, apontaram que o método de ensino era o intuitivo.

A partir da década de 1930, o "capital brasileiro ingressou em uma nova dinâmica" (Carvalho, 2012, p. 131), firmando parcerias com o "capital monopolista, por meio dos grandes empréstimos e da implantação de multinacionais", elevando, assim, o processo de industrialização do Brasil a outro patamar. Nessa nova realidade, as indústrias "viram-se compelidas a conseguir mais produtividade, a se preocupar com o lucro e com a concorrência interna e externa" (Carvalho, 2012, p. 131), investindo, assim, em equipamentos mais modernos. Isso acarretou a reorganização do trabalho, a fim de potencializar a produção, aumentar a eficácia e produtividade, logo, também acarretou a qualificação da mão de obra. Em decorrência desse processo produtivo, "a prioridade se deslocou dos fatores de infra-estrutura e equipamentos para as habilidades dos recursos humanos" (Carvalho, 2012, p. 131), tornando, assim, o ensino técnico-profissional em uma nova forma de produzir no trabalhador habilidades para o trabalho.

No Paraná, "em função da transição da economia de base agro-exportadora para uma economia urbano-industrial, a partir da crise do café em 1929 o Estado passou a exercer forte presença no desenvolvimento econômico, por meio de políticas macroeconômicas e desenvolvimentistas" (Priori *et al*., 2012, p. 115). Ainda segundo Priori *et al*. (2012, p. 116), a economia cafeeira do Brasil foi diretamente afetada pela "quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1925", e isso provocou o redirecionamento da "economia brasileira para uma industrialização tardia".

De acordo com Xavier (2007, pp. 14-15), compreendeu-se o processo de industrialização no Brasil "como uma entrada, ainda que tardia, no mundo dos vencedores; como um passo decisivo e definitivo na direção da consecução do modelo moderno de sociedade" e, para a autora, "é por isso que o Movimento Pioneiro falava em reconstrução da sociedade e não apenas em avanço ou progresso". Esse formato de conceber a "reconstrução social" não aparecia "apenas na obra dos escolanovistas, mas na fala oficial, do discurso político que embasava toda legislação elaborada e implementada nos anos 30 e 40 do século XX" (Xavier, 2007, p. 15).

Em relação às questões sobre o desenvolvimento do capitalismo, com a propagação de uma educação para o desenvolvimento, segundo Xavier (2007, p. 15), "ao longo das décadas de 1930 a 1960 confrontaram-se, eu diria que em desigualdade de condições, duas estratégias supostamente alternativas de desenvolvimento do capitalismo brasileiro". Para a autora, a primeira "centrava-se na questão da garantia da autonomia e da

auto-suficiência", e isso implicava na "produção nacional de ciência e de tecnologia e a promoção social da população, indispensável ao processo produtivo e ao consumo, garantindo-se a qualificação profissional e o poder de forma extensiva", o que exigia "ênfase nas políticas públicas, particularmente a educacional, como condição para o desenvolvimento do modelo capitalista hegemônico" (Xavier, 2007, p. 16). A segunda estratégia era referente ao "desenvolvimento associado" e, ao contrário da primeira, com essa estratégia, o capitalismo brasileiro avançaria rapidamente e acarretaria o "adiamento do implemento de políticas sociais e educacionais revolucionárias", a partir da promessa de que, a longo prazo, haveria "distribuição de riquezas ou de participação popular nos frutos do desenvolvimento do capitalismo" (Xavier, 2007, p. 16).

Nesse novo período de desenvolvimento industrial brasileiro, a educação não ficou à parte e "passou a ocupar espaço nas discussões econômicas, políticas e sociais, as quais eram marcadas pela grande preocupação com o 'atraso' econômico e social do país" (Carvalho, 2012, p. 132). Além disso, importantes questões relacionadas à educação foram desenvolvidas; uma das primeiras foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e teve como primeiro titular Francisco Campos[27], que efetivou, por uma série de Decretos, a reforma que levou seu nome. Entre os anos de 1931 e 1932, foram sete os decretos da Reforma Francisco Campos e, dentre eles, destacamos o "Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Conselho Nacional de Educação" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 16; Carvalho, 2012, p. 133; Saviani, 2013a, p. 195), e o Decreto 19.941, que instituiu o ensino religioso nas escolas públicas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007; Saviani, 2013a).

Em 1932, ganharam corpo debates sobre uma nova reforma educacional, que não ficaram isentos às contradições e conflitos entre grupos com objetivos distintos. De um lado, educadores que defendiam o ensino religioso nas escolas públicas e procuravam meios de "recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica" (Saviani, 2013a, p. 193) e, de outro, educadores que, sobre as "forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização" (Saviani, 2013a, p. 193), defendiam, dentre outras questões, a "reorganização da estrutura do ensino, a gratuidade, a responsabilidade do Estado na promoção da educação pública, a laicidade" (Carvalho, 2012, p. 135). Para Saviani (2013a, p. 193), esses dois grupos "desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do 'Estado de compromisso', concorrendo, [...],

[27] Vargas, para obter apoio do clero católico, aceitou Francisco Campos, que tinha forte apoio da igreja católica. Esse acordo levou ao fim do ensino laico e à retomada do ensino religioso, principalmente, no ensino primário.

para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial" e o conflito entre eles "emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumar-se a ruptura com a publicação do 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova', no início de 1932" (Saviani, 2013a, p. 197).

Em 1934, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que aderiu ideários políticos educacionais presentes no manifesto dos pioneiros. Em 1937, a nova Constituição, com texto elaborado por Francisco Campos, cria um estado corporativista e a educação perde, de certo modo, a importância. Além disso, estimula o desenvolvimento de instituições que possibilitem àqueles desprovidos de recursos uma educação adequada às aptidões e vocação profissional e delega às indústrias e sindicatos o dever de criar escolas para formar trabalhadores.

No período correspondente aos anos de 1930 a 1945, o Paraná esteve sob o comando de dois interventores federais: Mário Tourinho (1930-1931) e Manoel Ribas (1932-1945). Referente a esse período, encontramos, no Arquivo Público do Estado do Paraná, quatro mensagens de governo, três relatórios de governo e três relatórios de secretários de governos, sobre a instrução pública. Esse dado nos chama a atenção pelo fato de que, nos anos anteriores, é possível encontrar relatórios e mensagens de governos, praticamente de todos os anos e, neste caso, os relatórios são de períodos e de alguns anos nem mesmo são citados. Em relação à educação, a questão é mais complexa, pois são parcos os dados. Desse modo, realizamos uma busca por informações, desse período, nos periódicos da Capes, o que também nos chamou a atenção, pois se trata de um período no qual a educação paranaense possui poucas pesquisas realizadas e divulgadas.

Nos documentos encontrados, foram poucos os encaminhamentos realizados à educação frente às mudanças no regime político nacional e às reformas apresentadas. Contudo, vale ressaltar que esse foi um período de construção de várias instituições e, com base no movimento dos pioneiros da educação, do auge do movimento da Escola Nova.

De acordo com Miguel e Vieira (2005, pp. 98-99), "a Escola Nova no Paraná conformou-se como uma denominação genérica significando vertentes diferentes, que continham a concepção de Educação como ciência, e também mecanismo de controle social". Os professores exerciam funções, tanto de trabalho escolar como social.

Nesse período, o professor Erasmo Pilotto desenvolveu, na escola de professores em Curitiba, um programa de formação de professores a partir de fundamentos da pedagogia

da Escola Nova, que colocava o "aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem" e utilizava a metodologia ativa como orientação à prática pedagógica. Seu programa foi "inspirado nas ideias de Pestalozzi, Decroly e Montessori" (Miguel; Vieira, 2005, p. 98).

O relatório apresentado ao presidente da república, pelo senhor Manoel Ribas, interventor federal no Estado do Paraná, quanto ao exercício de suas atribuições entre os anos de 1932 e 1939, apontou que a educação obteve avanço quanto à construção de edificações escolares e afirmou que, se houvesse/recebesse auxílio do governo federal, o Paraná conseguiria escolas suficientes "para educar toda a sua população em idade escolar e extinguir definitivamente o analfabetismo no nosso Estado" (Paraná, 1940, p. 53).

O documento trouxe, também, apontamentos de como ocorriam as comemorações escolares, bem como as ações do escotismo escolar, cooperativas escolares, jornais escolares, centro de professores, bibliotecas infantis, pelotões de saúde, boletim mensal, grêmios literários, clubes agrícolas, semana da criança, concurso entre escolares, intercâmbio entre escolares japoneses e brasileiros e reuniões dos secretários da educação na capital do país. Contudo, não faz nenhuma menção sobre currículo e/ou metodologias de ensino (Paraná, 1940).

Em relação ao ano de 1937, encontramos uma mensagem apresentada pelo governador Manoel Ribas à Assembleia Legislativa do Estado. Ao tratar da educação, exaltou o trabalho realizado pelo Bacharel Gaspar Duarte Veloso[28] no aperfeiçoamento do trabalho educativo e aperfeiçoamento da técnica escolar. Mencionou uma reconstrução que está em andamento e destacou aspectos fundamentais de tal reconstrução:

> [...] a reforma dos métodos e processos do ensino, a elaboração do Código de Educação, ora em andamento no Legislativo Estadual, a racionalização administrativa, a difusão de novas doutrinas pedagógicas no seio do magistério, a série de modernas experiências levadas a efeito em várias instituições de ensino, a creação de novos serviços, etc. (Paraná, 1937, pp. 29-30).

Logo na sequência, apontou que os problemas com a educação estavam solucionados e citou:

> [...] a aplicação de métodos atuais de ensino, criados pelos mais altos expoentes da ciência educacional da atualidade, como Decroly, Montessori, Dervey, Ferriére, Kirchensteiner, Kilpatrick e os brasileiros Isaias Alves, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, cujos métodos, divulgados em larga escala, sofreram a necessária adaptação ao meio ambiente e ás possibilidades culturais do magistério; a liberdade didática que se concedeu ao professorado o que lhe permitiu a reforma da técnica do ensino, enquadrando-a nas exigências dos métodos de mais comprovada eficácia, tais como: método de projetos, centros de interêsse, jogos educativos, "Systhema

[28] Diretor-geral de Educação do Paraná.

> Platoon", em experiência no Grupo Escolar D. Pedro II da Capital do Estado (Paraná, 1937, p. 30).

A fim de conseguir que todas essas questões fossem realmente efetivadas, a Escola Normal Secundária de Curitiba, que atuava com a formação dos futuros professores, passou por várias mudanças e uma das principais ocorreu no ano de 1938, quando passou a ser denominada Escola de Formação de Professores de Curitiba e trouxe como objetivo formar professores de acordo com os preceitos da Escola Nova.

O relatório do exercício dos anos de 1940 e 1941, emitido pelo interventor Manoel Ribas, ao senhor presidente da república Getúlio Vargas, no que se refere à educação e cultura, explicitou que o maior problema da nacionalidade é a questão educacional e, para resolver esse problema, nesses dois anos, foi criada e construída uma escola normal rural feminina nas proximidades da capital, e nesta trabalharia a "formação de perfeitas educadoras" (Paraná, 1942, p. 35). No mesmo relatório, referente ao exercício dos anos de 1932 a 1939, apontou que os recursos destinados à educação eram parcos, ao mesmo tempo afirmou que "todas as escolas mantidas pelo Estado possuem abundante, completo e moderno material escolar que é fornecido pelo Almoxarifado da Diretoria Geral" (Paraná, 1940, p. 54).

Nesse período (1941), o Estado contava com 49 municípios e, distribuídos nestes, "85 grupos escolares, 16 escolas agrupadas, e 1.865 escolas isoladas" (Paraná, 1942, p. 36). Dessas, 1.837 funcionavam em um único turno. Para atender a essa demanda, o relatório aponta que havia 3.587 professores e, desses, "1.495 são normalistas e 2.092 não normalistas" (Paraná, 1942, p. 36). Além disso, a ênfase no relatório ficou por conta da inauguração de prédios e casas escolares, bem como da proposição da criação de uma "Escola de Professores", em Jacarezinho, enfatizando que isso "resolverá o problema do provimento de Escolas na zona norte do Estado" (Paraná, 1942, p. 37). Destacamos que, nesse período histórico, ocorreu, oficialmente, a ocupação da região Oeste do Paraná, a qual trataremos no próximo capítulo.

A história do Brasil, no âmbito político, econômico e educacional, passou por vários períodos, com muitas disputas e, a cada novo governo, a implantação de novas ideias de acordo com seus preceitos e ideologias políticas. Nessas disputas, a educação foi passando de um modelo ao outro e sempre às voltas de atender à demanda do sistema. Enquanto o governo brasileiro realizava os feitos por meio de legislações, os governos estaduais buscavam, a seu modo, ir se adequando a essas legislações.

De acordo com Nogueira (1998), o Brasil vinha buscando acordos internacionais com assistência ao tão proclamado desenvolvimento econômico, mais efetivamente a partir da

década de 1950, contudo, isso já ocorria anteriormente a esse período, durante o governo Vargas. Nesses acordos, ou assistência financeira, estabeleciam-se metas em relação à modernização da educação. Antecedendo "à formulação orgânica destes Acordos Internacionais de Cooperação, vinculados à Cooperação Técnica e Assistência para o Setor Social, particularmente para a educação escolar, houve projetos esparsos, fragmentados e pouco sistemáticos" (Nogueira, 1998, p. 79). Segundo Nogueira (1998, pp. 79-80):

> Data de primeiro de março de 1946, no governo Dutra, um primeiro acordo na área do ensino industrial para a construção da Escola Técnica de Curitiba, que seria uma espécie de modelo nessa área. O projeto contou com o apoio norte-americano, para o envio de professores brasileiros para os Estados Unidos, a fim de serem treinados. E de 1946 a 1951, os acordos visavam à aquisição de equipamentos dos Estados Unidos, para as 33 Escolas Técnicas espalhadas por todo o Brasil. Tudo indica que estes acordos foram firmados para implementar a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942.

A autora traz informações importantes sobre como o Brasil, por meio de acordos internacionais, foi direcionando a educação, por meio do treinamento de professores. Aponta Nogueira (1998, p. 80), também, que esses acordos foram se ampliando e que especificamente em relação à formação do professor foi aprovado em 1955 um "programa de aperfeiçoamento para o ensino primário", que funcionou de 1959 a 1964. Esse, denominado de PABAAEE (Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar), fixado em Belo Horizonte, formou "832 professoras brasileiras, 24 paraguaias e 8 venezuelanas". Dentre outras ações, a autora cita que, a partir desse programa e sua associação ao setor de divisão de meios de comunicação da USAID, o PABAAEE editou revistas, realizou videoteipes e teve um possível envolvimento com uma multinacional norte-americana de minérios que atuava no Brasil. Ainda segundo Nogueira (1998, p. 83), os empréstimos para os Acordos foram "formalizados com o MEC, no pós-golpe militar, cunhados à época e registrados em toda a bibliografia educacional, como acordos MEC/USAID"[29].

Ainda, segundo Nogueira (1998, pp. 161-162, **grifos nossos**), todos os acordos realizados com a USAID, ou que a tiveram como intermediária, para todos os níveis da educação escolar:

> [...] estavam prenhes da noção de assistência técnica que compreendia treinamento para professores aqui e no exterior, modernização do MEC e das Secretarias de Educação Envolvidas nos acordos, **transplante de um determinado método de ensino**, focalização no ensino vocacional e difusão de livros didáticos. Com base na **segurança externa norte-americana contra o comunismo**, ampliando as condições de produção e concentração do capital norte-americano, a USAID lidera

[29] Para maiores informações e detalhes sobre os acordos MEC/USAID, valores, participantes etc., ver NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. A ajuda externa para a educação brasileira na produção do "mito do desenvolvimento": da USAID ao BIRD. Campinas, SP, 1998.

> as relações com os países periféricos, razoavelmente industrializados, como no caso do Brasil, praticamente até o começo dos anos 70.

A partir das informações da autora citada anteriormente, afirmarmos, mais uma vez, que a educação pública nunca foi pensada no sentido de promover o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento do capital. E, para isso, os governos, nos mais diferentes períodos, buscaram todas as estratégias para isso e cumpriram com os objetivos. Observemos, por exemplo, a questão sobre as determinações de métodos de ensino e o ranço contra o comunismo.

No Paraná, em 1949, o governo do Estado apresentou o anteprojeto da Lei Orgânica da Educação, com 288 artigos, elaborado pelo senhor secretário de educação e cultura. Esse documento apresentou, como súmula, estabelecer a organização do sistema de educação do Estado do Paraná e, no item dois, da alínea a, no artigo 15, do capítulo segundo, definiu que a constituição do ensino para crianças de sete a onze anos tinha o:

> [...] objetivo específico de dar a seus alunos um mínimo de formação geral que promova o seu desenvolvimento normal, dando-lhes o domínio das técnicas fundamentais da leitura, da escrita e do cálculo, hábitos e atitudes úteis à vida comum, e uma informação e um sentido de curiosidade e observação disciplinados, que lhes permitam situar-se corretamente no espaço e no tempo (Paraná, 1949, s/p.).

Para atender a esse 'mínimo', os artigos da seção três trouxeram que isso ocorreria por meio de programas mínimos:

> Art. 72 - O curso primário, com quatro anos de estudos, compreende:
> I-Técnicas de expressão: linguagem e leitura, desenho, trabalhos manuais, canto e teatro;
> II-Iniciação matemática;
> III-Geografia e História do Brasil;
> IV-Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho, bem como elementos gerais de ciências físicas e naturais destinadas a enriquecer o patrimônio de experiências do aluno, e capazes de alicerçar a aquisição posterior de conhecimentos científicos e, mesmo, permitir, em tempo próprio, a formação de uma conveniente concepção do mundo;
> V-Educação física (Paraná, 1949, p. 33).

É notável a ênfase em uma educação voltada a formar seres humanos para o campo do trabalho, com conhecimento teórico mínimo e condições, a partir desse mínimo, a constituírem uma concepção do mundo, de acordo com a concepção determinada pelo capital. Não é explicitado o método de ensino, contudo, atrelou-se a formação dos professores ao que estava em desenvolvimento na Escola Paranaense de Pedagogia, que, por sua vez, tinha por finalidade formar professores que atendessem ao movimento da Escola Nova. O contexto, enfim, foi organizar o ensino de modo a atender às necessidades provocadas pelas mudanças na forma de produção da vida material.

No período entre 1946 e 1961, o governo do Estado do Paraná procurou atender às demandas sociais, geradas pelas alterações no modo de produção da vida material, sobre a qual podem-se citar a expansão do trabalho assalariado e a crescente busca pela escolarização. Esteve à frente da Secretaria de Educação do Estado, entre os anos de 1949 e 1951, Erasmo Pilotto.

De acordo com Miguel (2021), entre suas ações, Erasmo "Pilotto propôs o Programa para os Cursos Normais Regionais, recomendando inclusive o modelo mexicano de implantação das missões culturais, sob a influência de Lourenço Filho, como o objetivo de alfabetizar e escolarizar a população que vivia no meio rural" (Miguel, 2021, p. 12).

Para que as escolas cumprissem com a missão atribuída pelo governo, Erasmo Pilotto propôs a criação da "Associação dos Amigos da Escola" e chegou a redigir um plano denominado "Plano para a Associação Funcional". Essa associação teria uma organização simples e reuniria os vizinhos das escolas que se dedicariam às ações de fomento à educação. Além disso, reuniam grupos de "professores leigos para ensinar-lhes noções pedagógicas básicas com a intenção de que, por meio da aplicação das mesmas, a escola rural cumprisse seus objetivos" (Miguel, 2021, p. 28).

Segundo Souza (2002, p. 28), por meio da "Lei n.º 170 [...] regulamentada pelo Decreto n.º 4.387, de 1952", no Paraná, criou-se o "Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)", com a finalidade de realizar estudos, investigações psicológicas e pedagógicas, bem como de organizar programas de ensino e avaliações de verificação de rendimento. Além disso, o CEPE promovia cursos com o intuito de aperfeiçoar tecnicamente os professores (Souza, 2002).

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação foi ressaltada nas mensagens do governo como fundamental para o desenvolvimento do Estado. De acordo com Gonçalves e Gonçalves (2008), isso ocorria devido a dois argumentos básicos:

> 1) considerando-se que também há justificativas do processo modernizador, visando a assegurar o bem-estar social, a expansão do acesso à escola passa a ser parte do processo de desenvolvimento do Estado; e 2) essa expansão é necessária para a formação de mão-de-obra mais qualificada para o cenário econômico industrializado que se busca construir (Gonçalves; Gonçalves, 2008, p. 161).

Contudo, afirmam os autores que a educação foi citada nas mensagens de forma mais enfática na década de 1960, do que da de 1970.

Segundo Saviani (2013a, p. 299), no período correspondente de 1947 a 1961, houve a predominância da pedagogia nova no Brasil e, "na medida em que a pedagogia nova foi ampliando sua influência, também foi sendo modificada a sua relação com a pedagogia católica". A pedagogia nova entra em crise a partir da promulgação da Lei n.º 4024 de 1961, em que se iniciam as articulações com a pedagogia tecnicista.

Ainda segundo Saviani (2013a, p. 313), "até 1961, a visão ideológica caracterizava-se dominantemente como progressista, industrialista, modernizadora" e, a partir de 1962, "a coloração de esquerda tendeu a radicalizar-se, acenando com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa".

O Estado do Paraná foi governado entre os anos de 1961 e 1964 pelo militar Ney Aminthas de Barros Braga, que participou do "movimento conspiratório civil-militar para deposição do presidente João Goulart" (Mirandola, 2014, p. 37). Sua aliança com a "ditadura é comprovada por meio do convite que lhe foi feito para ocupar o cargo de ministro da agricultura na gestão presidente militar Humberto de Alencar Castelo Branco" (Mirandola, 2014, p. 37). Além disso, no governo do General Ernesto Geisel, ocupou o cargo de ministro da educação.

Esse governo centrou seus discursos na modernização do estado e na culpabilização dos governos anteriores quanto aos problemas encontrados. Segundo consta em relatório do Ipardes (1987, p. 91), "o discurso de Ney e Pimentel em torno da educação também visa reproduzir essa idéia de eficiência" e afirma nos relatórios que, "no período anterior, além de não se ter dado conta de suprir as necessidades do setor, as verbas destinadas foram usadas com propósitos menos lícitos" e com vistas à superação dos problemas encontrados. Criou, em 1962, "a 'Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação' e o 'Plano Estadual de Educação' (1962), ambos com o objetivo de organizar um sistema de ensino ajustado às (....) necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento (1962, p.52)" (Ipardes, 1987, p. 91).

No relatório apresentado à Assembleia Legislativa, pelo governador Ney Aminthas de Barros Braga[30], referente ao ano de 1961, constam algumas ações desenvolvidas durante o seu governo. Afirmou a necessidade da constituição de três elementos basilares para as resoluções dos problemas que afligiam a educação do Paraná, a constar: "a) Planejamento

[30] Este governo teve, à frente da secretaria de educação, quatro secretários: de 31/01/1961 a 01/03/1962 Mário Braga Ramos, de 01/03/1962 a 20/04/1964 Jucundino Furtado, de 20/04/1964 a 05/05/1965 Vespero Mendes e de 05/05/0965 até o final do mandato Lauro Rêgo Barros.

Educacional, consubstanciado num Plano Estadual de Educação; b) Estrutura Administrativa eficiente, da Secretaria de Educação e Cultura e de outros órgãos governamentais; c) Recursos financeiros apreciáveis" (Paraná, 1962, p. 7). Contudo, expressou, também, a ausência de legislação, bem como de recursos técnicos e financeiros para a execução das ações.

No ano de 1962, ante a publicação da LDB 4.024/61, o Paraná promulgou o Decreto n.º 10.290, que dispôs sobre o ensino primário, propondo, assim, uma nova estrutura ao ensino primário do Estado. Já no artigo primeiro, expressou o aumento da duração do ensino primário, a partir do ano letivo de 1963, de quatro para cinco séries nas casas escolares, podendo, de acordo com as condições das instalações, existir uma sexta série e de três para quatro séries nas escolas isoladas. Em nota nomeada como Exposição de Motivos N. 990/62, o secretário de educação, Senhor Jucundino da Silva Furtado, afirmou que a ampliação dos anos de escolarização dos alunos, expressos no Decreto n.º 10.290/62, possibilitaria preparar o aluno para "o advento do desenvolvimento econômico que se está promovendo no Estado" (Paraná, 1963b, p. 10).

Por meio da Portaria n.º 109/63, aprovaram-se os programas de ensino para os grupos escolares e casas escolares do Estado. Esse Decreto apresentou os programas de ensino para as turmas de primeira a quinta séries, e o artigo segundo destacou que os programas para as turmas de sexta série, bem como o ensino das técnicas de artes aplicadas para a quinta série, deveriam ser elaborados pelo Centro de Estudos e Pesquisa Educacionais (CEPE). Assim, O CEPE, neste ano, elaborou os "Programas de Ensino Primário", bem como "organizou o Manual do Professor Primário do Paraná e o I volume de Orientação Pedagógica e Desenvolvimento dos Programas de Ensino na 1ª Série do Novo Curso Primário" (Souza, 2002, p. 42).

O programa de ensino apresentou considerações gerais, objetivos, objetivos específicos de cada programa, hábitos que deveriam ser criados e uma lista com um mínimo essencial de conteúdos para linguagem, matemática, estudos sociais, ciências naturais e higiene. A apresentação dos objetivos de cada programa deixou implícito que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido deveria enfatizar a formação de habilidades e capacidades (Paraná, 1963b).

É recorrente a afirmação quanto à necessidade de reformas no ensino do Paraná e, para consolidar mais uma, referente ao ensino primário, a Secretaria de Educação e Cultura elaborou, publicou e distribuiu o regimento interno para os jardins de infância, e, também, os

programas de ensino e o planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas (Paraná, 1963a).

Objetivando "apoiar a Secretaria Estadual de Educação em áreas como construção, reforma e reparo de prédios escolares; aquisição de material escolar, material de expediente" (Cunha, 1991, p. 232), bem como conceder "apoio financeiro e assistência técnica às prefeituras na administração e manutenção das redes municipais de ensino" (Cunha, 1991, p. 232), por meio da Lei n.º 4.599[31], de 02 de julho de 1962, foi criada a Fundepar-Fundação Educacional do Estado do Paraná e do Fundo Estadual do Ensino[32].

No Brasil, no ano de 1964, é instituída a ditadura civil militar, oficialmente até 1985. Nesse mesmo ano (1964), ainda sob o governo de Ney Braga, o Estado do "Paraná apareceu nas estatísticas nacionais como o 4º do país, com cerca de 27% de sua receita orçamentária vinculada à educação" (Paraná, 1965, p. 86). É importante destacar que esse governo afirmou que a educação era um fator de desenvolvimento econômico e, por isso, deveria qualificar para o trabalho, abrindo, assim, novas perspectivas de emprego especializado (Paraná, 1965).

Segundo Nogueira (2007, pp. 46-47):

> Com o rompimento da estrutura da democracia representativa burguesa, em março de 1964, e a implantação do regime ditatorial até 1985, foi elaborado um conjunto de planos de desenvolvimento que tiveram como objetivo estabelecer uma orientação política definida da economia, abrangendo as políticas monetária, fiscal, orçamentária e salarial, sob o estrito controle do Estado, contemplando também as políticas sociais, particularmente as de educação e saúde.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 28), em âmbito nacional, "é inegável que as reformas do ensino empreendidas pelos governos militares" foram "fortemente balizados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano", e o governo brasileiro incorporou compromisso "na Carta de Punta del Este (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 28). Este último com forte presença no Estado do Paraná[33].

---

[31] Lei disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4599-1962-parana-institui-o-fundo-estadual-do-ensino-e-da-outras-providencias

[32] Fundepar: entidade de fins não lucrativos, com personalidade jurídica, tendo, como objetivo, administrar o Fundo Estadual do Ensino, instituído pela Lei n.º 4.599 de 2 de julho de 1962.

[33] Mais informações sobre os acordos MEC-USAID, ver em Alves (1968).

Eleito por voto direto popular, assumiu o governo do Estado do Paraná, para o período de 1966 a 1971, o senhor Paulo da Cruz Pimentel, que teve, em seu governo, assim como o anterior, quatro secretários[34] à frente da Secretaria de Educação e Cultura.

Com a preocupação centrada nas "causas da repetência e da evasão escolar", Pimental lançou "uma campanha com o slogan Nenhuma criança sem escola e nenhuma escola sem professora", e essas duas problemáticas estavam acompanhadas de uma "terceira, a falta de verbas para o setor" (Ipardes, 1987, p. 92).

No intuito de solucionar os problemas encontrados, já no início de mandato, ainda no ano de 1966, o governo do Paraná reformulou o convênio celebrado no ano de 1963 com a USAID-United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e firmou convênio com o Ministério da Educação, por meio do INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, para a construção do Centro de Treinamento do Magistério, o Cetepar (Paraná, 1967). No ano de 1967, foram realizados vários cursos de aperfeiçoamento, a saber:

> [...] sobre conceitos modernos de matemática, como o objetivo de reduzir o índice de reprovações; [...] de orientação e técnica de alfabetização na Capital; sobre novas estruturas linguísticas do português; sobre aperfeiçoamento em ciências físicas e naturais e sobre o corpo humano (Paraná, 1967, p. 93).

Para Mirandola (2014, p. 29), os acordos MEC-USAID foram ações realizadas com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e o governo militar, ao firmar esses acordos, "concomitante à política educacional como mecanismo de hegemonia, não deixou de cumprir uma das principais funções do Estado Capitalista, que consiste em assegurar a escolarização da força de trabalho potencial ou ativa". Segundo Nogueira (2007, p. 55), os empréstimos que ocorriam por meio desses acordos "se incorporaram à lógica da política de endividamento externo para a dinamização da economia, ressaltando-se, nesse caso, o argumento de que os recursos internos ou nacionais não seriam suficientes para solucionar os déficits educacionais".

De acordo com Souza (2002, p. 87), o ano de 1971, no Paraná, foi intenso no que concerne aos programas de formação dos professores do primeiro grau, em específico dos primeiros anos. A reforma educacional, proposta pela Lei 5.692/71, apontava para intensas mudanças na organização do ensino paranaense, de modo que os diversos projetos para a

---

[34] Do início do mandato até 27/07/1966 Lauro Rêgo Barros, de 28/07/1966 a 03/12/1968 Carlos Alberto Moro, de 04/12/1698 a 30/03/1970 Candido Manuel Martins de Oliveira e de 31/03/1970 a 15/03/1971 Nelson Luiz Silva Fanaya.

implementação dessa reforma tinham o "intuito de modelar a prática dos professores, determinando a forma de organizar o ensino, com ênfase nos planejamentos e, consequentemente, na elaboração dos objetivos" (Souza, 2002, p. 87).

De acordo com Mirandola (2014, p. 31):

> A Lei 5692/71, que fixava as diretrizes da educação para o ensino de 1º e 2 graus, foi aprovada sem vetos. A partir da proposta que reforçava a profissionalização, produziu-se uma aparência de igualdade e de oportunidades, que Germano (1994) denominou de tripé ideológico do regime militar: a segurança nacional, a teoria do capital humano e as correntes do pensamento cristão-conservador.

A partir do ano de 1972[35], em decorrência da Lei 5.692/71, os relatórios dão ênfase à implementação dessa Lei. Para isso, o Estado organizou e instituiu o GAP - Grupo de Assessoria e Planejamento, que, por sua vez, elaborou um documento base para implantação do sistema de ensino de primeiro e segundo graus e um cronograma para acompanhar a reformulação curricular, bem como sua execução. Essa reforma iniciou em nove "municípios-pilotos, Campo Mourão, Guarapuava, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Paranaguá, Ponta Grossa, União da Vitória e Curitiba, sendo gradativamente expandida para outros municípios" (Ipardes, 1987, pp. 128-129). Segundo Souza (2002, p. 115; Ipardes, 1987), objetivando implantar a reforma de ensino de 1971, o governo colocou em funcionamento o Cetepar-Centro de Treinamento dos Professores do Magistério do Paraná, que, a partir de 1975, passa a promover cursos de alfabetização, ora utilizando um método específico, ora utilizando vários.

Em 1973, "passa a funcionar o Cetepar, oferecendo cursos de formação em serviço" (Souza, 2002, p. 88). Esse centro traz como compromisso a "implantação da Reforma e agrega, em sua estrutura, a equipe de currículo, integrantes do CEPE e do serviço de supervisão" (Souza, 2002, p. 88). As formações organizadas baseavam-se no "repasse de técnicas através do 'multiplicador'" e trouxe "subjacente uma concepção de professor enquanto técnico" (Souza, 2002, p. 88).

Ainda em 1973, é lançado o Plano Estadual de Educação para o triênio de 1973 a 1976. Neste, foi destacada a participação do Paraná no "II Acordo MEC/USAID", bem como da "assessoria do Departamento de Ensino Fundamental do MEC" (Gonçalves; Gonçalves, 2008, p. 164). O plano também traz como objetivos a "construção e equipamentos, treinamento de recursos humanos, elaboração de diretrizes curriculares e do Sistema de

[35] De novembro de 1971 a julho de 1973, o Estado do Paraná foi governado por Pedro Viriato Parigot de Souza (ARENA). Entre os anos de 1974 e 1979, o governo do Estado foi ocupado por Emilio Hoffmann Gomes e Jaime Canet Junior, ambos pela ARENA.

Informações Educacionais" (Gonçalves; Gonçalves, 2008, p. 166). O acordo MEC/USAID destinou recursos para "treinamento dos recursos humanos, construção de escolas, aquisição de material e, principalmente, ao estabelecimento do ensino profissionalizante – com ênfase ao setor primário" (Ipardes, 1987, p. 129).

Em 1975, o Cetepar "assumiu o encargo de tornar os professores de 1ª série, aptos para a tarefa de alfabetizar" (Brito, 1981, p. 12) e centrou sua atenção nos professores que atuavam na zona rural e, apesar de esses, em sua grande maioria, não terem frequentado uma escola normal, eram considerados qualificados para atuarem em suas regiões (Brito, 1981, p. 13). De acordo com Brito (1981, p. 13), foi desenvolvida, pelo Cetepar:

> [...] uma metodologia eficaz no treinamento de professores da zona rural, bem como, da zona urbana de periferia. Comunicar essa metodologia e generalizá-la, também se constituiu objeto de interesse, tendo em vista a definição do sistema de controle do trabalho escolar do professor, treinado em técnica específica de alfabetização.

Esse treinamento foi realizado entre os anos de 1975 e 1979, em consonância com o método criado pelo professor Erasmo Pilotto.

No relatório apresentado no ano de 1977, declarou-se a aplicação de novas metodologias, sem apontar quais, nos processos de ensino e de aprendizagem, objetivando a correção do fluxo escolar, acelerando os alunos da primeira para a terceira série. Os relatórios dos anos de 1978 e 1979 também apontaram para a realização da reformulação de currículos com o desenvolvimento de novas metodologias.

No ano de 1979, Ney Braga (PDS) retorna ao governo do Estado do Paraná, sendo nomeado diretamente pelo governo central. Segundo Mirandola (2014, p. 38), "Ney Braga, correspondeu aos anos iniciais e finais da ditadura militar, assim, acompanhou o processo de crise e as estratégias para a manutenção do regime". Ainda para Mirandola (2014, p. 38), no movimento sucessório de governos deste Estado, é perceptível "a articulação política e a afinidade" com a ditadura militar.

Uma das ações do governo Ney Braga, como política educacional denominada Diretrizes Setoriais da Secretaria do Estado de Educação, provocou "grande descontentamento e desembocou na greve dos profissionais da educação" (Mirandola, 2014, p. 38), no ano de 1981.

Enquanto isso, segundo Mufatto (2016, p. 54), entre os anos de 1975 e 1983, foi implementado, na região Oeste do Paraná, "o Projeto MEC/OEA - Projeto Especial

Multinacional Brasil-Paraguai-Uruguai"[36]. Esse projeto tinha como finalidade "promover melhorias educacionais aos países membros" (Mufatto, 2016, p. 63). No Brasil, essas atividades foram definidas a ocorrerem em "quatro localidades: no Estado do Rio Grande do Sul na região de fronteira com o Uruguai; no Estado do Paraná, na região Oeste em fronteira com o Paraguai e no Distrito Federal e área de contraste a ser definida no Nordeste do país" (Mufatto, 2016, p. 64). No Estado do Paraná, as ações desse Projeto:

> [...] incidiram sobre os 19 municípios da 21ª microrregião do extremo Oeste, sendo eles: Assis Chateaubriand, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Nova Aurora, Palotina, Santa Helena, São Miguel do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo (Mufatto, 2016, p. 65).[37]

Mais tarde, em maio de 1983, ocorreu a assinatura do convênio entre a Fundepar e o MEC/OEA, incumbindo a Fundepar de avaliar a execução do projeto multinacional.

Essa periodização da história da educação do Paraná, para nós, foi necessária, uma vez que precisávamos compreender como esse Estado organizou essa área desde a sua emancipação, bem como quais foram os métodos de ensino adotados em cada governo. Isso porque precisávamos entender o que motivou e impulsionou a assumir a pedagogia histórico-crítica como proposta de educação, oficialmente a partir da década de 1990. Realizar esse recuo histórico nos permitiu identificar os caminhos metodológicos e os métodos de ensino que foram assumidos pelos governos até este momento, bem como o atrelamento da organização educacional a atender à demanda do capital. Observamos que, em determinados governos, não houve receio de posicionar nos documentos o método utilizado, contudo, com o passar do tempo, essa questão ficou camuflada ou, talvez, fosse intencionalidade não pontuar.

Cumpre assinalar que, a nosso ver, o caminho pedagógico, metodológico, o fundamento que embasa o trabalho pedagógico é o que determina a formação do ser humano. Quando o professor tem clareza sobre qual caminho seguir, também possui clareza sobre qual objetivo deverá atingir. Contudo, parece-nos intencional não ter essa clareza, deixando esse campo, muitas vezes, à deriva, haja vista que, em sua grande maioria, os documentos afirmaram que a educação era/é um problema. Por isso, nada mais conveniente, ao governo, do que, além de não auxiliar no direcionamento e definição explicita de uma teoria

---

[36] Para saber mais sobre o Projeto Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, ver Kuiava (2012), Noffke (2017), Mufatto (2016). No Capítulo III, traremos algumas questões sobre esse projeto, ao discutir as ações ocorridas na região Oeste do Paraná.

[37] Segundo Muffato (2016, p. 71), "Uma das justificativas na escolha da região Oeste do Paraná para implementar o Projeto MEC/OEA, se deve em razão dos impactos que a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional produziu. As obras ocasionaram significativos impactos estruturais na economia e no campo social dos municípios ao redor".

pedagógica, apontar os professores como culpados, como observamos em muitos dos relatórios. Além disso, Saviani (2013a, p. 446) aponta que, na "virada nos anos de 1970 para os anos de 1980", o professor pensava sua prática educativa a partir do escolanovismo, devido à sua formação nesse ideário. Ocorre que, ao chegar à escola, em vez de encontrar, como apregoado em sua formação, turmas com poucos alunos, bibliotecas, laboratórios, vasto e rico material didático, deparava-se com salas superlotadas, quadro de giz e, quando "tivesse sorte", com giz.

Antes de adentrarmos na próxima seção, apontamos que, no período correspondente das décadas de 1940 até o início da década de 1980, os discursos dos governos, presentes nos documentos oficiais, revelaram práticas disciplinadoras e as relações de poder na sociedade paranaense. Lembremos, contudo, que nossas análises remetem somente às questões educacionais, e há outras áreas ainda a serem exploradas, por exemplo, a da economia e política. De acordo com o relatório do Ipardes de 1987, as mensagens de governo desse período apresentam, em determinados momentos, características mais populares e, em outros, mais tecnocráticas. Especificamente em relação às mensagens sobre educação, encontramos questões como a ênfase de que "[...] num determinado momento educar é construir escolas, em outro poderá ser a promoção de uma reforma no ensino público, assegurando a disciplinarização da população" (Ipardes, 1987, p. 24).

Enfim, até esse momento, a realização das inúmeras reformas educacionais não resolveu os problemas apontados, ao contrário, impulsionou outros. Veremos a seguir que o movimento de propor reformas e não resolver com elas os problemas educacionais não cessou com o 'fim' da ditadura.

2.4 A redemocratização do Estado e o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná

A história do Brasil foi marcada, na década de 1980, pela transição entre a Ditadura Militar e a possibilidade da Democracia. Nogueira (2012, p. 24) afirma que, nesse período, emergiram muitos problemas, e é preciso:

> [...] olhar a história da década de 1980 não como a 'década perdida', [...], mas como um contraditório encontro de explosões sociais, legitimadas pelas organizações populares, sindicais e religiosas num mesmo palco onde ocorriam sofisticadas conspirações entre as cúpulas partidárias da ordem, que sobreviveram à derrota econômica e política do regime militar.

Foi nessa década, mais especificamente a partir da eleição direta para governador, em 1982, que o Paraná entrou em um clima eufórico por mudanças, haja vista a vitória de um governo em oposição ao governo federal, ou seja, a vitória do PMDB[38]. Aponta Nogueira (2012) que "a euforia da mudança", nos Estados em que, para o período de 1983 a 1986, foram eleitos governadores de oposição ao regime militar, "se traduziu em reformas, projetos e programas em todas as áreas estratégicas, sob o ponto de vista social, que respondessem imediatamente ao apelo da Reconstrução Nacional, como a educação, a saúde, a habitação, a promoção social e os transportes" (Nogueira, 2012, p. 33).

Em 1981, com o objetivo de contribuir com a elaboração do plano de governo para o período de 1983 a 1986, o Ipardes[39] elaborou documento com alguns subsídios. Neste, apresentou questões sobre democracia, planejamento, indústria, agrícola, meio ambiente, política urbana, políticas sociais, políticas de emprego e políticas administrativas de emprego. Sobre a educação, apresentou relatório, apesar de sucinto, revelador. Inicia afirmando que a "educação no Paraná se apresenta altamente seletiva" (Ipardes, 1981, p. 76) e a essa "se soma a evasão escolar" e "o fator básico de seletividade é o econômico, e se evidencia que as camadas de baixa renda têm o seu acesso à educação barrado no 1º grau, ou mesmo não chegam a frequentar a escola". Em relação aos currículos, aponta que "são de baixa qualidade e inadequados às exigências da realidade concreta vivenciada pelos alunos" (Ipardes, 1981, p. 76). Em contrapartida, amplia-se a rede particular de ensino no Estado, cujas escolas "se especializam em preparar os alunos para o ingresso no nível superior e com isso estreitam as possibilidades de acesso dos estudantes das redes oficiais" (Ipardes, 1981, p. 76) de chegarem à universidade. É "esse quadro precário e elitista" que "impõe um planejamento voltado às camadas de baixa renda", centrando esforços na ampliação de oferta de vagas para a "pré-escola e primeiro grau" e, para isso, uma das propostas apresentadas para compor o plano de governo é a proposição de "descentralizar a administração de ensino, considerando as diferenças regionais e as categorias sociais atendidas para possibilitar a participação dos setores sociais envolvidos na questão educacional" (Ipardes, 1981, p. 77). Especificamente

---

[38] Segundo Cunha (1991, p. 23), em meados da década de 1960, "em termos de organização, foi sendo formada uma frente ampla, que reunia as forças políticas de oposição aos governos militares, a qual acabou por se materializar no Movimento Democrático Brasileiro-MDB, criado com remanescentes da dissolução dos partidos políticos em outubro de 1965". O movimento, no final de década de 1970, acrescentou a palavra partido, tornando- se o PMDB, e "manteve o caráter de frente oposicionista, alinhando liberais, comunistas e socialistas no propósito de derrotar eleitoralmente o regime militar" (Cunha, 1991, p. 25).

[39] Ipardes-Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Fundado em 1973, com a responsabilidade de realizar estudos, pesquisas populacionais, econômicas e sociais do Estado do Paraná, com vistas a dar sustentação às políticas sociais do governo estadual e das administrações municipais do Paraná.

para o ensino de primeiro grau, propõe-se “implementar experiências-piloto de funcionamento em período integral das escolas para o atendimento às populações de baixa renda” e “adequar os currículos para maior eficácia do ensino” (Ipardes, 1981, p. 79). O Plano de governo para o mandato de 1983 a 1986 considerou alguns apontamentos elencados pelo Ipardes.

Para Saviani, um conjunto de fatores influenciaram no surgimento de propostas pedagógicas contra hegemônicas, a partir do processo de abertura democrática:

> [...] a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação das ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (Saviani, 2013a, p. 413).

Assim, com a democracia instaurada, são retomadas as possibilidades de luta pela escola pública, por meio de ações e propostas pedagógicas contra hegemônicas. Contudo, Saviani (2013a, p. 413) alerta quanto a dois fatores limitativos: “o primeiro refere-se ao caráter da transição; e o segundo, a ele ligado, diz respeito à heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas”.

De acordo com Kuiava (1993, p. 100), a redemocratização do Estado brasileiro “nasce do confronto de forças que se situavam predominantemente em dois campos opostos: de um lado, o grupo hegemônico no poder e de outro, o grupo dos diversos setores de oposição ao regime militar”. O grupo do poder era formado por generais, ministros de confiança da alta burguesia, forças armadas, políticos alinhados ao regime militar etc., e concentrava suas expressões políticas nos objetivos da ARENA (Partido da Aliança Renovadora Nacional, o partido da ditadura militar transformado, em 1980, em PDS – Partido Democrático Social). O grupo dos opositores era formado por operários, trabalhadores rurais, servidores, massas populares, pequena burguesia rural, burguesia urbana, burguesia liberal e aqueles insatisfeitos com o regime militar (Kuiava, 1993) tendo, como expressão política, o PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

No Paraná, o partido de oposição à ditadura militar (PMDB) elegeu como governador, no ano de 1982, José Richa. A partir de “um discurso enérgico contra o regime, contra os governos Ney Braga e Figueiredo, contra as armadilhas institucionais que o PDS tramava no Congresso, mudando a cada instante as regras do jogo da abertura, e pela democratização do país” (Kuiava, 1993, p. 143), o MDB, que se tornou PMDB em 1980,

conseguiu adesão dos movimentos sociais populares, organizações corporativas, da igreja e dos serviços públicos.

Outra questão importante é o fato de que o MDB, durante o período que perdurou a ditadura, foi um espaço político que abrigou marxistas, contudo, isso não significa que o partido possuía identidade com o comunismo, mas se tornou palco de disputas ideológicas intensas entre a burguesia progressista e a esquerda. Para se firmar como partido de oposição, o MDB precisou incorporar bandeiras da esquerda, sem, entretanto, ultrapassar os limites de seu projeto societário. Segundo Baczinski (2011, p. 19, *grifos da autora*), isso ocorreu porque:

> Todos aqueles que discordavam da internacionalização da economia sob o comando do regime militar tiveram como único abrigo político legal a *oposição consentida*, ou seja, o grupo ou agremiação que se reuniu sob a sigla MDB. Nesse partido, aliaram-se defensores do capitalismo nacionalista, do socialismo, do anarquismo e de outras tendências que não as do regime oficial. A esse conjunto de tendências que constituem uma "frente" convencionou-se denominar de esquerda.

Outros fatores também influenciaram na vitória do PMDB no Paraná, por exemplo, a elaboração das diretrizes de governo[40], e um dos pontos fortes da formulação desse documento, realizada por intelectuais, políticos, dirigentes sindicais e especialistas, é o nível teórico e a inclusão de categorias como a dialética de análise. O documento referente à diretriz da educação, bem como da agricultura e da saúde, elaborado por intelectuais que haviam concluído seus estudos (mestrado e doutorado) em um enfoque teórico-metodológico crítico, continha elementos em uma perspectiva ideológica da classe trabalhadora (Kuiava, 1993).

Ainda de acordo com Kuiava (1993, pp. 208-209), o momento da elaboração das diretrizes educacionais antecedeu o momento eleitoral, de modo que:

> Um grupo de educadores paranaenses, vinculados a universidades, a institutos educacionais e de pesquisa, às redes de ensino público, alguns deles vinculados ao PMDB como militantes e outros na condição de simpatizantes do partido e todos comprometidos com movimentos de oposição ao regime militar e engajados na luta pela democratização política do país, se propuseram formular as diretrizes da educação para o governo Richa. Dentre os membros do grupo, encontram-se educadores banidos pelo regime de 64 e que haviam regressado ao país, trazendo na bagagem a experiência amarga da ditadura de um país de terceiro mundo e a experiência saudável da democracia de países do primeiro mundo, onde foram acolhidos como refugiados políticos. Faziam parte do grupo, educadores que recém haviam concluído cursos de mestrado e doutorado, com teses sobre questões políticas e educacionais do Paraná e do Brasil. Portanto, eram teóricos e intelectuais de ponta, preparados academicamente para formular as diretrizes de governo no melhor nível pedagógico e educacional. A alta direção do PMDB buscou as melhores experiências intelectuais disponíveis no Estado, identificadas com um

[40] Essas diretrizes foram compostas por 11 documentos que foram condensados em um único, denominado *Plano de Ação 1983-1987*.

> projeto político de oposição ao regime. A experiência dos banidos políticos, vivida lá fora, a preparação acadêmica dos professores e teóricos, obtida em cursos das melhores universidades nacionais e estrangeiras e a experiência da repressão política sofrida por muitos membros do grupo, possibilitou um elevado nível de compreensão da política na ação pedagógica, por ocasião da formulação das diretrizes de governo.

O autor explicita, portanto, que as diretrizes foram elaboradas por profissionais que contestavam o modelo de sociedade autoritária, tecnocrática e conservadora. Posicionaram-se contrários à educação tecnicista, à proletarização do trabalho docente, ao fracasso escolar, à insuficiência do Estado em relação à oferta de todos os níveis de ensino, dentre outros. Apontaram a escola como "lugar privilegiado para fazer a crítica da ideologia dominante", por se tratar de um espaço "por excelência dos conflitos e da livre circulação das ideias" (Kuiava, 1993, p. 214). Contudo, é bom lembrar que, para a organização de uma educação democrática, é necessário que o Estado também o seja.

Segundo Tonidandel (2014), no documento final, publicado pelo PMDB, as questões discutidas no grupo de elaboração das diretrizes foram resumidas em 13 páginas. Das discussões no grupo:

> Suprimiu-se a fundamentação teórica e crítica do modo de produção capitalista, produtor da precarização do trabalho docente, da ineficiência do sistema de ensino, do analfabetismo, da quase "nula" oferta da pré-escola, da "precária" e "esparsa" oferta da educação especial, dos limites da oferta do 1º, 2º e 3º Graus. Em suma, do afastamento dos filhos dos trabalhadores do acesso ao conhecimento científico (Tonidandel, 2014, p. 125).

Com tais supressões, o documento não explicita os objetivos claros do grupo. Outra questão observada é o fato de o partido não assumir compromissos que ferem os interesses burgueses (Tonidandel, 2014). O fato é que teoria e prática devem andar juntas e, enquanto os educadores defendiam uma educação que possibilitasse transformações sociais, aos políticos interessava o poder. Isso é explicitado quando esse novo governo definiu quem estaria, por exemplo, à frente da Secretaria de Educação do Estado.

Diante de um quadro com propostas de dois nomes apresentados, um pela Associação dos Professores Estaduais do Paraná (Izaias Ogliari) e outro por um grupo de educadores críticos, a coordenadora das diretrizes de governo e professora da UFPR (Lilian Wachowicz), o governo eleito fez a opção por um terceiro nome, que convinha politicamente à nova burguesia no poder do Paraná (Gilda Poli), ou seja, o critério foi político eleitoreiro. Essa atitude, do governo Richa, desagradou os segmentos educacionais representados, que, segundo Kuiava (1993, p. 224), "perderam uma oportunidade inédita para pôr em prática um

projeto de educação pública do Paraná numa perspectiva verdadeiramente transformadora na sua essência pedagógica e política".

Durante esse governo, "projetos, programas e campanhas educacionais de impacto, como eleições diretas para diretor da escola, descentralização administrativa da SEED e a não obrigatoriedade do uniforme escolar" (Nogueira, 2012, p. 34) foram assuntos que surgiram nos grandes debates da Secretaria de Educação do Estado. Segundo Nogueira (2012, p. 34), "no decorrer de 1983, foi publicado o documento Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação 1983/1986, que nortearia as políticas educacionais no Paraná". Esse documento teve como relatora a professora Lizia Helena Nagel, que procurou resgatar os pressupostos conceituais e filosóficos das diretrizes do governo.

Segundo Baczinski (2011, p. 33), o documento *Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação 1983/1986* apresentou "uma concepção de escola aberta e democrática, empenhada em ofertar o conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade". Para cumprir com os objetivos do documento, a Secretaria de Educação do Estado, por meio de documentos complementares e cursos, solicitou aos professores empenho na realização de seu trabalho, a fim de que, aos alunos das camadas populares, fossem garantidos o conhecimento e, para isso, deveriam ser selecionados "conteúdos relevantes e adequando-os aos métodos didáticos, evitando, dessa maneira, o barateamento dos conteúdos curriculares" (Baczinski, 2011, p. 33).

Na primeira mensagem de governo, emitida por José Richa, referente às ações desenvolvidas no ano de 1983, vislumbramos um texto com análise crítica sobre a conjuntura, explicitando que, no plano internacional, estava instaurada uma profunda crise econômica, de modo que o Brasil, nesse cenário, "nunca esteve tão atrelado e tão vulnerável às oscilações dos fluxos comerciais e financeiros mundiais" (Paraná, 1984, p. 5), levando, assim, "o Governo brasileiro a recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI)" (Paraná, 1984, p. 5). Especificamente sobre a educação, aponta que "sem dúvida alguma, a ausência de escolarização é um fator que se correlaciona com baixos rendimentos, contribuindo assim para o círculo vicioso da pobreza" (Paraná, 1984, p. 15) e que "o país necessita de uma verdadeira educação popular" (Paraná, 1984, p. 15).

Apesar desse discurso, as correlações de forças sociais e políticas ficaram em evidência na Secretaria de Educação do Estado, haja vista que a democracia na educação sempre foi problemática. Exemplo disso é o fato de que o governo, para se eleger, organizou

um grupo que elaborasse uma diretriz de governo sob um viés e colocou à frente desse processo uma professora que possuía divergências em relação aos profissionais que estiveram à frente da construção das diretrizes (Kuiava, 1993). Gilda Poli era professora da região norte do Estado do Paraná e proveniente do quadro do PDS, que se filiou ao PMDB pouco antes de sua posse como Secretária de Educação do Estado do Paraná.

Segundo Tonidandel (2014, p. 138), "é inegável que a política de democracia participativa do governo Richa não tinha oportunizado amplo debate sobre as questões educacionais do Paraná", pois, durante os quatro anos de seu governo, o Cetepar realizou "1.655 eventos descentralizados". Apesar de que quantidade não se ajusta à qualidade, de certo modo, os professores do Estado do Paraná avançaram em relação às discussões sobre a educação e, com isso, ocorreu um acúmulo de conhecimento e amadurecimento quanto às proposições de uma educação pública de qualidade. Essa compreensão resultou na luta por transformações significativas no modo de conduzir os trabalhos educativos e, posteriormente, na definição de que a pedagogia histórico-crítica seria a teoria de educação que daria suporte a essas mudanças.

O discurso sobre a necessidade de reorganização do ensino esteve presente, como observamos, até o momento, em cada governo e em cada período histórico. Apesar de encontrarmos registros sobre a presença dos pressupostos de uma teoria crítica desde o ano de 1983, em 1987, após encontro entre Instituições de Ensino Superior e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, concluíram que a educação paranaense se encontrava desqualificada e, por isso, era necessário retomar, entre outras questões, o papel da escola pública (Mazaro; Orso, 2018).

Richa permaneceu no governo até o final do ano de 1986 e, em 1987, assumiu, também pelo PMDB, Álvaro Dias. No governo de Dias, quem assumiu a Secretaria de Educação do Estado foi o professor de administração, Belmiro Valverde Jobim Castro. Valverde apontou o documento denominado *Projeto Político Pedagógico para a gestão de 1987 a 1990* como o norteador das ações da Secretaria de Educação. As propostas contidas no documento reafirmavam a democratização da escola pública, bem como destacavam a relevância do desenvolvimento da consciência dos alunos. Um segundo documento foi apresentado pelo secretário, após análise da realidade educacional do Estado, denominado *Reorganização da escola pública: propostas preliminares de trabalho* (Mirandola, 2014).

Os índices de reprovação eram considerados alarmantes, o que exigia ações imediatas e um dos encaminhamentos foi a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Nessa proposta, o tempo de alfabetização passaria a ser de dois anos subsequentes em um ciclo contínuo (Mirandola, 2014). Isso resolveria a problemática da reprovação, contudo, não garantia a resolução da questão referente à aprendizagem com qualidade, e isso exigiu outras ações.

No intuito de auxiliar o professor quanto ao desenvolvimento de encaminhamentos teórico-metodológicos que resolvessem o problema da aprendizagem, o Departamento de Ensino de Primeiro Grau organizou "encontros e estudos entre núcleos regionais, representantes da Associação dos Professores Paranaense (APP), equipes de ensino e Associação do Oeste do Paraná (ASSOESTE) e Instituições de Ensino Superior" (Mirandola, 2014, p. 73). O objetivo central, desses momentos, foi ampliar as discussões sobre a pedagogia histórico-crítica e, a partir disso, produzir um currículo estadual para as escolas públicas.

Contudo, como a educação é permeada por contradições, afirma Tonidandel (2014, p. 156) que o ecletismo teórico era presente na equipe da Secretaria de Educação, pois, "enquanto o grupo do DEPG defendia a PHC, o Estado, por meio da CETEPAR implementava o construtivismo na rede pública de ensino". De acordo com Souza (2002, pp. 96-97), na década de 1980, ocorreram significativas "mudanças em relação à direção teórica e metodológica no ensino da alfabetização no Paraná". Nesse período, "as discussões e reflexões sobre variação sociolinguística e atitudes do professor diante do processo de alfabetização" (Souza, 2002, p. 97) ganharam espaço nos cursos de formação em serviço, ofertados aos professores.

Não há como não mencionar que, ao mesmo tempo em que se exaltava a produção de um currículo à luz da pedagogia histórico-crítica e que os fatores para sua implementação são externalizados no documento, nesse mesmo governo, nesse mesmo período, em decorrência de perdas salariais, especificamente em 1988, foi deflagrada greve. Para Baczinski (2011, p. 51), isso expressa a contradição em que:

> De um lado anunciava-se a oferta de uma educação científica e de qualidade aos alunos, ligada à qualificação profissional dos educadores e sua consequente valorização. De outro, a prática de desvalorização da classe do magistério, defasagem salarial, ações autoritárias e violentas para atenuar as reivindicações.

Ações como essas demonstram atitudes antidemocráticas e autoritárias, especialmente "num momento em que a escola estava sendo anunciada como um espaço

democrático" (Baczinski, 2011, p. 51). Nesse contexto conflituoso, em janeiro de 1989 o secretário de educação se afastou e quem retomou os trabalhos na pasta foi Gilda Poli.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SMEC), desde 1983, vinha estudando novas concepções de educação e, em 1988, afirmou em seu currículo a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica. A partir desse trabalho, Gilda Poli convidou os membros da SMEC de Curitiba para, enfim, trabalhar na implementação de um currículo estadual, no tempo de dois anos (Tonidandel, 2014). Esse documento foi concluído em fim de 1990 e distribuído aos professores das redes públicas em 1991.

Mesmo imersos em controvérsias e iniciadas as discussões e elaboração no ano de 1987, foi durante a gestão de governo de Álvaro Dias (1987/1990) que o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná[41], com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, foi finalizado e oficializado. Segundo Mazaro e Orso (2018, p. 1048), "o mesmo foi aprovado oficialmente por meio da Deliberação 025, de 18 de dezembro de 1990, do Conselho Estadual de Educação e, no ano de 1991, todos os professores da rede pública estadual do Paraná receberam o Currículo".

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná foi organizado e apresentado contendo: introdução; fundamentação geral; ensino de 1º grau: elementar e fundamental; algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano; aquisição de conhecimentos na escola. Na sequência, apresentou os pressupostos teóricos, questões relativas a encaminhamentos metodológicos, listas de conteúdos, avaliação e referenciais bibliográficos para: pré-escola; alfabetização; língua portuguesa; matemática; história; geografia; ciências; educação artística; educação física; língua estrangeira moderna; organização social e política do Brasil[42] (Paraná, 1990).

Cleusa Maria Richter, diretora do departamento de ensino de primeiro grau e Carmem Lucia Gabardo, Assessora técnico-pedagógica, afirmam na introdução do currículo, que o documento resulta de um trabalho coletivo, sistematizado por profissionais comprometidos com a educação pública do Estado, e que teve seu início no ano de 1987.

---

[41] Importa mencionar que em 1990 foi realizada a primeira impressão de um total de 90.000 exemplares distribuídos aos professores do Estado do Paraná. No ano de 1992 ocorreu a segunda impressão de 30.000 exemplares e em 1997 foram impressos mais 5.000 exemplares. No ano de 2003 foi realizada a socialização da versão eletrônica do documento.

[42] Consideramos que toda a estrutura apresentada no Currículo do Paraná (1990) ainda carece de pesquisadores que assumam o compromisso quanto à verificação sobre os fundamentos em cada uma delas, assim como se os conteúdos expressos naquele momento realmente atendiam aos objetivos quanto à formação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Segundo consta, ainda na introdução, o trabalho com a "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" (Paraná, 1990, p. 13). E:

> Nesse processo foram envolvidos representantes: 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 de Ensino Superior, em uma sequência de encontros, foram discutidos os princípios da **pedagogia histórico-crítica** que fundamentam esta proposta (Paraná, 1990, p. 13, **grifos nossos**).

Observamos que, desde o início, educadores representantes da Assoeste fizeram parte do movimento de construção do currículo do Paraná, bem como, desde a introdução do documento, afirma-se o pressuposto pedagógico assumido. O resultado de todo esse trabalho "expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses" (Paraná, 1990, p. 14), e afirma que que compete ao professor "a partir de seu compromisso com a educação, rever e avaliar a sua ação pedagógica, elevando ao máximo sua competência profissional, a fim de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento e instar junto à administração pública melhores condições para a real efetivação" (Paraná, 1990, p. 14) do currículo. Observamos que a forma como expõe a competência do professor expressa a contradição do documento, pois a afirmação delega ao professor certo grau de responsabilidade quanto à elevação de sua 'competência profissional', como se esse fosse o único fator que garantisse ao aluno "acesso ao conhecimento", além de que compete a ele solicitar à "administração pública melhores condições" (Paraná, 1990, p. 14) para a efetivação de seu trabalho. Ora, não é de competência do órgão gestor propor as melhores condições para a realização do trabalho, ou isso depende de reinvindicações individuais? Pensemos.

A base bibliográfica que fundamenta o texto sobre o ensino de primeiro grau: elementar e fundamental, assinado por Jussara Maria T. Puglielli Santos e Odilon Carlos Nunes, é composta por quatro textos de Dermeval Saviani: *O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira*; *Escola e Democracia*; *A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar*; *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*. A partir desses, tratam sobre a escola pública, educação, luta de classes, consciência, saber escolar, transmissão e assimilação do saber. Explicitam "que a finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem" (Paraná, 1990, p. 16) e apontam que é por meio dos processos de transmissão e de assimilação que o "conhecimento sistematizado passa a ser o foco da construção do saber escolar, portanto, o

conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino" (Paraná, 1990, p. 16).

Ao tratar sobre o desenvolvimento do ser humano, expõe que o "processo de desenvolvimento do ser humano caracteriza-se por ser contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo" (Paraná, 1990, p. 19) e "abrange todos os aspectos da vida humana (físico, emocional, cognitivo e social)" (Paraná, 1990, p. 19). Aponta a apropriação da cultura como um dos determinantes no percurso do desenvolvimento do ser humano.

Em suma, esse currículo apresentou uma fundamentação geral, questões sobre o desenvolvimento humano e aquisição de conhecimentos na escola, conteúdos para pré-escola e ensino fundamental de oito anos (primeira série a oitava série), encaminhamentos metodológicos e avaliação. O documento apresentou a pedagogia histórico-crítica como a teoria que permite compreender a finalidade da escola, bem como definir os métodos e processos de ensino e de aprendizagem. Sobretudo, na introdução, afirma-se que os educadores sabem:

> [...] que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc. (Paraná, 1990, p. 14).

Quando o documento explicitou tais questões problemáticas, contudo, necessárias e imprescindíveis para a efetivação do Currículo Básico, foi no sentido de tentar demonstrar que, apesar delas, a decisão não partiu da vontade de um governo, mas de um forte grupo de representantes dos diversos segmentos da educação. Segundo Nogueira (2012, p. 77), a partir do ano de 1991, com o currículo em mãos, os professores que atuavam com as turmas de pré-escola até a oitava série, enfim, tinham uma "direção pedagógica que expressasse concretamente os preceitos teóricos-filosóficos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, em conteúdos dosados e sequenciados".

De acordo com Saviani (2013a, p. 448), as pedagogias contra hegemônicas, no decorrer da década de 1980, "ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora". Contudo, isso não foi "suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira".

No governo de Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994), pelo PMDB, por meio de termos cooperativos, ocorreu a municipalização[43] do Ensino Fundamental anos iniciais, Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos na primeira fase, em 262 municípios paranaenses. A partir desse período, ficou redefinida como de responsabilidade dos municípios do Paraná toda educação e modalidades de ensino que fizessem parte do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil (Paraná, 1993, p. 73). Em relação ao plano de governo apresentado para esse mandato, chama a atenção o fato de que, diferentemente do que ocorreu nos mandatos anteriores do PMDB, neste não há a presença da concepção da pedagogia histórico-crítica nas propostas de políticas educacionais. Além disso, pessoas que ocupavam cargos na SEED e defendiam tal concepção foram demitidas (Baczinski, 2011).

Com essas ações, entendemos que esse governo (1991-1994) não tinha a intenção de implementar o currículo que acabara de ser concluído e distribuído a todos os professores da rede pública do Estado e dos municípios. Contudo, a educação é campo fértil das contradições e os movimentos em defesa desse documento e de sua concepção se fortaleceram.

Nesse mesmo governo, também foram elaboradas, a partir do discurso de que a educação precisava avançar, propostas com base em duas diretrizes: 1. a melhoria dos padrões de ensino nas escolas públicas de primeiro e segundo graus, e 2. a melhoria de desempenho dos profissionais em atuação nos diferentes setores educacionais. Para isso, foram elaboradas propostas para a obtenção de financiamentos internacionais, junto ao banco mundial (BIRD), como: o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE)[44] e Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (PROEM); implantou-se o Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs); para a redução do índice de reprovação, foi proposto o prolongamento do ciclo básico de alfabetização como um *continuum* nas quatro séries do ensino fundamental do primeiro grau; implantou-se, em conjunto com a rede de televisão, 53 telepostos de capacitação à distância para os professores[45]; e desenvolveu-se, em convênio com o MEC, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) (Paraná, 1993).

---

[43] Sobre a formação dos professores a partir da municipalização, na região Oeste do Paraná, os núcleos regionais de educação buscaram parceria com a Assoeste por considerarem que ela tem melhores condições de organizar e formar os professores da região.

[44] O PQE compreende cinco áreas de investimento, chamadas de componentes: materiais pedagógicos; capacitação dos recursos humanos da educação; rede física; desenvolvimento institucional e estudos e pesquisas.

[45] A exemplo: Um Salto para o Futuro - programa produzido pela TVE do Rio de Janeiro e veiculado pela TV-Escola, capacitando, segundo o governo do Paraná, entre 1995 a 1998, 99 mil professores (Paraná, 1999).

Vale lembrar que, ao oficializar o Currículo Básico para a Escola Pública no Paraná, ainda estava em implementação o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que tinha como concepção o construtivismo. Tonidandel (2014, p. 175) afirma que "o estudo documental desse período, com exceção do Parecer do CEE, que explicitou à SEED o destino do CBEP, não demonstrou medidas que esclarecessem aos NREs, às escolas estaduais e municipais, a alteração na concepção teórica da SEED". Desse modo, como já pontuamos, todos os professores receberam o documento impresso, contudo, as ações a serem realizadas em suas salas de aula continham orientações antagônicas e ecléticas, advindas da Secretaria de Educação do Estado.

Em 1994, o Ipardes apresentou um caderno com *Temas estratégicos para o Paraná,* apontando as tendências da economia e sociedade paranaense para a década de 1990 a partir das análises desses campos da década anterior. Um dos textos aponta a educação como um dos problemas a ser resolvido para atender às demandas do emprego, afirmando que há "exigência de maior eficiência do sistema escolar e adequação aos requerimentos de formação" (Ipardes, 1994, p. 2). Há uma associação explícita entre escolarização e desenvolvimento econômico, afirmando que a população paranaense possui um "baixo conteúdo educacional" (Ipardes, 1994, p. 69) e isso dificulta a implementação de uma indústria com base na tecnologia, o que "impõe a exigência de conteúdos educacionais mais elevados para a força de trabalho". Além disso, aponta que a "desigualdade de renda está associada à distribuição desigual da educação" e "há relações estreitas entre a pobreza e o baixo nível educacional". Para resolver essas questões aponta que a estratégia para a melhoria da qualidade do ensino, sem garantir "postos de trabalho" a todos, é "garantir que as crianças permaneçam na escola e adquiram conteúdos educacionais em padrões compatíveis com as novas exigências do mercado de trabalho" (Ipardes, 1994, pp. 69-70). Para isso, afirma que também é necessário realizar a "qualificação do magistério e valorização da atividade do professor em sala de aula e ainda na avaliação externa permanente e sistemática das atividades desenvolvidas, com vistas ao monitoramento da qualidade do ensino" (Ipardes, 1994, p. 70).

Esse relatório demonstra que a educação, independentemente do Currículo que está em vigor e das lutas dos educadores por uma educação emancipadora, é analisada pelo viés econômico e a preocupação maior é atender à demanda capitalista.

Os dois próximos mandatos – 1995 a 1998 (PDT) e 1999 a 2002 (PFL) – foram conduzidos por Jaime Lerner, que apresentou como meta para seu governo o Programa Excelência na Educação por meio de um plano de ação denominado de plano ABC, centrado em três eixos:

> 1º Eixo - Aluno e escola vivenciando novas e significativas oportunidades educacionais; 2º Eixo - Bons professores expandindo-se profissional, pessoal e culturalmente, com sistematização e continuidade; 3º Eixo - Comunidade participando efetivamente nas decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais (Paraná, 1995, p. 81).

Para a execução e cumprimento do que se propunha nos eixos, foram elencadas algumas prioridades e elaborados projetos como: "Correção do fluxo escolar"[46]; propostas de expansão de melhoria do currículo, por meio de sua compatibilização com os Parâmetros Curriculares Nacional do MEC; cursos sobre educação especial; com financiamento do BID, criou-se o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM); revisão e aperfeiçoamento do currículo mediante avaliação do rendimento escolar dos alunos; distribuição de materiais pedagógicos e equipamentos para laboratórios de ciências; avaliação do sistema escolar; implantação de plano de carreira para o quadro do magistério; promoção de eventos à distância como forma de atualizar e revisar o currículo, por meio de módulos de ensino; convênio com Ipardes para a produção de materiais nas áreas de ciências e geografia; bolsa-auxílio aos professores que voluntariamente participassem de projetos contra a evasão escolar; constituição da Universidade do professor[47]; estimulação à competência do professor por meio de vale saber; implantação do Paranatec (Programa para a instalação da agência para o desenvolvimento do ensino técnico no Paraná); implantação do AGE (Centro de apoio à gestão escolar); parcerias com associações do comércio, indústria, varejo e agrícola; parceria com Senai, Senac, Senar, Cefet e Sebrae para a profissionalização do ensino médio; banco escolar[48] (Paraná, 1995).

Todas essas ações evidenciam a preocupação, desse governo, com uma escola centrada no produtivismo e competitividade, atendendo, assim, a um novo perfil de sociedade,

---

[46] Projeto que tinha como meta, por meio de um ensino aligeirado, adequar a série à idade dos alunos no ensino fundamental.

[47] Instituição civil sem fins lucrativos que contou com a participação de todas as instituições de ensino superior e entidades ligadas à educação. Caracteriza-se como um organismo de apoio à área educacional para conceber, desenvolver e executar atividades relacionadas à capacitação de pessoal docente e de apoio (Paraná, 1995, p. 83). Foi extinta no ano de 2011.

[48] Visa envolver o setor bancário na discussão e solução de questões relacionadas às melhorias físicas e funcionamento das escolas públicas estaduais, bem como da implantação de um Programa de Atenção às Escolas Estaduais nos pequenos e médios municípios, distantes da SEED e Núcleo Regional de Ensino, otimizando recursos adicionais aos do Fundo Rotativo e recursos do governo estadual.

com trabalhadores competentes, flexíveis e alienados. Essas ações, coerentes com as demandas do terceiro milênio, organizadas a partir dos ideais dos organismos multilaterais internacionais, vão na contramão do que propunha o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná; lembrando que esse documento, apesar de todas as ações contrárias, ainda era oficial no Estado.

Segundo Moreira (2016, p. 134), as ações do governo Lerner conduziram à precarização do trabalho docente e, "mesmo que a Pedagogia Histórico-Crítica não tenha sido implementada efetivamente enquanto embasamento teórico-metodológico, serviu como uma espécie de bandeira de luta por direitos, no sentido de consciência de classe e resistência às ações truculentas" do governo.

Vale ressaltar que, na sociedade de classes, há interesses antagônicos em relação à organização e acesso à educação escolar, demonstrando que a educação brasileira sempre esteve em uma dinâmica de disputa política e ideológica. Essa afirmação decorre do entendimento de que, na medida em que o Estado do Paraná propunha um currículo com fundamentos marxistas, toma medidas de implementação de políticas neoliberais que se chocam com as proposições do Currículo Básico. A exemplo, podemos citar que, em âmbito nacional, principalmente no período do primeiro mandato de Lerner, passou a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, bem como foram distribuídos, a todos os professores das redes públicas do país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como proposta de unificação curricular. No Estado do Paraná, os PCNs foram assumidos por muitos professores.

A década de 1990, no Brasil, "está associada à implantação do neoliberalismo, por romper com o padrão desenvolvimentista" (Mirandola, 2014, p. 76). As transformações, decorrentes desse rompimento, resultaram em um projeto econômico denominado de reforma neoliberal. Essas reformas, associadas a reorganizações estruturais, foram definidas com "base em um conjunto de programas de políticas e de condições multilaterais pelo BM/BIRD/FMI, [...] configura-se um modelo econômico-político que produz desigualdades sociais" (Mirandola, 2014, p. 76).

Enfim, foi nessa década (1990), também, que ocorreu a promulgação da LDBEN n.º 9394/96, bem como foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais Curriculares Nacionais – Educação Infantil (RCNEI). Com essa diversidade de documentos normativos e orientadores,

a pedagogia histórico-crítica foi se tornando assunto dos intelectuais e, em alguns casos, de redes municipais com formações pontuais, isoladas. Os cursos de formação de professores da rede estadual seguiam as orientações dos documentos nacionais.

A primeira década do século XXI, como conjuntura e não como tempo cronológico, teve início em 2003, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Esse foi um governo que trouxe expectativas sobre as possibilidades de mudanças estruturais na sociedade. No Estado do Paraná, nesse mesmo ano, retorna, ao governo do Estado, Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB), por dois mandatos consecutivos (2003/2006 - 2007/2010). Esse governo apresentou um projeto de educação a partir do discurso de que a educação paranaense precisava ser reestruturada, e propôs superar as políticas neoliberais propostas pelo governo anterior.

No primeiro ano do mandato de Requião (2003), o Ipardes sintetizou o resultado de suas pesquisas em relação à educação e apontou que, apesar dos avanços dos últimos anos em relação à universalização, os "indicadores continuam atestando dificuldades em complementar essa universalização" (Ipardes, 2003, p. 28), especialmente em relação à escassez de materiais e recursos humanos, e a questão referente à "qualidade da aprendizagem surge como problema maior e demanda ações que envolvam desde a revisão curricular, a sistematização de um processo contínuo de avaliação" até a "construção de uma verdadeira profissão docente, com carreira hierarquizada, formação, salários adequados e oportunidades de capacitação" (Ipardes, 2003, p. 30).

Assim, na primeira gestão de Requião (2003-2006), o discurso sobre a educação pautou-se na defesa da qualidade de educação e, para tal, as políticas deveriam se pautar em princípios como a educação como direito, universalização do ensino, combate ao analfabetismo, escola pública, gratuita e com qualidade, gestão democrática, dentre outros. A fim de conduzir as políticas, a partir desses princípios, uma das ações realizadas pelo secretário de educação, senhor Maurício Requião de Mello e Silva, foi a reestruturação dos departamentos da SEED/PR. Uma das equipes da SEED foi formada por "professores universitários, vinculados às instituições públicas estaduais. Profissionais que defendiam uma linha teórica crítica" (Mirandola, 2014, p. 137), com base nos pressupostos marxistas.

Ação importante, realizada por este governo, foi a construção das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná. Segundo Vieira (2021, p. 28), a proposta de mais uma reformulação curricular, por meio da construção das Diretrizes

Curriculares, ocorreu a partir de um "diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), que apontou a ausência de uma política pública educacional estadual" e, "frente a essa condição em que se encontrava a educação paranaense, evidenciava-se a ausência do Estado, seu mantenedor, assim como a presença constante da iniciativa privada na educação" (Vieira, 2021, p. 28). Essa afirmação decorre do fato de que, segundo Vieira (2021, p. 28), "existiam, nas escolas paranaenses, programas apoiados e patrocinados por empresas privadas que disponibilizavam materiais de mídia, premiação para as escolas, alunos e professores, predominando a pedagogia de projeto".

A proposta era um documento produzido pelo coletivo de professores em momentos como seminários, simpósios, grupos de estudos e semanas pedagógicas organizadas com tal intencionalidade. Esse processo procurou retomar as discussões coletivas sobre currículo e, a fim de que essa produção fosse realmente realizada coletivamente, foi pensada em uma estratégia com seis fases: primeira - discussão sobre o estado da arte das diretrizes, em seminários; segunda - cursos e reuniões com professores para discutir sobre as disciplinas; terceira - discussões em nível municipal, regional e estadual sobre as DCEs; quarta - sistematização; quinta - plenária com apresentação das sistematizações com proposições e contribuições; sexta - avaliação contínua a permanente das DCEs, objetivando unidade (Mazaro, 2018). Com início em 2003, a produção das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) teve sua oficialização em 2008 e apreciação pelo Conselho Estadual de Educação com emissão de Parecer positivo em 11/02/2010[49].

Apesar de todos os esforços para que a produção fosse coletiva e recuperasse os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, o que ocorreu foi uma depuração desses esforços. Mazaro (2018, p. 36) aponta que o que ficou em evidência, nos discursos dos governos e durante o processo de construção das DCEs, foi a:

> [...] descontinuidade nos trabalhos com o Currículo Básico do Paraná, que desde sua implantação, cada governo repetia a mesma falácia, de que havia necessidade de recuperar a função da escola, mas o que prevalecia mesmo, eram as cobiças políticas, onde cada um que assumia a SEED/PR tentava deixar seu nome marcado na história e a preocupação com a educação passava a ser apenas discurso.

Até aqui, fica evidente que o Estado do Paraná, não diferente de outras instâncias governamentais, é marcado pela descontinuidade das ações e das políticas educacionais. Em cada período de governo, a intenção não está vinculada ao desenvolvimento humano dos

[49] Parecer CEE/CEB n.º 130/10. No parecer, o Conselho aponta entender que o ideal seria que o Estado do Paraná seguisse as Diretrizes Nacionais e, caso contrário, a Secretaria de Estado deveria rever a denominação do material. Mesmo com essa ressalva, o documento foi aprovado por unanimidade.

indivíduos, mas ao cumprimento de metas, a fim de atender a determinada classe, impulsionando, assim, a luta acirrada entre as classes. Nesse sentido, já apontamos, em outra ocasião, que, em consequência da:

> [...] descontinuidade das ações de governo após governo, nas suas diferentes instâncias (federal, estadual e municipal), fica evidente a fragilidade de implementação de uma proposta pedagógica. As reformas, desde que não sejam apenas para deixar registrado o nome de um ou de outro governo, são necessárias, porém devem ser pensadas de forma objetiva e voltada a atender a coletividade, onde a questão central realmente seja a educação e o desenvolvimento humano (Mazaro, 2018, p. 38).

E, ao se propor uma reestruturação ou revisão de um documento, como é o caso da apresentação das DCEs, em substituição ao Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná[50], seria/é necessária "uma avaliação que aponta tal necessidade e se foi vislumbrada, não pelo governo, mas por aqueles que usufruem de tal serviço" (Mazaro, 2018, p. 41), ou seja, uma avaliação séria, realizada pelos professores que estiveram à frente da implementação da proposta.

Observação importante é sobre o fato de que as DCEs foram uma produção dirigida aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso porque, como já apontamos anteriormente, desde o início da década de 1990, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram municipalizados[51]. Ocorre que, ao se produzir um documento que atenda a determinada demanda, a outra fica descoberta. Foi assim que algumas redes municipais iniciaram os processos de produção de seus próprios currículos, outras continuaram com base no Currículo Básico e outras ainda assumiram os PCNs. Portanto, as redes municipais de ensino, aquelas que atendem à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estavam à mercê da própria sorte e isso abriu caminho para muitos governos comprarem de empresas que deviam favores políticos, seus chamados sistemas de ensino.

Foi nesse contexto que alguns municípios do Estado do Paraná produziram seus próprios currículos com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, como é o caso de Cascavel, Sarandi, Cambé, Maringá, Araucária, Fazenda Rio Grande, os municípios que fazem parte da AMOP, e outros que apontaremos adiante.

Silva Junior (2016, p. 89) observa que, até o período do governo Lerner, "não havia, em nível estadual nem federal, uma avaliação de aprendizagem censitária", como é o

---

[50] De acordo com Vieira (2021), entre o Currículo Básico do Paraná-1990 e as Diretrizes Curriculares-2008, o governo, de certo modo, assumiu os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs. Contudo, nossa análise fica aqui centrada nos documentos produzidos pelo Estado do Paraná, uma vez que os PCNs são uma proposição nacional.

[51] Mesmo sendo municipalizados, os municípios continuavam atrelados à SEED, devido às questões burocráticas e de sistemas.

caso da atual Prova Brasil, que influencia tanto nas questões da gestão quanto nas de currículo. Escreve que, "talvez por esse motivo, [...] no governo Requião (2003-2010), que se apresentava como crítico ao neoliberalismo e realizado algumas ações progressistas no campo da educação", foi possível "retomar o debate de currículo nas teorias críticas de educação, como a Pedagogia Histórico-Crítica, dando origem às atuais Diretrizes Curriculares Estaduais (2008)" (Silva Junior, 2016, p. 89). Contudo, há de se ressaltar que, nos últimos anos, muitos currículos foram reduzidos às matrizes de avaliação, com a preocupação centrada em resultados.

Outra ação importante foi a criação de um programa de formação continuada aos professores efetivos da rede estadual: o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR). O PDE/PR foi, inicialmente, uma política de governo e, posteriormente (a partir de 2010), passou a ser uma política de Estado, de formação de professores. Esse programa foi executado em parceria entre a SEED, SETI e as IESs[52] (Gimenes, 2022).

Segundo Gimenez[53] (2022, p. 129), o Decreto de implantação do PDE/PR estabelecia que o programa tinha como "[...] objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistematizada do professor da Rede Estadual Básica do Paraná, com a meta de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais". Aponta que, apesar de ser uma política de Estado, não houve oferta de vagas entre os anos de 2014 e 2017 e, apesar das descontinuidades, foi o principal Programa de Formação Continuada do Governo Roberto Requião (2003-2010), bem como do Governo Beto Richa (2011-2018) (Gimenes, 2022).

Esse programa foi muito importante para a formação dos professores da rede estadual e, além disso, permitiu a quem concluísse o curso ter avanço na carreira e, com isso, melhoria na condição salarial. Dentro da rede estadual, o programa era/é considerado como um mestrado estadual, com a limitação de que somente possui validade para a rede de ensino pública estadual do Paraná.

---

[52] Segundo Gimenes (2022, p. 147), inicialmente, sete IESs foram vinculadas ao Programa, cinco estaduais - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - e duas federais - Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

[53] Lucivani Delmarco Gimenes realizou sua pesquisa de mestrado na Unioeste de Cascavel, sendo orientada por Paulino José Orso, Coordenador do HISTEDOPR. Esse é mais um trabalho realizado na Unioeste com foco em discussões sobre a institucionalização da pedagogia histórico-crítica no Paraná.

No ano de 2010, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresentou o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Apesar de a rede estadual do Paraná atender prioritariamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizou-se um documento com orientações pedagógicas curriculares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental àqueles municípios que ainda não possuíam currículos próprios. Segundo Mary Lane Hutner, chefe do departamento de educação básica, em texto escrito no documento, "ter um documento orientador dessa natureza é o ponto de partida para se idealizar e concretizar as demais políticas educacionais, pois, currículo é caminho, é um modo pelo qual a educação concebe a sociedade e propõe a ela um projeto de futuro" (Paraná, 2010, p. 6). Esse documento, com as orientações curriculares, foi elaborado com o objetivo de "oportunizar reflexões teórico-metodológicas para a reorganização da Proposta Pedagógica deste nível de ensino, diante da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade" (Paraná, 2010, p. 9).

A introdução desse documento não cita diretamente qual fundamento teórico-metodológico foi assumido nele, contudo, explicita ser uma teoria histórico-crítica, bem como, em determinados momentos, aponta a psicologia histórico-cultural como a possibilidade psicológica de compreensão do desenvolvimento do psiquismo. O documento possui nove textos que correspondem a: alfabetização e letramento; arte; ciências; educação física; ensino religioso; geografia; história; língua portuguesa; e, matemática.

Magda Soares assinou o texto que discute a alfabetização por meio do letramento. Os textos referentes às disciplinas de educação física, ensino religioso, geografia e história não apontam diretamente uma concepção, mas se posicionam no sentido de que o conteúdo a ser trabalhado deve possuir um caráter histórico. O texto que trata da disciplina de arte explicita que esse documento retoma os fundamentos do materialismo histórico-dialético, presentes no currículo básico e o trabalho deve se pautar em uma teoria histórico-crítica. O texto referente à disciplina de história deixa implícito que o trabalho pedagógico deve se pautar na perspectiva histórico-crítica. Com relação à Língua portuguesa, explicita que a disciplina se pauta no interacionismo e traz como base Bakhtin. E, em matemática, aponta, como melhor alternativa para o desenvolvimento do trabalho, a etnomatemática (Paraná, 2010).

Ao ter acesso à totalidade do documento, podemos verificar que, na introdução e apresentação, explicita-se uma teoria a ser assumida e, quando adentramos nas especificidades de cada disciplina, e percebemos que parecem estar descoladas dessa introdução, questionamo-nos: seria por esse motivo que a pedagogia histórico-crítica ainda não foi compreendida pelos professores desse Estado, apesar de se afirmar que, desde o final da década de 1980, é esta que compõe os documentos educacionais? Os professores observam os fundamentos desses documentos ou se centram apenas nas tabelas de conteúdos a serem trabalhados? Se, realmente, os professores compreendessem a pedagogia histórico-crítica em sua essência e totalidade, conformar-se-iam com tantas mudanças em documentos curriculares que deverão por eles serem cumpridos?

Assim, o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais* é mais um documento apresentado aos professores das redes de ensino, sem muita participação e que ficou nas gavetas. A preocupação estava centrada no que fazer, já que as crianças estavam um ano mais cedo nas escolas. Esse é um dos motivos de muitas redes de ensino assumirem os livros didáticos, como eixo norteador dos trabalhos e, em alguns casos, a aquisição de pacotes educacionais. Outra ponderação é sobre as contradições e ecletismo teórico-metodológico, que permeiam a produção, evidenciando que o documento não foi composto por uma totalidade, mas por partes elaboradas por grupos isolados.

Em 1º de janeiro de 2011, assumiu o governo do Estado, Carlos Alberto Richa (PSDB), para o mandato de 2011 a 2014, sendo reeleito para o mandato de 2015 a 2018[54]. Filho de José Richa, ex-governador do Estado, assumiu o primeiro mandato apresentando a educação como uma de suas prioridades absolutas. Foi um governo de muitas controvérsias e sempre será lembrado por atacar covardemente os professores no ano de 2015 (29 de abril)[55], utilizando para isso a Tropa de Choque. Esse governo acumulou, na educação estadual, problemas relacionados à reposição salarial, falta de professores pela ausência de concurso, corte na hora-atividade, não liberação para estudos, dentre outros.

---

[54] Permaneceu à frente do executivo paranaense até seis de abril de 2018, quando renunciou ao cargo para concorrer a uma vaga ao senado federal nas eleições de outubro de 2018. Contudo, a tentativa foi fracassada, pois eram duas vagas disponíveis para o cargo e Richa ficou apenas em sexto lugar, com 3,73% dos votos válidos. No Período de 01/04/2018 a 01/01/2019, assumiu o executivo a vice-governadora pelo PP, Maria Aparecida Borghetti.

[55] No dia 29 de abril de 2015, servidores do Estado do Paraná, mobilizados em frente à Assembleia Legislativa do Paraná, realizaram manifestação contra o projeto de lei que alterava o Regime Próprio da Previdência Social dos Servidores Estaduais. Na ocasião, 213 pessoas ficaram feridas. Fato igual ou similar não ocorria desde o ano de 1988, quando a polícia reprimiu os professores em greve no governo de Álvaro Dias. Ver mais sobre esse assunto em Kurchaid (2017).

Silva Junior (2016), em análise das metas de governo de Beto Richa (2011-2014), afirma que o documento apresenta muitas proposições e o que lhe chamou a atenção foi o fato de que foram apresentadas "18 propostas para as 'Práticas Pedagógicas e Qualidade da Educação'. Das 18 proposições, 5 estão relacionadas às avaliações de larga escala e à melhoria dos índices do IDEB" (Silva Junior, 2016, p. 119). Além disso, apresenta a proposição de implementação do sistema estadual de avaliação e a criação de matriz de referência de avaliação em língua portuguesa e matemática, em consonância com o SAEB, o que demonstra que o foco não era centrado nos processos avaliativos, nem tampouco nos processos de aprendizagem, mas nos resultados.

No ano de 2011, foi apresentado, pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação, à rede pública estadual de ensino, o *Caderno de Expectativas de Aprendizagem*. Esse se apresentou como subsídio e acompanhamento da apropriação dos conteúdos trabalhados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Consta, no documento, que a necessidade dessa elaboração ocorreu a fim de dar continuidade ao "processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual" (Paraná, 2011, p. 5).

Segundo Vieira (2021, p. 47), "no entendimento do Governo Richa, a elaboração de um documento com expectativas de aprendizagem procura atender a um princípio legal: o direito à educação com qualidade e equidade", contudo, "a construção do Caderno provocou uma sensação de 'rompimento' e de substituição das Diretrizes Curriculares Estaduais" (Vieira, 2011, p. 5).

O *Caderno de Expectativas de Aprendizagem* serviria como subsídio ao professor na elaboração de seu planejamento das aulas e contemplou as disciplinas de arte, biologia, ciências, educação física, ensino religioso, filosofia, física, geografia, história, língua estrangeira moderna, língua portuguesa, matemática, química e, sociologia. Basicamente, é uma lista de conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e expectativas de aprendizagem para cada uma das disciplinas descritas. As expectativas se apresentam em forma de objetivos para cada grupo de conteúdos básicos (Paraná, 2011), e, como tudo é intencional, já vinha preparando o caminho para a construção dos objetivos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular, ou seja, a educação paranaense cumprindo, rigorosamente, com as exigências de organismos multilaterais de financiamento.

Contudo, o que é propagado pelo governo é que, para Beto Richa, a educação foi prioridade. Um discurso que podemos observar existe desde que o Paraná foi emancipado. Agora, se realmente assim o fosse, a educação estaria em patamares mais elevados e não precisaria pensar e passar por tantas reformas. O que de certo modo nos choca é a falácia dos discursos sobre qualidade. Desde que o Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi instituído, as redes de ensino público têm realizado reforma sobre reforma do ensino com um único objetivo: atingir as metas do IDEB. O que é certo é que o governo Beto Richa trabalhou a política educacional do Estado do Paraná alinhada à "política neoliberal que atende aos interesses dos reformadores empresariais, no que concerne ao controle ideológico da educação e na abertura do mercado educacional para as empresas e organizações privadas" (Silva Junior, 2016, p. 121).

Exemplo da preocupação do Estado em relação aos índices[56] é que, nas semanas pedagógicas que ocorriam no início do primeiro e do segundo semestre, as escolas estaduais eram orientadas a discutir, em sua grande maioria das vezes, sobre os índices educacionais de cada unidade escolar. Em relação às semanas pedagógicas que ocorreram no ano de 2012, Silva Junior (2016) chama a atenção em relação à mensagem apresentada pela superintendente da educação, professora Meroujy Giacomassi Cavet, que se utiliza no texto de termos que têm fonte nas teorias da administração empresarial. Silva Junior (2016) compreende que, para a superintendente, "um sistema educacional eficiente é aquele que prepara o aluno para o sistema de trabalho" (Silva Junior, 2016, p. 151). Com um discurso desse, demonstra-se uma "concepção de educação antagônica à concepção expressa nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná" (Silva Junior, 2016, p. 152).

Em 2015, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresentou um documento orientador para a educação infantil: *Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico*, que trouxe como objetivo provocar reflexão "teórico-metodológica por meio de estudos voltados à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil" (Paraná, 2015, p. 5), bem como subsidiar "a formação em serviço dos professores e mobilizando uma ação pedagógica que considere as

[56] Não queremos dizer que o trabalho com a análise dos dados não seja importante, muito pelo contrário. Contudo, é preciso, a partir dessa análise, construir estratégias que deem suporte aos professores para o desenvolvimento de um trabalho realmente significativo ao aluno, conduzindo-o à apropriação dos conteúdos.

especificidades do desenvolvimento das crianças" (Paraná, 2015, p. 5) de zero a cinco anos e onze meses.

Na apresentação, afirma-se que o documento é resultado de uma atividade de formação realizada, nos anos de 2012 e 2013, com os "técnicos pedagógicos de educação infantil e anos iniciais dos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação e aos técnicos pedagógicos dos Departamentos: Educação Básica, Diversidade e Educação Especial" (Paraná, 2015, p. 5). Subsidiaram essa atividade professores de Instituições de Ensino Superior das seguintes universidades:

> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP –Marília) (Paraná, 2015, p. 7).

É importante destacar o papel das instituições de ensino superior público na organização de tal documento. O resultado desse trabalho de formação foi cristalizado na produção de textos que trouxeram na essência o trabalho com a Educação Infantil a partir da psicologia histórico-cultural. O volume 1, é composto dos seguintes textos: *Formação de professores: conquistas e realizações na educação infantil*, escrito por Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, Maria Aparecida Casagrande e Maurícia Carla Pittner. *O pedagogo na educação infantil: organização do currículo e do trabalho educativo em uma perspectiva de humanização*, escrito por Elieuza Aparecida de Lima, Marta Chaves, Leila Cristina Mattei Cirino e Leda Toledo de Souza. *A educação infantil enquanto espaço de formação social da mente: alguns princípios para o desenvolvimento na primeira infância*, produção de Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Julieli Elisa Teixeira Campanha e Sirlei Batista Franco Carvalho. A*prendizagem das crianças pequenininhas* escrito por, Suely do Amaral Mello, Marta Chaves, Leni Luitz Fabíola, Cristina de Lima e Célia Maria Venciguera Romagnolo. A*utores, personagens, letras, pincel e tinta: é hora de brincar e aprender na educação infantil* escrito por Marta Chaves, Heloisa Toshie Irie Saito, Cileni Vieira dos Santos e Rosa Lici Luchetti Maidl Zitue Mukai. E*ducação infantil e apropriação da linguagem escrita: algumas orientações teórico-metodológicas* escrito por Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Fernanda Gorri Pareja Cardoso, Helena Maria Scavazini Salvador e Maria dos Anjos Grangeiro da Silva. A *apropriação da linguagem matemática na educação infantil* de Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes, Cristiane Rodrigues de Jesus, Belmary Gonzaga Pereira Andolfato, Oivete de Lucia Chioquetta Mesomo, Rejane Grummt Bueno e Maria de Fátima Aires Bulegon (Paraná, 2015).

Apesar de, na introdução, apontar que foram produzidos dois volumes desse material, conseguimos acesso somente ao volume 1. Todos os textos anteriormente mencionados defendem que o trabalho realizado na Educação Infantil seja humanizador e com vistas à emancipação. O problema é que muitos professores da Educação Infantil do Estado do Paraná não tiveram acesso, ficando esses textos centrados nos Núcleos Regionais de educação.

Nosso foco não é a Educação Infantil, mas é importante tomarmos conhecimento de que, ao mesmo tempo, em uma mesma rede de ensino, níveis diferentes de ensino são tratados de modos diferentes e conduzidos a partir de diferentes concepções e, como temos apresentado, o trabalho com o Ensino Fundamental tem se centrado nas avaliações e cumprimentos de metas.

Ainda em 2015, ocorreu a organização e aprovação do Plano Estadual de Educação para o decênio de 2015-2025, com metas e estratégias de acordo com o Plano Nacional de Educação, para o mesmo período. Uma questão nos chama a atenção neste documento, qual seja, a proposição de realizar avaliações, também na Educação Infantil e como estas estão atreladas a investimentos. A partir das metas e estratégias do Plano Estadual, os municípios elaboram também seus planos municipais.

No ano de 2016, um fato que não pode deixar de ser mencionado é o golpe contra o governo, que retirou da presidência Dilma Rousseff, assumindo seu lugar Michel Temer. Esse fato teve como objetivo o aprofundamento das contrarreformas neoliberais e, com isso, a retirada de direitos. Durante o governo de Temer, foram aprovadas medidas que representam um retrocesso na educação do país, a citar a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, também chamada de PEC do fim do mundo, que congelou os gastos públicos por 20 anos e, desse modo, inviabilizou muitas estratégias do plano nacional, e infelizmente os governos estaduais e municipais utilizam-se dessa emenda para investir cada vez menos na educação; a reforma do ensino médio, via medida provisória n.º 746, de setembro de 2016; o “escola sem partido”, a BNCC, dentre outros. Não discutiremos essas questões, contudo, não podíamos deixar de citá-las, uma vez que todas interferem no desenvolvimento da educação que está sob jurisdição dos Estados e municípios brasileiros.

Antes de avançarmos para o próximo período, que, assim como até este momento, foi marcado por constantes mudanças, imposições, contradições, não podemos deixar de ponderar que um grande número de professores tem travado grandes e duras batalhas. Uma

das formas de enfrentar a conjuntura tem ocorrido por meio da busca por formações que auxiliem na compreensão sobre como a educação pode contribuir com o desenvolvimento do ser humano. Essa busca ocorre em uma grande maioria nas universidades públicas, uma vez que uma das funções desta é o envolvimento com a comunidade, e aqui destaca-se a comunidade educacional (professores).

No sentido de contribuir com o processo de formação de professores, no ano de 2016, mestrandas do mestrado em educação *campus* de Cascavel, motivadas pela necessidade de "apreender a constituição histórica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e compreender seus fundamentos, como unidade indispensável para o desenvolvimento das suas pesquisas e compreensão da realidade do seu contexto profissional" (Santi; Mazaro; Orso, 2018, p. 640), propuseram a organização de um grupo de estudos sobre a pedagogia histórico-crítica e a obra estudada foi *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. A propositura abrangia, inicialmente, "professores e estudantes de graduação e pós-graduação da região Oeste do Paraná, e professores do PDE e das redes municipal e estadual" (Santi; Mazaro; Orso, 2018, p. 640).

O que mais chama a atenção se refere à informação de que as "25 vagas disponibilizadas para a participação no grupo de estudos, em menos de uma semana foram preenchidas e algumas pessoas ficaram em uma lista de espera" (Santi; Mazaro; Orso, 2018, p. 642). Esse grupo, ao final dessa primeira etapa, indicou a necessidade de continuidade e de aprofundamento sobre a pedagogia histórico-crítica. No segundo ano (2017), avançou-se para 49 grupos, espalhados "principalmente pelo Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná. Todavia, também foi formado um grupo em Santarém-PA"[57] (Santi; Mazaro; Orso, 2018, p. 644).

Afinal, por que esses grupos de estudos sobre a pedagogia histórico-crítica chamam a atenção, principalmente em um Estado que, apesar de advogar ter a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica, tem como perspectiva de ensino teorias relativistas? Os autores apontam que os grupos de 2017, em avaliação ao trabalho realizado, indicaram a necessidade de:

> [...] aprofundar estudos para a compreensão efetiva de questões como a relação entre teoria e prática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; a questão curricular na perspectiva da PHC e o papel da escola e do professor no contexto de transformação social; a descontinuidade de políticas, ações, planos de governo, etc; a materialidade da Pedagogia Histórico-Crítica na ação pedagógica; aluno empírico

[57] Para ver mais sobre os grupos de estudos da pedagogia histórico-crítica, acessar https://www.unioeste.br/portal/pedagogia-historico-critica/objetivos

> e aluno concreto; produção e construção do conhecimento (Santi; Mazaro; Orso, 2018, p. 645).

Os apontamentos dos grupos demonstram que os professores não estão inertes aos fatos que ocorrem no campo da educação. Muitas vezes, o que lhes falta é compreensão e domínio teórico de questões que os auxiliem na luta contra a barbárie que ocorre no dia a dia no campo educacional, como falta de professores e outros profissionais para o bom desenvolvimento de todas as questões dentro de uma escola, ausência de material adequado a atender às especificidades dos alunos, falta de vagas, fechamento de turmas (especialmente ensino médio), qualidade do material didático disponível, intencionalidade das políticas educacionais, dentre outras.

Apesar de todas as mudanças desencadeadas até este momento histórico, com a introdução de sistemas de organização e controle do ser humano para o trabalho, nada se compara ao que propõe o documento, que apregoa a negação da história, do conhecimento e dos processos educativos para a formação omnilateral, como veremos a seguir.

2.5 O Advento da Base Nacional Comum Curricular e a reconstrução dos currículos no Paraná

Em dezembro de 2017, foi aprovado e homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) Parecer e Resolução sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses tornam a BNCC documento normativo e, a partir dele, a obrigatoriedade quanto à elaboração ou reelaboração dos currículos das redes e sistemas de ensino. A BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação, no contexto de impeachment e, a partir dele, uma reconfiguração do MEC e alteração no Conselho Nacional de Educação com a nomeação de novos membros. Esses fatos direcionaram a uma contrarreforma da Educação Básica por meio da apresentação de uma terceira versão da BNCC.

No Paraná, foi realizada uma força tarefa, a fim de realizar a adequação das Diretrizes Curriculares, em vigência até então, à BNCC. Para isso, foi constituído um comitê gestor com representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/PR e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR. A proposta foi de construir um Referencial Curricular único, para todas as redes de ensino do Estado do Paraná. Essa proposta desconsiderava em sua totalidade

as redes de ensino que já possuíam suas propostas curriculares, o que gerou movimentos contrários a tal encaminhamento (Paraná, 2018).

O documento, após elaborado por um grupo de profissionais, em junho de 2018, foi disponibilizado para consulta pública e concluído no final desse mesmo ano. O Referencial Curricular do Paraná não afirma nenhuma teoria pedagógica e explicita que as redes e/ou sistemas de ensino podem fazer suas opções teóricas, desde que apresentem o ensino organizado por meio de conteúdos e objetivos de aprendizagem. Assim, muitos municípios reorganizaram seus currículos e/ou projetos políticos pedagógicos, considerando o fundamento teórico na perspectiva crítica de educação.

A estrutura do Referencial Curricular do Paraná segue, basicamente, a mesma da BNCC; mudou-se apenas uma ou outra terminologia e afirma-se que, em relação à organização curricular, houve ampliação das proposições presentes na BNCC, contudo, a intencionalidade presente é a mesma, uma vez que o Referencial Curricular paranaense é derivado da BNCC. Assim como a BNCC, o Referencial curricular é um documento que apresenta esvaziamento de conteúdos, secundarização do conhecimento científico, ênfase nos índices (resultados), valorização da individualidade, desenvolvimento de capacidades, ou seja, um documento que propõe a educação para a classe trabalhadora centrada no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à produtividade econômica e social, bem como formar sujeitos resilientes e que sirvam sem questionar o mercado de trabalho.

Os objetivos de aprendizagem apresentam-se exatamente os mesmos propostos pela BNCC, com poucos acréscimos. Não há inclusão de conteúdos, ao contrário, assim como na BNCC, o conteúdo está disperso dentro dos objetivos. Portanto, é um documento com esvaziamento de possibilidades de reflexões teóricas. O conteúdo científico, que fazia parte do Currículo Básico do Paraná, foi substituído por um grupo de exercícios que os alunos precisam realizar como treinamento, a fim de resolver questões propostas nas avaliações externas. A partir dessa nova proposição, cada vez mais, o Paraná se distancia dos princípios da emancipação e humanização dos sujeitos.

Segundo Rossetto e Castro (2022, p. 41), o Referencial Curricular do Paraná apresenta um “rol de conteúdos prontos e engessados trimestralmente”, que os professores devem aplicar aos alunos e registrar em sistema online, diariamente. Considerando que, a partir da compreensão da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, “não é

qualquer atividade que apresenta possibilidade de guiar o desenvolvimento no âmbito do pensamento científico" (Rossetto; Castro, 2022, p. 41), infelizmente, muitos professores não compreendem que esse documento limita as possibilidades de transformação dos sujeitos, "considerando a carência de formação continuada, de quais atividades permitem que o estudante reestruture o material didático e o seu próprio modo de pensar e agir" (Rossetto; Castro, 2022, p. 41).

As autoras citadas chamam a atenção para o fato de que "[...] a formação continuada de professores ofertada pelo Estado do Paraná não fundamenta os professores da Educação Básica a ponto de empreenderem tal discussão" (Rossetto; Castro, 2022, p. 43). A SEED-Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná apresenta aos professores uma Matriz de Referência, com conteúdos de acordo com os descritores do SAEB, a fim de treinar os alunos. Segundo a própria SEED, essa forma de conduzir o trabalho tem a "[...] intenção de melhorar os índices das avaliações externas, nesse caso, a Prova Paraná" (Rossetto; Castro, 2022, p. 43). Portanto, a preocupação continua centralizada em resultados.

Assim, o governo Beto Richa conclui seu mandato, apresentando um documento fundamentado em teorias neoliberais e coloca toda a educação do Estado a serviço do grande mercado/capital. O que fica cada vez mais em evidência é que, o que menos importa é a formação do ser humano e o que mais importa e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e formar, aligeiradamente, mão de obra barata. Contudo, não se atentam para o fato de que os índices podem sim ser elevados se o aluno tiver acesso ao conhecimento, pois, ao conhecer a essência do conteúdo e dominá-lo, o aluno conseguirá resolver qualquer teste padronizado.

Em 2019, assume o governo do Estado do Paraná Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho) pelo Partido Social Democrático (PSD). Esse governo assume a direção do Estado no primeiro ano em que será colocado em ação o Referencial Curricular do Paraná, que tem seus fundamentos na Base Nacional Comum Curricular. Ocorre que, durante o processo de produção desse documento, "constatou-se a necessidade de que fosse elaborado também um documento orientador, considerando-se as especificidades da rede estadual paranaense" (Paraná, 2019, p. 3). Ora, mas o Referencial Curricular não estava considerando tais especificidades? O que foi considerado? Enfim, a partir dessa constatação, a SEED construiu o Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep). Segundo consta no próprio documento, ele

resulta de um processo de construção consolidado, com a significativa participação dos profissionais da rede de ensino estadual paranaense (Paraná, 2019, p. 3).

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) foi produzido com o objetivo de "complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características da nossa rede de ensino à luz da BNCC" (Paraná, 2019, p. 3). No Crep, estão "elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à nossa realidade regional, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a trajetória dos estudantes", para, a partir disso, "atuar em sociedade, agindo, crítica e responsavelmente, frente aos desafios do mundo contemporâneo" (Paraná, 2019, p. 3). Pode ser que a construção do Crep tenha ocorrido após as inúmeras críticas que o Referencial e a BNCC estavam recebendo, sobretudo em relação à questão de que a 'base' não é currículo.

Por fim, o Crep é um instrumento que orienta "a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula". Na página "professor.escoladigital"[58], encontramos as informações referentes ao processo de construção e efetivação desse 'currículo'. Consta que, em 2019, a versão preliminar do Crep passou por consulta pública. Em 2020, passou por reformulações de acordo com as contribuições da consulta pública e, em 2021, toda rede Estadual recebeu a versão consolidada do Crep (Paraná, 2019).

O documento está organizado por disciplinas, um volume para os Anos Iniciais e um volume para os Anos Finais do Ensino Fundamental, mas nos ateremos ao documento que remete aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, o documento apresenta a estrutura de um código[59], criado a partir do código presente na BNCC. Logo na sequência, apresenta tabelas com unidade temática, objetos do conhecimento, código do Paraná, objetivos de aprendizagem, conteúdos e trimestre. Essa é a síntese do documento.

O Crep é um documento direcionado, obrigatoriamente, às escolas que compõem a rede e sistema estadual de ensino, e, às redes municipais, que não possuem sistema próprio de ensino, ficou como facultativo. A escola ficou com a responsabilidade de organizar como será direcionado aquilo que está posto e definido temporalmente no Crep, ou seja, já está

---

[58] https://professor.escoladigital.pr.gov.br/.

[59] Exemplo: PR.EF07MA14.a.7.32 que se referem à identificação do Estado (PR), habilidade da BNCC (EF07MA14), caso de mudança nos objetivos de aprendizagem (a)-Nesse caso são apresentadas 4 possibilidades diferentes de mudanças, indicação do ano no Referencial (7) e posição no ano no CREP (32) (Paraná, 2019).

definido quais conteúdos e objetivos de aprendizagem serão trabalhados em cada bimestre escolar, até porque as avaliações estaduais são elaboradas a partir desse currículo.

Consideramos essa forma de organização curricular engessada, autoritária e, portanto, retira toda autonomia do professor, que fica, por sua vez, atrelado à busca de livros didáticos, que façam menção aos códigos da BNCC e estejam expressos no Crep. Ou seja, não há autonomia, nem mesmo para organizar suas ações educativas em sala de aula. Outra questão a considerar é que o professor deve registrar no *Livro de Registro de Classe online*, além da frequência do aluno, os códigos de acordo com o que está expresso no Crep. O que é isso, senão o controle e cerceamento da autonomia do professor?

É evidente que a educação paranaense tem lançado a passos largos o fortalecimento cada vez maior ao alinhamento com os padrões internacionais, principalmente aqueles vinculados a resultados, ante as exigências de avaliações em larga escala. Para atender a essa demanda, tem instrumentalizado a educação com objetivo na eficiência de resultados, de modo que essa forma de educação prepare os indivíduos para atender ao capital, com a produção de mão de obra qualificada e que se adapte às exigências tecnológicas, rapidamente.

Considerando a coexistência da BNCC, do Referencial Curricular do Paraná e do Crep, como os professores em suas unidades escolares organizam o trabalho? De que forma as redes municipais de ensino têm conduzido o trabalho pedagógico? Aqui temos outro problema. Ocorre que, no Estado do Paraná, dos 399 municípios, poucos possuem sistema próprio de ensino e aqueles que possuem têm no Conselho Municipal de Educação a função deliberativa. Todos os demais municípios do Estado ficam atrelados legalmente às normativas da rede Estadual de ensino. Uma das atribuições de um Conselho deliberativo é a questão sobre os processos de autorização das unidades escolares que estão sob sua jurisdição.

Nesse contexto, os municípios que não possuem sistema próprio de ensino; ao preparar os processos para a renovação de autorização de funcionamento das unidades escolares, precisam organizar a documentação em conformidade com as normativas da Secretaria de Educação do Estado, ou seja, precisam expressar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), regimento escolar e planos de ensino, indicando que o trabalho realizado tem como documento curricular o Referencial Curricular do Paraná e o Crep. O que queremos chamar a atenção aqui é para o fato de que a maior parte dos municípios que compõem a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná-AMOP, por não terem sistema de ensino,

assumem, dessa forma, documentalmente, não mais o currículo Básico da AMOP, mas o Referencial Curricular do Estado do Paraná e o Crep. Contudo, continuam a participar dos movimentos de formação da AMOP, conforme abordaremos no próximo capítulo. Essa questão também evidencia as contradições que permeiam a educação neste Estado, pois, concomitantemente à apresentação de um documento, ao órgão maior, afirmando que segue um referencial teórico e inclusive são registrados nos livros oficiais os conteúdos e objetivos trabalhados, a formação de alguns professores ocorre sob outro viés.

Apesar de todas essas questões, alguns municípios têm realizado grandes enfrentamentos e dado continuidade ao trabalho de implementação da pedagogia histórico-crítica, independentemente das determinações contidas na Resolução 02/2017 (BNCC), de que é necessário que todas as redes municipais construam/produzam suas propostas pedagógicas, a partir dos objetivos de aprendizagem expressos na BNCC. Na busca por Secretarias Municipais de Educação no Paraná, que produziram documentos norteadores de acordo com a Resolução 02/2017, encontramos, além dos municípios que fazem parte da AMOP, outros que conseguiram produzir ou manter suas propostas curriculares tendo como aporte teórico a pedagogia histórico-crítica, como é o caso de Maringá, Cascavel, Colombo, Guarapuava, Araucária, Fazenda Rio Grande, Piraquara, Cambé, Pinhão, Mandirituba, Nova Londrina (teoria histórico-cultural), Quarto Centenário e Pinhal de São Bento.

Nessa busca encontramos, também, um município que assume a teoria da complexidade, um com base exclusiva na teoria histórico-cultural e um que afirma que o trabalho pedagógico é realizado por meio das metodologias ativas. Encontramos, também, uma proposta curricular regional que abrange nove municípios (Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Inácio Martins, Irati, Mallet, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares), construído considerando a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná. Os demais municípios do Estado têm como documento orientador as Diretrizes Curriculares do Paraná. Essa busca foi realizada, por meio do acesso ao site oficial das Secretarias Municipais de Educação. Em algumas situações, havia o indicativo de que as informações estariam no *Facebook* e, dessa forma, utilizamos também essa plataforma. Acessamos, ainda, o site de algumas Câmaras Municipais, a fim de verificar documentos que normatizam as propostas curriculares.

Em suma, consideramos importantíssimo destacar, portanto, que em nossa pesquisa encontramos 66 municípios que têm, diante de todos os empecilhos e imposições

maiores, realizado enfrentamentos no que concerne a assumir uma proposta de educação apresentada por um governo neoliberal e buscam conduzir os trabalhos considerando a pedagogia histórico-crítica. Esses 66 municípios representam mais de 16% dos municípios paranaenses. Isso demonstra que ainda há possibilidade de mudanças, que ainda há municípios que acreditam no ser humano e pensam na educação de modo a promover, nesses, o desenvolvimento.

Apenas trouxemos essa questão para demonstrar que a educação proposta pelo governo do Paraná é permeada por movimentos contraditórios e de muitos embates. Diferentes formas de conceber a educação estão presentes em diferentes municípios, mas em sua totalidade trabalham com a educação de uma mesma classe social, qual seja, a trabalhadora. Assim, é visível que a concepção de mundo, sociedade, educação, homem, em um mesmo espaço social, é divergente dentro deste Estado.

Ainda em 2019, com a implantação das diretrizes e construção do Crep, as redes de ensino municipais e estadual passaram a aplicar um instrumento de avaliação criado no Estado, a Prova Paraná[60], e, a partir de 2023, a Prova Paraná Mais[61]. Estas têm como objetivo identificar as dificuldades dos alunos e as habilidades apropriadas por eles, em língua portuguesa e matemática[62], considerando os conteúdos do Crep. Durante o ano letivo, a Prova Paraná é aplicada em três etapas, uma em cada final de trimestre. Nos Anos Iniciais, é aplicada em todos os municípios[63] para os alunos do quinto Ano. Ocorre que, em municípios que já citamos anteriormente, o trabalho com os Anos Iniciais não segue o Crep, mas um currículo próprio; dessa forma, os alunos realizam as provas e lhes é exigida compreensão do que, muitas vezes, ainda não foi aprendido. Devido à pandemia da Covid-19, em 2020, não ocorreu a aplicação da avaliação. A correção dessas avaliações ocorre por meio de aplicativo, que gera planilhas no Power BI[64].

---

[60] A Prova Paraná é uma ferramenta avaliativa, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), utilizada para instrumentalizar professor, equipe gestora das instituições de ensino, secretário municipal de educação e sua equipe, para que, a partir de evidências, elaborem ações de melhoria da aprendizagem. (Fonte: https://www.educacao.pr.gov.br/prova_parana).

[61] A Prova Paraná Mais é uma avaliação em larga escala, que avalia, de forma censitária, o desempenho dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio da rede estadual do Paraná, bem como os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal daqueles municípios que aderiram à avaliação. (Fonte: https://www.educacao.pr.gov.br/Prova-Parana-Mais).

[62] No ano de 2022, foi ampliada, para o ensino fundamental, avaliação para as disciplinas de língua portuguesa, matemática, língua inglesa, ciências da natureza, geografia e história.

[63] Os municípios assinaram termo de colaboração para a aplicação dessa prova.

[64] Power Bi: trata-se de uma plataforma utilizada para analisar dados. Desenvolvida pela Microsoft Corporation, é utilizada na área de business intelligence (BI).

Em 10 de dezembro de 2019, foi fundado o Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino do Paraná-Ciedepar[65]. O Ciedepar é uma organização de direito público e está vinculado à Confederação Nacional de Municípios (CNM) e à Associação dos Municípios do Paraná (AMP). Os objetivos desse Consórcio centram-se em questões administrativas e financeiras. O que nos chamou a atenção foi o fato de que, dentro das finalidades específicas apresentadas no documento de fundação, constam as áreas e subáreas que terão atuação desse consórcio. O art. 5º, da seção II, apresenta a área oito: A Base Nacional Comum Curricular. E qual o motivo de nossa atenção? É o fato de que alguns dos municípios que aderiram a esse consórcio fazem parte da AMOP e, como tal, afirmam ter como aporte o Currículo Básico da AMOP. Assim, fica o questionamento: o que realmente se segue, a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná ou o Currículo Básico da AMOP? Quando o município adere a tal consórcio, pode escolher de qual área receberá suporte? Essas são questões para outra investigação.

A partir do ano de 2020, tivemos novamente uma grande reestruturação na condução da educação e, dessa vez, a nível mundial, contudo, como observaremos adiante, não nas formas de exigência quanto a resultados. Essa situação foi decorrente, dessa vez, do desencadeamento de uma pandemia que assolou toda a população mundial, provocada pelo Sars-Cov-2, que causa a Covid-19. É possível encontrarmos inúmeros textos que tratam dessa situação em relação à educação no Brasil[66], por isso, apenas citamos o fato, a fim de demonstrar algumas ações propostas pelo governo paranaense em relação à educação.

No Paraná, não diferente de outros estados brasileiros, o discurso foi que a educação, assim como a produção brasileira, não podia parar. Suspender o calendário escolar não foi opção, pois alegou-se que isso seria prejudicial aos alunos. Contudo, os órgãos internacionais apontavam o isolamento como possibilidade de conter o vírus. Uma das

---

[65] Compõem o Ciedepar 74 municípios: Almirante Tamandaré; Andirá; Assis Chateaubriand; Astorga; Balsa Nova; Bom Sucesso do Sul; Cafelândia; Cândido de Abreu; Carambeí; Cerro Azul; Chopinzinho; Cianorte; Clevelândia; Congonhinhas; Cornélio Procópio; Cruzeiro do Sul; Douradina; Doutor Ulysses; Farol; Formosa do Oeste; Goioerê; Guamiranga; Guapirama; Inácio Martins; Iretama; Itapejara D'oeste; Jacarezinho; Jaguapitã; Jesuítas; Jundiaí do Sul; Jussara; Lapa; Leópolis; Loanda; Mallet; Marumbi; Matelândia; Mirador; Morretes; Munhoz de Mello; Nova Aurora; Nova Cantu; Nova Fátima; Nova Prata do Iguaçu; Nova Santa Bárbara; Palmas; Palmital; Paraíso do Norte; Pérola; Pinhal de São Bento; Pitanga; Pitangueiras; Pontal do Paraná; Quatro Pontes; Querência do Norte; Rancho Alegre; Ribeirão do Pinhal; Rio Branco do Sul; Rolândia; Santa Cecília do Pavão; Santa Isabel do Ivaí; Santa Mariana; Santo Antônio da Platina; Santo Antônio do Paraíso; São Carlos do Ivaí; São Jerônimo da Serra; São João do Caiuá; Sapopema; Sertaneja; Tamboara; Terra Boa; Tibagi; São João; Entre Rios.

[66] Aqui, indicamos a leitura do texto "O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário" de Paulino José Orso na Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-54, e020048, 2020.

propostas foi a organização do ensino utilizando as diversas ferramentas disponíveis no momento, a todos os alunos, por meio de transmissão de aulas via TV em canal aberto, e aulas no canal "Aula Paraná ao vivo" pelo Youtube. Além disso, os alunos podiam acessar os conteúdos por meio do aplicativo Aula Paraná[67], disponível para android e IOS (sistemas operacionais para *smartphones* e *tablets*), e pelo *Google Classroom*. Contudo, se o aluno não tivesse acesso a nenhuma dessas ferramentas, os conteúdos eram disponibilizados de forma impressa e deveriam ser retirados em cada unidade escolar.

Assim, com essas medidas, segundo o governo do Estado do Paraná, a educação não ficou parada e foram adotadas metodologias ativas e centrada em competências tecnológicas. Porém, nem todo processo é linear, e tem sua aplicabilidade e funcionalidade como se projeta, e, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essas estratégias ficaram centradas na disponibilização de atividades impressas.

No ano de 2021, em parceria com a Undime/PR[68], a Secretaria de Estado de Educação apresentou um novo documento curricular: *Referencial Curricular do Paraná em Foco*. Segundo a apresentação desse documento, referente ao trabalho realizado no ano de 2020:

> Um dos grandes desafios apontados foi quanto à dificuldade em continuar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/Referencial Curricular do Paraná nas atividades remotas, uma vez que não ofereciam a mesma carga horária das atividades presenciais. Desta forma, a equipe da Undime-PR viu a necessidade da construção de um mapa de foco das habilidades essenciais a serem trabalhadas em cada componente curricular (Paraná, 2021, p. 5).

Observamos que o foco se centrou nas habilidades de cada componente curricular e não houve menção alguma sobre o real processo de aprendizagem, ou seja, não houve a preocupação ou mesmo verificação se o aluno estava conseguindo, sozinho, compreender o que estava sendo encaminhado como proposta de ações educativas.

O documento (*Referencial Curricular do Paraná em Foco*) ressalta:

> [...] a implementação de reformas curriculares se constitui por si mesma como desafiadora, exigindo discussão, superação de adversidades, acompanhamento e formação contínua para sua efetividade. Não obstante, 2020 foi um ano bastante atípico, marcado pela necessidade de isolamento social, suspensão das aulas presenciais e demais medidas sanitárias, necessárias para o enfrentamento da emergência de saúde pública, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) (Paraná, 2021, p. 9).

---

[67] Para o aplicativo Aula Paraná, foram contratados serviços de gerenciamento e suporte de plataforma e essa contratação foi regulamentada por meio de Decreto Estadual com base em Lei Federal.

[68] Assumiu como presidente da Undime/PR em julho de 2021 a secretária municipal de Educação de Cascavel, Márcia Aparecida Baldini, e, como vice-presidente, Marli Regina Fernandes da Silva, secretária municipal de educação de Apucarana.

E observa que esse ‘novo’ currículo:

> [...] não visa apenas a flexibilização curricular em virtude das aulas remotas e atividades não presenciais. Ele é um documento norteador das aprendizagens indispensáveis para a continuidade do percurso educativo e pode ser utilizado como instrumento na busca pela equidade no processo de ensino-aprendizagem, assim como se configura como um instrumento na implementação da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2021, p. 10).

O que se chama de flexibilização curricular, entendemos como exclusão de conteúdos. Ao apresentar uma proposta em que ‘se escolhem’ determinados conteúdos, compreendemos que, aos alunos que frequentam a escola pública, foi/é negado conhecimento. Não entraremos aqui no mérito de que o período teve seus complicadores em relação à questão, contudo, é questionável imaginar que um ou outro conteúdo é mais importante e por isso teve sua reorganização pelo órgão governamental.

Esse ‘novo currículo’ apresentou o ensino por meio de “mapa de relações entre componentes”, e esses “têm como finalidade mostrar que alguns conhecimentos podem ser abordados numa sequência didática abrangendo objetivos de aprendizagem focais de dois ou mais componentes que dialogam entre si” (Paraná, 2021, p. 22). A metodologia indicada para o desenvolvimento do trabalho faz referência às ‘metodologias ativas’.

Além disso, destaca, em todos os textos correspondentes às disciplinas, a importância da utilização de recursos digitais. O professor, nesse processo, possui o papel de “monitorar, acompanhar, intervir e avaliar os estudantes entendendo que os erros cometidos podem ser uma oportunidade de aprendizagem e sistematização do conteúdo” (Paraná, 2021, p. 28). Já não há mais a preocupação em ensinar.

Em suma, nesse percurso histórico realizado nesta pesquisa, buscamos demonstrar as contradições entre a forma como a educação escolar é organizada para a classe trabalhadora no contexto político-econômico-social-histórico. Por isso, julgamos necessário realizar o percurso apresentado, no ensejo de apontar em que condição as instituições públicas do Paraná foram constituídas e como a educação foi tratada pelos diferentes governos, nos diferentes períodos. Foi possível perceber que, desde a independência da Província do Paraná, a educação pública é tratada com precariedade e como um instrumento a atender a determinada condição econômica. Ou seja, a educação pública pensada é/foi, e se não houver mudanças radicais, continuará sendo organizada para formar mão de obra e atender à necessidade do tão proclamado desenvolvimento econômico.

Entender como o Estado do Paraná, mesmo que documentalmente, tentou implantar oficialmente uma teoria da educação contra hegemônica, como a pedagogia histórico-crítica, nos exigiu/exige refletir sobre os diversos e controversos contextos em que se localiza o capital, ou seja, sua historicidade e relações com a vida humana. Essas relações são imprescindíveis para a própria existência do homem.

O ser humano, desde os tempos mais remotos, tem travado lutas pela sobrevivência e, para isso, produz meios que potencializam suas ações, bem como criou/desenvolveu uma forma que permite/possibilita dar continuidade à própria espécie humana, que é a educação. Não nos deteremos nessa questão, mas apenas citamos, para exemplificar, que é preciso entender o movimento da história, os tempos e espaços em que os fatos ocorrem, as mediações e contradições que envolvem e constituem os sujeitos. É preciso compreender que os seres humanos se desenvolvem pela ação de trabalho.

Nesse movimento e exercício de reconstrução de determinado período (tempo) e lugar (espaço), buscamos compreender as articulações que justificam o momento atual, ou seja, a realidade objetiva e subjetiva paranaense, no que se refere à educação pública. A partir do materialismo histórico-dialético, considerado, por nós, um método poderoso para análise da realidade, entendemos que as articulações foram se consubstanciando, em um conjunto dinâmico de relações de poder, objetivando, especificamente no Estado do Paraná, manter no poder político determinadas famílias[69]. Compreender esse movimento histórico, considerando o tratamento histórico-dialético do materialismo histórico, implica, portanto, na explicitação de processos sociais extremamente complexos, que se desenvolvem e ocorrem em determinados tempo e espaço, a partir da ação intencional dos sujeitos sociais.

Assim, para compreendermos a história da educação no Estado do Paraná, como um processo, foi necessário entendê-la como objeto e, por isso, foi necessário revelar questões sobre a sua constituição, estrutura social, contradições, ou seja, as relações sociais que os homens estabelecem na produção e reprodução de suas necessidades. E o porquê dessa necessidade? Entendemos que, somente a partir da compreensão da história, poderemos encontrar elementos que nos fortaleçam e sustentem quanto a instrumentalizar a classe trabalhadora sobre a realidade concreta e buscar estratégias de luta contra a barbárie da burguesia.

---

[69] Sobre essa questão, o nepotismo na política paranaense, ver: OLIVEIRA, Ricardo Costa de (Org.). Estado, classe dominante e parentesco no Paraná. Blumenau: Nova Letra, 2015.

A partir de nossa investigação e análise, podemos perceber que a educação no Estado do Paraná foi e é vislumbrada com os olhos do mercado de trabalho (capital). Desde a sua constituição, foi planejada a atender a essa demanda, com ações que se diferiam em alguns elementos, devido ao tempo em que se encontrava, contudo, sempre converge no mesmo ponto, qual seja, a formação da classe trabalhadora para a manutenção do sistema capitalista.

A instituição escola é complexa e carregada de contradições. Sua constituição foi/é marcada por profundas discrepâncias, por exemplo, quanto à democratização do ensino para os filhos da classe trabalhadora, reflexo este das desigualdades sociais. Não podemos desconsiderar os movimentos de resistência que ocorrem, mesmo que em algumas situações de forma isolada, na busca da superação da educação voltada à formação de mão de obra. Contudo, as forças capitalistas possuem o domínio sobre o que se almeja. Infelizmente, a pedagogia histórico-crítica, no Estado do Paraná, não foi como um todo assumida pelos professores e isso decorre das ações iniciais intencionalmente realizadas. Imaginemos que, se esse movimento com essa teoria pedagógica tivesse iniciado, pela base docente e não por meio de um programa de governo, teria sido diferente e talvez, assim, teriam os professores força o bastante para os enfrentamentos necessários.

Enfim, compreender a educação paranaense e seu percurso desde a emancipação do Estado até a atualidade não foi/é tarefa fácil, nem tampouco um caminho dourado. A educação paranaense, da forma como está organizada hoje, resulta de uma realidade cumulativa de uma gama diversa de concepções políticas, de determinações legais e contraposição de ideias, de concepção pedagógica e de marcos regulatórios. A dinâmica da organização política e histórica da educação no Estado do Paraná sempre foi marcada por processos de disputas políticas e ideológicas.

Todas as formas de proposições de reformas da educação, por meio de produção/construção de propostas curriculares, foram mediadas pela implementação de políticas neoliberais, com visão de mundo a partir do ponto de vista burguês. Portanto, a educação tem se ajustado à economia mundial. Essas impactaram a estrutura, a dinâmica escolar, o crescimento da educação privada, a municipalização (transferência) do ensino primário e a responsabilização dos municípios, dentre outras. Concomitantemente, a luta de interesses contrários é escancarada na educação, de modo que, de um lado, ocorre a busca

pela democratização da escola pública e, de outro, as determinações dos grupos que representam o capital econômico.

O Estado do Paraná possui marcas significativas e sangrentas quando se trata da defesa da educação. Ao mesmo tempo em que a administração pública, por meio de documentos, afirma que a educação do Estado possui a função de formar cidadãos críticos e atuantes, quando esses 'cidadãos' vão às ruas reivindicar seus direitos, são massacrados por essa mesma administração (governo). O que temos, portanto, são políticas conduzidas pelo Estado suprimindo os objetivos da classe trabalhadora e prevalecendo os princípios impostos pelo mercado.

O Estado do Paraná tem uma história da educação que não diverge da história da educação nacional; uma história atravessada por enfrentamentos ideológicos-políticos desde o seu princípio, com grande dificuldade em organizar políticas de estado centrando-se em políticas de governo. Como observamos, o objetivo sempre esteve atrelado à manutenção do atual modo de produção.

O que falta, e fomos apontando no decorrer do texto, são ações e políticas coerentes, consistentes sobre a formação e valorização de professores, ampliação da jornada escolar como educação integral e não centrada apenas na ampliação da jornada escolar, atualização curricular com base em uma perspectiva de emancipação humana, reorganização dos espaços escolares com estruturas e subsídios materiais para o desenvolvimento do ensino. Questões como essas são fundamentais, contudo, é preciso avançar nas proposituras de ensino que estimulem o pensamento concreto, teórico, por abstrações.

CAPÍTULO 3

Encaminhando para as particularidades do trabalho, este capítulo busca apresentar como, na região Oeste do Paraná, desde os primeiros momentos de sua colonização e de posses de seu território, os colonizadores se organizaram em relação à educação de seus filhos. A educação sempre foi conquistada por meio de reivindicações, lutas e pressões quanto à permanência no local. Diante da rápida expansão da região, ampliaram-se as necessidades educativas e, assim, além das escolas, foram se constituindo associações para dar suporte educacional, como a Assoeste e posteriormente a AMOP. É histórico, também, o fato de essa região ter produzido um currículo regional, no início dos anos 2000, apontando inicialmente

os fundamentos no materialismo histórico-dialético, e posteriormente firmando compromisso também com a psicologia histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica e, apesar de todas as dificuldades, contradições e revisões do currículo, permanece firme na luta por sua manutenção e em organizar ações de formação aos professores municipais, a fim de que o currículo seja realmente efetivado. Para fins de exposição, estruturamos este capítulo em cinco seções: nas duas primeiras, buscamos, sucintamente, recuperar alguns elementos que nos permitem compreender a constituição, periodização e organização da história da educação da região Oeste do Paraná. Na terceira seção, apresentamos a organização e funções de uma importante associação educacional que foi criada, buscando, como um dos principais objetivos, dar continuidade às ações do projeto especial de educação MEC/OEA, bem como às ações que desenvolve com os municípios da região, inclusive com a produção de um currículo próprio à luz do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Na seção quarta, apresentamos o Currículo da AMOP e, por fim, na última, as ações desenvolvidas pelo departamento de educação da AMOP na luta pela efetivação do currículo.

3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

A educação, para Leontiev (1978), é o processo no qual os homens se apropriam dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Transmitir essas apropriações às novas gerações é um dos fatores que permitirá o movimento e o desenvolvimento da história. Afirma que, "quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela", desse modo, "mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa" (Leontiev, 1978, p. 273). Considera que "esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente" (Leontiev, 1978, p. 273).

Se considerarmos que a educação escolar promove desenvolvimento, também precisamos considerar que não é qualquer tipo de educação escolar que o fará. É preciso atentar-se à questão quanto à exigência de ações intencionais, deliberadas e organizadas. Para Saviani (2005b, p. 12), a educação tem a ver com trabalho não material, ou seja, com a "produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa

palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana".

À luz das considerações já realizadas nos capítulos anteriores, em relação à educação, neste capítulo nosso foco se centrará nas tentativas de implementação da pedagogia histórico-crítica, pela via da produção do Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná[70], que está em sua quarta edição (2020), bem como nas ações realizadas para que o Currículo se efetive na prática educativa. Esse documento, o Currículo da AMOP, afirma que está fundamentado nos referenciais teóricos do materialismo histórico-dialético, da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Não nos ateremos, especificamente, no processo de produção do Currículo da AMOP, visto que outros já o fizeram (Peletti, 2012; Noffke, 2017; Silveira, 2021). Nosso intento é verificar se o documento está sistematizado a partir dos preceitos anunciados, bem como as ações e meios utilizados para que a pedagogia histórico-crítica fosse implementada como teoria pedagógica, considerando as contradições inerentes à constituição da própria sociedade. Para tal, buscamos, no Departamento Pedagógico da AMOP (Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná), além das quatro edições do currículo, os documentos (ofícios, planos de trabalho, projetos, reportagens etc.) organizados e arquivados em forma de relatórios. É oportuno destacar que, ao apontar que o Currículo da AMOP se pauta na pedagogia histórico-crítica, as ações realizadas para a sua efetivação devem ser no sentido de possibilitar, aos alunos que frequentam as escolas públicas da região Oeste do Paraná, condições de formação da consciência, por meio do conhecimento.

Objetivando, portanto, compreender o processo de construção de um currículo próprio, para atender a determinada região do Paraná, precisávamos entender: Como a educação foi e ainda é pensada e organizada na região Oeste do Paraná? O que moveu os professores dessa região a produzir um currículo próprio e a se posicionarem a favor da pedagogia histórico-crítica? Quais fatores influenciaram e continuam a influenciar a educação, nessa região? A educação escolar, da região Oeste do Paraná, é organizada, realmente, de modo a atender aos anseios de formação da classe trabalhadora? Como são realizados os enfrentamentos diante das políticas nacionais, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular?

[70] Doravante Currículo da AMOP.

Para desnudar, mesmo que minimamente, as questões elencadas e compreender como o departamento de educação da AMOP conduziu as ações para a efetivação do Currículo da AMOP, houve a necessidade de revisitar a história da educação na região Oeste do Paraná e periodizá-la. A intenção com o revisitar a história era de que entendêssemos como a escola, para essa região, foi e ainda está organizada. Além disso, foi preciso entender como e por que essa região foi construindo e organizando associações de suporte à educação, como a Assoeste, AMOP, e mobilizou forças que culminaram na construção da Unioeste.

A partir disso, assim como, no capítulo segundo, analisamos o percurso histórico da constituição da educação pública no Estado do Paraná, buscando compreender quais foram as concepções pedagógicas que permearam essa trajetória, bem como os motivos que conduziram à tomada de decisão quanto a consolidar a pedagogia histórico-crítica em um currículo estadual, com maior brevidade, realizaremos sobre a constituição escolar na região Oeste do Paraná. Mesmo considerando que essa região não está desvinculada do Estado, o modo como foi organizada a escola possui algumas especificidades.

3.1 A Constituição Educacional na/da Região Oeste do Paraná

A ocupação da região Oeste do Paraná ocorreu após 1930 e a colonização, a partir do final da década de 1940, sendo, oficialmente, a última região do Estado do Paraná a ser ocupada[71]. Trata-se de uma região nova, ainda se consolidando e, de acordo com Piaia (2018, p. 17), durante sua ocupação, houve "muita luta e derramamento de sangue"[72], ou seja, esse processo não ocorreu pacificamente.

Nesse contexto, de ocupação e colonização, de amplo desenvolvimento das forças produtivas, "da divisão do trabalho determinada pelo modelo econômico urbano-industrial capitalista, da modernização do Estado e de seus serviços e da definição das classes sociais

[71] Os discursos dos governos enfatizavam que o Paraná tinha grandes potencialidades social e econômica, e esse discurso funcionava como um convite a todos os que almejavam progredir. Com a demanda crescente e as iniciativas de colonizadoras, houve a necessidade de criar meios de controle e, assim, em 1947, foi criada a Fundação paranaense de imigração e colonização e, em 1948, o Departamento Administrativo do Oeste, que posteriormente foi transformado em Departamento de Fronteira. Esses órgãos, ligados ao Palácio do Governo, tinham a intenção de estabelecer uma colonização disciplinada e dotar a região com infraestrutura básica para comportar e segurar a população no lugar (Ipardes, 1987).

[72] Vander Piaia, em: Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel. 2ª edição. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2018, relata como ocorreu a ocupação da região Oeste do Paraná, especificamente como Cascavel foi constituída. Explicita o autor que a ocupação dessa região não ocorreu de forma tranquila, muito menos pacífica. Trata-se de um material importante para a compreensão desse processo violento de disputa política.

nas relações de produção" (Emer, 2012, p. 34)[73], a escola dessa região foi organizada/construída. Ou seja, em um período de grandes transformações, de luta pela sobrevivência e ocupação territorial, pela produção de espaços sociais e políticos, a escola foi se constituindo. De acordo com Emer (2012, p. 34), a escola dessa região foi:

> [...] reivindicada junto aos poderes públicos e organizações religiosas, na forma da lei, como um direito de todos, ou, no mínimo, como um direito subjetivo de quem tinha consciência dele; numa perspectiva de entendimento de que a educação é uma instrumentalização necessária às práticas sociais.

Questão que chama a atenção no fragmento de Emer (2012) é quanto à reivindicação de escolas junto às organizações religiosas, deixando a entender que o poder público não atendia a toda a demanda da região. É importante considerar que a demanda por educação esteve e está atrelada a uma necessidade provocada pelo desenvolvimento das condições objetivas do modo de produção. Dessa forma, quanto mais a sociedade se desenvolve e suas relações sociais vão se complexificando, maiores são as necessidades criadas por uma educação que acompanhe esse desenvolvimento e atenda às necessidades imediatas do trabalhador, bem como cumpra com os objetivos criados pelos dominantes.

Isso implica, portanto, verificar e entender, também, como ocorreu o desenvolvimento da sociedade nessa região, considerando sua constituição a partir de relações com o âmbito maior e não somente em sua individualidade, por meio das relações de trabalho. E, partindo do pressuposto de que a escola é parte desse movimento histórico, tentaremos analisar, em linhas gerais, como esse processo foi se engendrando na região Oeste do Paraná, considerando toda organização educacional do Paraná desde o período provincial.

A primeira condição desse movimento histórico é o modo de produção material que, de certo modo, determina a forma como a sociedade, o Estado e as leis se organizaram/organizam. Como já mencionamos, as leis expressam concepções sociais e representam o poder hegemônico do Estado e, especificamente em relação à educação, estabelecem relações pedagógicas de regulação e articulação com os demais segmentos que constituem a sociedade.

Recordemos que, no ano de 1853, com a criação da Província do Paraná, esta recebeu a incumbência de desenvolver a educação por meio da implantação de escolas em conformidade com o Ato Adicional de 1834. Para Emer (1991, pp. 204-205), "a tardia

---

[73] Sobre esse importante pesquisador e historiador, Ivo Oss Emer, ver mais em: ORSO, Paulino José. IVO OSS EMER: vida, trajetória intelectual e educação. Educere et Educare, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, 2000. DOI: 10.17648/educare.v10i19.10862. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10862. Acesso em: 29 out. 2022.

urbanização do Paraná retardou o desenvolvimento da instituição escolar" e a primeira forma de sistema escolar adotado pela Província do Paraná foi a das Casas Escolares.

Em 1882, com a reforma eleitoral do Império, começou-se a exigir assinatura no ato do voto. A partir disso, observou-se que "80% dos eleitores paranaenses não sabiam ler e escrever" (Emer, 1991, p. 205), portanto, ao não saberem assinar o próprio nome, não poderiam votar. Esse foi um dos fatores que impulsionou, intencionalmente, o aumento da criação de escolas pelo poder público. Segundo Emer (1991, p. 205):

> À medida que o regime se apoiava no voto, aumentava consideravelmente o número de escolas criadas pelo poder público, em barganhas com os eleitores, mas permaneciam fechadas por falta de professores [...] nos primeiros anos de república, metade das escolas públicas do Estado não eram providas de professores.

Nesse excerto, Emer (1991) explicita o interesse do governo em relação à escolarização dos indivíduos. Em letras da lei, aponta-se a garantia da instrução pública, criam-se escolas, contudo, não se planeja como essa escolarização será direcionada, nem, tampouco, se há ou haverá profissionais capacitados para atuar. Não se atentou ao fato de que uma escola, sem professor, por exemplo, não cumpre com seu primordial papel, que é a socialização/transmissão do conhecimento. Percebemos, aqui, as ações imediatistas do governo, a fim de sanar um problema com o ensinar a assinar. Importa destacar que as necessidades imediatas vêm acompanhadas de ações imediatistas e acabam por não atender aos objetivos principais. Na situação mencionada por Emer (1991), sobre o problema da quantidade de votantes paranaenses que não sabiam assinar o nome, a questão principal não se resolveria somente com a criação de escolas, em forma de troca de favores.

A educação brasileira está presente na legislação nacional desde a Constituição de 1824. Nela, a educação foi citada como gratuita a todos os cidadãos[74], e apresenta os elementos das ciências, artes e belas artes a serem ensinados em colégios e universidades. De acordo com Emer (1991, p. 198), essa legislação apenas fez menção à educação, contudo, não assumiu nenhum compromisso com ela. Em 1826, na reabertura do parlamento, o tema sobre a instrução popular foi retomado e, em 1827, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827,

[74] De acordo com a constituição de 1824: Art. 6. São Cidadãos Brazileiros: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brazileiro, e os illegitimos de mãi Brazileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brazileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

determinou-se a criação de Escolas de Primeira Letras. Para Emer (1991, p. 198), "essa primeira lei de ensino trazia embutido o descaso pela educação: não desejava ultrapassar as primeiras letras, nem implementar um sistema nacional de ensino".

O governo central, por meio do Ato adicional de 1834, atribuiu às assembleias legislativas provinciais a responsabilidade de legislar sobre o ensino primário e secundário, deixando sob sua competência apenas o ensino superior (Emer, 1991). Segundo Saviani (2013a), os relatórios apresentados tanto pelos ministros do Império quanto pelos presidentes das Províncias "evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria" (Saviani, 2013a, p. 129).

Os grupos escolares[75], que eram um formato de escola caracterizado pela divisão do ensino em quatro séries com conteúdo progressivo sob a regência de um professor para cada série, foram implementados no Paraná, a partir de 1914. Cada grupo escolar era coordenado por um diretor e, de acordo com Emer (1991, pp. 205-206), "essa nova forma de organização escolar reflete a divisão social do trabalho e o professor passa a ser vigiado e avaliada sua produtividade, isto é, quantos alunos conseguia manter na escola e quantos fossem aprovados nos exames". Ainda de acordo com Emer (1991, p. 206):

> Neste período foi iniciada uma campanha de profissionalização do professor que, obrigatoriamente, deveria freqüentar a Escola Normal. Ao mesmo tempo, foi repassada aos municípios a responsabilidade da instrução pública elementar. Esses fatores, por si mesmos, indicam que as relações capitalistas de produção já estão em fase de sedimentação no interior da sociedade oligárquica paranaense. Ao mesmo tempo indicam a existência de diferentes tipos de escolas: a particular (entre elas a dos imigrantes), a pública dos centros urbanos e a pública elementar dos municípios menores.

Era comum, nesse período, entre os imigrantes europeus que chegavam ao Paraná, a organização de formas de escolarização familiar ou grupos de crianças que eram reunidos na casa de alguém com disposição de ensinar. Segundo Emer (1991, p. 206):

> Especialmente no século XX, as comunidades coloniais de imigrantes passaram a construir suas escolas e a contratar seus professores. As razões da ampliação dessa modalidade educacional das colônias de imigrantes partem do aumento populacional, do desenvolvimento da produção agrícola mercantil determinada pelo modelo econômico urbano-industrial, integrando economicamente as colônias e ampliando suas relações, exigindo deles o domínio sobre um maior número de informações necessárias nas práticas sociais e políticas.

A disputa e conflito de interesses, entre o Estado e as colônias dos imigrantes, é evidenciada pelo fato de que, enquanto o Estado pretendia uma educação com o papel de

[75] O grupo escolar é um modelo de escola primária que se generalizou no Brasil no início do século XX e o Estado de São Paulo foi pioneiro na implantação desse modelo, por meio da Lei n.º 169 de 1893.

nacionalização e homogeneização da população, bem como a eliminação da heterogeneidade de línguas, os colonos eram resistentes e almejavam a manutenção dos traços de sua nacionalidade. Diante disso, a partir de 1914, o Estado passou a vigiar as escolas estrangeiras, assim como a fechar aquelas que não atendiam à demanda quanto à universalização da língua.

Retomamos esses fatos ocorridos no Estado, como um todo, em decorrência de que, na região Oeste paranaense, nos primeiros anos de sua colonização, com as transformações locais, ampliavam-se as exigências educacionais, pois os imigrantes que chegavam se deparavam com a ausência de escolas para seus filhos, o que os levava/obrigava a prover meios de escolarizá-los de acordo com suas origens.

Segundo Emer (1991, p. 195), no período em que as famílias adentravam o oeste do Estado do Paraná, além do interesse nas terras, essas famílias expressavam a preocupação quanto à educação escolarizada de seus filhos e aponta o autor que houve, no período inicial de ocupação das terras, uma grande e profunda ligação entre “capela, templo e escola”. Consta que, em determinadas localidades, pela ausência de escolas, alguns imigrantes não permaneciam e outros iniciaram lutas, reivindicando escola aos filhos, para sua permanência no local. Assim, ter escolas funcionando foi uma das estratégias e condição para a fixação desses imigrantes na região.

Compreendidas essas questões primeiras, pretendemos, ao longo deste capítulo, descrever sucintamente a constituição da escola pública na região Oeste do Paraná, apresentando informações do início de sua colonização até o ano de 2022, a fim de entender como essa região, onde ainda predomina o fascismo e não se hesita em adotar a violência para a manutenção de determinados grupos no poder, conseguiu elaborar um currículo regional, à luz de fundamentos contra hegemônicos e ainda consegue, mesmo que a duras penas, além de mantê-lo, organizar e direcionar ações para a efetivação de um sistema educacional que prime por um ensino que conduza os alunos (filhos da classe trabalhadora) a perceberem a necessidade de uma transformação radical da sociedade.

Para descrever essa trajetória, apoiamo-nos em documentos, dissertações e artigos. Nesses, foi possível identificar como a escola/educação na região Oeste do Paraná foi pensada e como concretamente foi se organizando, a fim de resolver a questão em relação ao acesso ao conhecimento escolar, pelos diferentes grupos sociais que chegavam à região. Não nos furtaremos, durante a análise, a entender que as relações de produção e contradição se

constituíram como base material na construção desse processo. Assim, fez-se necessário, também, entender que a produção da escola pública, no Brasil, é "marcada pelas dimensões do país e pela diversidade de tempos, espaços e ritmos com que se manifestou o processo de implantação das escolas públicas nas diferentes regiões, estados e municípios" (Saviani, 2005a, p. 15).

A produção da escola pública no Estado do Paraná não se constituiu isolada, pois o princípio é que ela integra um movimento maior e é parte da história da sociedade brasileira. Uma sociedade que se encontrava em vias de não poupar esforços na introdução de métodos diversos e de proposições de reformas educacionais, pois a necessidade emergente era, e ainda é, de ordenar o controle da força de trabalho e manter a ordem social. Assim, a escola pública deve ser entendida/compreendida nas relações com os demais aspectos da coletividade, situando-se, dentre outros aspectos, no sistema político, econômico, cultural e religioso, enfim, nos diversos segmentos que constituem a sociedade atual.

De acordo com Emer (1991), é a forma de produção material que determina a organização da sociedade civil, assim como suas leis e o Estado. Essa constatação se apoia na afirmação de Marx e Engels (2020, p. 61), de que "as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes", e isso decorre do fato de que a classe dominante possui, além dos meios de produção, o domínio sobre a determinação "de todo o conteúdo de uma época histórica" e, assim, "dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo" (Marx; Engels, 2020, p. 61).

Trata-se, portanto, em todos os tempos de luta pelo poder, luta política, que revela a concepção de sociedade determinada pela classe dominante. No que concerne à educação, "as leis representam o poder hegemônico no Estado [...] estabelecem uma relação pedagógica e têm intenções práticas com os demais segmentos que constituem a sociedade" (Emer, 1991, p. 196). O movimento de construção das escolas e constituição da legislação educacional sempre esteve atrelado aos interesses da classe dominante, à manutenção do poder e à construção de uma sociedade, de acordo com a concepção burguesa de sociedade, haja vista que a educação expressa uma concepção pedagógica, a partir de determinada concepção de homem e sociedade.

Em análise das questões da formação e da situação da classe operária, Engels (2010, p. 154) afirma que "a classe dominante não descuida e despreza os trabalhadores

apenas física e intelectualmente, mas também moralmente. A única atenção que dedica aos trabalhadores consubstancia-se na lei, que os controla de modo a que não se aproximem muito dela". Em suma, mesmo considerando que não se trata necessariamente da criação das leis, mas a sua implementação, especialmente quando voltam-se para os interesses da classe trabalhadora, a burguesia utilizando-se do Estado, elabora leis de modo que atenda exclusivamente aos seus interesses, em todos os campos da formação humana.

3. 2 A Escola na Região Oeste do Paraná

Na busca por desvelar como a escola pública foi organizada no oeste do Paraná, deparamo-nos com uma questão que foi retomada, recentemente, por determinados grupos, que é a educação domiciliar. Segundo Emer (2012, p. 35), essa "prática da escolarização ou simples instrução sem a instituição escolar, uma escolarização informal para crianças na faixa etária de escolarização", foi uma das primeiras formas de ensino da região oeste paranaense. E isso decorreu da ausência de escolas e da importância que os colonos imigrantes davam à educação, entretanto, a luta que travavam junto aos dirigentes políticos era por uma escola física, presencial.

Essa prática, de ensinar as crianças em casa, era exercida por uma pessoa que pertencia a determinado grupo social, que, além da 'disponibilidade', possuía condições mínimas de ensinar. Ou seja, em uma residência em que houvesse alguém que soubesse ler e escrever, reuniam-se as crianças mais próximas e lhes ensinava a ler, escrever e a calcular (Emer, 1991; 2012). Contudo, destaca Emer (2012, p. 35) que, diferentemente da prática exercida por alguns pais, quanto à instrução de seus filhos, a "instrução Particular Domiciliar tinha regularidade, um sentido de escolarização, um sentido de processo de aprendizagem".

Com o passar dos tempos e as exigências dos colonizadores, foram se formando as Casas Escolares Particulares, ou Escola dos Colonos, que foram construídas e mantidas pelo grupo social pioneiro da região. Apesar de também não ser oficial, essa forma de instituição possuía significativas diferenças com relação à primeira apresentada, pois era um espaço específico, construído com o objetivo de instruir. De acordo com Emer (2012, p. 36), "os grupos coloniais não esperavam que o poder público resolvesse o problema da educação; eles construíam sua escola, contratavam e pagavam seu professor" e, portanto, passaram a exigir pessoas com melhores qualificações. Essa modalidade de escola começou a entrar em

crise antes do término da década de 1950 e foi transformada em Escolas Rurais Municipais e, apesar da mudança de nomenclatura, permaneceu com as mesmas características da Escola de Colonos. Em relação ao professor, como os municípios não dispunham de profissional qualificado para esses espaços, designavam alguém para assumir o trabalho, o que gerava descontentamento nas comunidades (Emer, 2012).

Essas duas formas de educação, Instrução Particular Domiciliar e a Casas Escolar Particular, eram consideradas particulares. Emer (1991; 2012) apresenta, ainda, outras duas distinções de educação na época: a Casa Escolar Pública e, por último, o Grupo Escolar Público. Diferentemente das anteriores, a Casa Escolar Pública foi:

> Criada por ato oficial do poder público municipal, quase sempre assumindo a Casa Escolar existente, ou construindo onde não existisse e, em ambos os casos, pagando o professor. Como uma escola oficial, os alunos das Casas Escolares Públicas eram submetidos aos exames públicos, elaborados pelos órgãos educacionais públicos para comprovação da escolaridade primária. Se comprovasse escolarização de nível primário, recebia o diploma - uma garantia de conquista de espaço de trabalho, especialmente no serviço público. Desde essa época, um certificado de escolarização contribuía para conquista de espaço social, no contexto da já ampla divisão do trabalho (Emer, 2012, p. 36).

Já, o Grupo Escolar Público foi construído nos locais e comunidades mais desenvolvidos e distinguia-se do modelo anterior pela forma de funcionamento.

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

Essas formas de organização da educação, na região Oeste do Paraná, não diferiram da organização das escolas no Estado como um todo, contudo, por se tratar da última região a ser colonizada e por encontrar-se geograficamente distante da capital, o ensino foi conduzido de acordo com a necessidade regional e conhecimento do profissional que tinha disponibilidade em atuar. Considerando que aqueles que assumiram o papel de professor não possuíam formação, logo, não havia discussões ou qualquer preocupação sobre métodos de ensino. Isso nos induz a pensar que cada um ensinava da forma como havia aprendido, ou da forma como lhe era exigido por aqueles que o colocavam na condição de educador.

Diante do rápido desenvolvimento da região oeste do Estado, por meio dos grupos de madeireiros e colonizadores, nos primeiros anos da década de 1950, o governo do Estado do Paraná incluiu, em seus planos, a criação de novos municípios. Destaca Emer (1991, p. 250) que essa intenção do governo não ocorreu em relação à demanda populacional, "mas apenas interesse de uma colonizadora", a Maripá[76]. Assim, em "14 de novembro de 1951, foram criados diversos municípios no estado do Paraná", a citar: Guaraniaçu, Cascavel, Toledo e Guaíra. A criação desses municípios, na visão dos colonos, ampliava a possibilidade de luta pela escolarização de seus filhos. Apesar de insuficiente, no final de década de 1960, "já existia no Oeste do Paraná uma considerável estrutura educacional pública (municipal e estadual) e privada (estabelecimentos confessionais ou não) nos níveis primário, primeiro e segundo ciclos" (Emer, 1991, p. 274).

Mesmo se tratando de uma região nova, as condições de estrutura das escolas eram precárias e havia ausência de profissional habilitado para a ação docente. Para sanar essa situação, o "Estado ampliou a assistência técnico-pedagógica, mediante planejamento centralizado na Seed e cursos de treinamento" para os professores existentes, direcionando os conteúdos que deveriam ser trabalhados (Emer, 1991, p. 277). Esse planejamento consistia em cursos de formação e atualização, a partir dos fundamentos do tecnicismo (Emer, 1991).

A qualidade do ensino é um assunto que, desde então, é discutido e, a fim de contornar as reivindicações dos pais, quanto à construção de escolas e um ensino que atendesse aos seus anseios, o Estado direcionou uma equipe de supervisão que teve como objetivo verificar como o planejamento curricular, os conteúdos e as avaliações estavam sendo conduzidos e direcionados. De acordo com Emer (1991, p. 282), "as provas eram elaboradas, impressas e distribuídas pela equipe de supervisão a todas as escolas municipais".

Em suma:

> De modo geral, na Região Oeste do Paraná, na década de 1950 foi implantada a escolarização de nível primário. No final da década de 1950 e 1960 foi o período da implantação de escolas de nível ginasial e das escolas confessionais. No final da década de 1960 foram implantadas algumas escolas de nível médio: escolas normais, técnico em contabilidade e um único curso científico. Neste mesmo período começa a divulgação da ideia da implantação da escolarização de nível superior (Orso, 2015, p. 580).

[76] Trata-se da sigla identificadora da "Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A (MARIPÁ) que foi a empresa responsável pela colonização da região Oeste do Paraná.

Considerando o avanço da região e a necessidade de ampliar os níveis de escolarização da população, no ano de 1968 um grupo de três professores[77] começou a levantar questões importantes e pertinentes quanto à possibilidade e necessidade do município de Cascavel comportar o ensino superior (Orso, 2015, p. 573) e, no ano de 1969, o professor Ivo Oss Emer integrou um importante grupo que se dispôs a enfrentar o desafio de desenvolver atividades com vistas "à implantação dos primeiros Cursos Superiores do Oeste do Paraná".

Foi basicamente na década de 1970, devido ao desenvolvimento dos centros urbanos, que se constatou a necessidade da criação do ensino de nível superior, contudo, essa pauta não foi considerada pelos governos federal e estadual e, desse modo, "as prefeituras municipais uniram-se e buscaram formas de viabilizá-lo por conta própria" (AMOP, 2007a, p. 14), o que resultou, no ano de 1972, na autorização de funcionamento da "Faculdade de Cascavel-FECIVEL; em 1979, a Faculdade de Foz do Iguaçu-FACISA; em 1980, a Faculdade de Toledo-FACITOL, e a Faculdade de Marechal Cândido Rondon-FACIMAR" (AMOP, 2007a, p. 14).

Em 1987, motivados pelo estrangulamento financeiro que os municípios vinham sofrendo com a ampliação do ensino de primeiro grau, foi criada a Federação de Faculdades do Oeste do Paraná e, em uma primeira etapa, o Estado assumiu a folha de pagamento das instituições e, em 1988, essa Federação foi transformada em Fundação Estadual de Ensino Superior do Oeste do Paraná (Funioeste), posteriormente mantenedora da Unioeste. Em 1994, a Unioeste recebeu do MEC o reconhecimento como universidade *multicampi* (Emer, 1991).

Esse movimento resultou na publicação de um Decreto Federal no ano de 1972, que autorizou "a implantação da Fundação Universidade Oeste do Paraná-FUOP, uma Instituição Mantenedora e autorizada a implantação dos Cursos Superiores pioneiros da região Oeste do Paraná" (Orso, 2015, p. 573). Foram implantados, nessa ocasião, os cursos de pedagogia, matemática, ciências (licenciatura curta) e letras. No ano de 1974, a denominação FUOP foi substituída por Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel-FECIVEL (Orso, 2015, p. 574). Outros cursos foram sendo criados a partir de circunstâncias novas e necessidades de profissionais que a região possuía, e isso ocorreu em relação, também, às licenciaturas, uma vez que havia carência de professores licenciados para atuarem nas escolas de segundo grau. Além disso, como "a educação na região precisava ser pensada,

[77] Marcos Cláudio Schuster, Ivo Oss Emer e Juarez Manoel Pereira Fernandes (Orso, 2015, p. 573).

administrada e orientado o processo pedagógico", o curso de pedagogia, ofertado pela Fecivel, foi criado com "duas habilitações: Administração Escolar e Orientação Escolar" (Emer, 1991, p. 290).

A criação do ensino superior na região Oeste do Paraná é considerada, por Emer (2012, p. 46), "um espelho da história da própria região". Afirma que, apesar das diferentes tentativas de encontrar saídas para a criação de cursos superiores, a alternativa encontrada naquele momento foi a "constituição de Fundações Municipais para manutenção de seu ensino superior" (Emer, 2012, p. 46).

Essas informações iniciais são no sentido de apontar que a educação não é, e nunca foi pensada para o trabalhador, mas pela exigência do trabalhador diante das necessidades e condições impostas pelo capital. Na região Oeste do Paraná, a luta pela escola sempre foi do trabalhador. Primeiro, ao almejar que seu filho soubesse ler, escrever e contar, e posteriormente pela criação de cursos superiores para formar profissionais a fim de atender à demanda local e suas próprias necessidades.

A década de 1970 foi marcada pelo crescimento das redes escolares no oeste paranaense e, com isso, também a insegurança entre os professores, que já atuavam na região, com a chegada de professores habilitados ou mesmo concursados de outras regiões e Estados. Em um contexto que demandava avanços na oferta da educação, ficava claro que essa havia se transformado, internamente, em um campo de disputas.

Segundo Gomes (2012, p. 99), no início da década de 1970, a região Oeste do Paraná "passou por uma grande transformação, saindo do modelo agrário para o modelo desenvolvimentista econômico, sob a égide do Estado Militar, e com este as estratégias de expansão do capitalismo". Foi o período em que "pela posição geopolítica, caracterizada por ser uma região de fronteira, a região foi escopo do projeto multinacional MEC/OEA, que protagonizou importantes ações para a expansão da escola pública primária na região oeste" (Gomes, 2012, pp. 99-100). Ainda segundo Gomes (2012, p. 101), a educação ofertada nas escolas públicas da região oeste enfrentava "dificuldades, com índices preocupantes. Dados da época demonstravam que mais de 65% dos alunos que iniciavam a 1ª série primária, não passavam para a 2ª série", alguns porque desistiam e outros por não apresentarem resultados, reprovavam. Além disso, aponta que "54 % dos docentes da área urbana e 80% da área rural não possuíam formação adequada para a atuação" (Gomes, 2012, p. 101).

Nesse contexto, no ano de 1975, foi implantado o Projeto Especial Multinacional de Educação MEC/OEA[78] a partir de um diagnóstico realizado em três municípios da região (Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu). O projeto internacional apontou, como meta, "diminuir os impactos e problemas sociais gerados pelas transformações econômicas e construção de grandes obras", bem como "fortalecer a infra-estrutura educacional na região, criando condições de superar novos e variados problemas gerados pelas transformações sócio-econômicas e culturais" (Emer, 1991, p. 293). Segundo Gomes (2012, p. 101), é questionável quais eram as reais "intenções do Estado em melhorar a educação bem como entender a presença de um organismo internacional nesse processo de ampliação das escolas". Para a autora, a consequência disso foi transformar a "região em um grande polo para atrair os investimentos do capital" (Gomes, 2012, p. 101).

Para Kuiava (2012, pp. 273-274), esse projeto se instalou nessa região condicionado à construção da usina hidrelétrica de Itaipu e:

> [...] a intenção do Projeto era amenizar os impactos multíplices, de caráter inapelável e irreversível, que a usina viria provocar, verdadeiras metamorfoses demográficas e transformações espaço-geográficas e sociais na cidade de Foz do Iguaçu, na área específica do canteiro de obras, com a monumental barragem e o lago artificial, com grandes repercussões na cidade de Foz do Iguaçu e nas cidades mais próximas da barragem e do lago. Além da cidade de Foz do Iguaçu, outras cidades mais expressivas da região, como Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon, Guaíra, viriam sentir impactos demográficos, econômicos, sociais, educacionais, culturais e tecnológicos por força do gigantismo da hidrelétrica e da alta tecnologia de engenharia civil e elétrica nela aplicada.

Com isso, a proposta foi de renovar os sistemas educacionais da região e desenvolver um potencial educativo. Contudo, alerta Kuiava (2012, p. 281):

> O Projeto inseria-se, como uma luva, ao programa de Reforma do Ensino, patrocinado pelo governo militar brasileiro: uma educação voltada à formação para o trabalho, incluindo explicitamente neste mesmo diapasão a educação especial, destinada a crianças, adolescentes e adultos que apresentam problemas de conduta e deficiências múltiplas que reduzem sua capacidade de participação na força de trabalho.

Era, portanto, um projeto alinhado à nova Lei de Diretrizes n.º 5.692/71 e com objetivos claros quanto a formar força especializada de trabalho e se apoiou no resultado do diagnóstico realizado, nos municípios já mencionados. O diagnóstico apontou que problemas como:

---

[78] O Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA. Originado no escritório da OEA em Washington, com a coordenação nacional em Brasília e a Coordenação local em Foz do Iguaçu, o Projeto atuou no período de 1975 a 1983 atendendo ao pressuposto de que o empreendimento da ITAIPU provocaria mudanças sociais imprevisíveis na região fronteiriça com o Paraguai e a Argentina (Kuiava, 2012, xiii).

> [...] professores não habilitados e não treinados para o exercício do magistério (54% na área urbana e 80% na área rural) atuavam nas primeiras séries. A falta de domínio de conteúdos e metodologia de ensino geravam dificuldades de aprendizagem e, consequentemente, abandono e repetência dos alunos. Em razão da grande mobilidade populacional, êxodo rural e migração para outras regiões, no período, 20% dos professores, que iniciavam o ano letivo, não concluíram, interrompendo a ação pedagógica e os programas curriculares. A substituição do professor era demorada e, via de regra, por alguém completamente inexperiente em sala de aula, sem habilitação para o trabalho pedagógico. O material didático-pedagógico usado nas escolas, além de caro, era inadequado à realidade sócio-cultural regional (Emer, 1991, p. 295).

Kuiava (2012, p. 365) acrescenta, além dos problemas apresentados por Emer (1991), a questão dos "baixos salários e a falta de planos de carreira". Assim, esse diagnóstico, de certo modo, mobilizou o poder público na busca por alternativas que superassem a situação e uma das ações foi a oferta de cursos e treinamentos de alfabetização sob o método desenvolvido por Erasmo Pilotto; e a escolha por tal método deu-se "especialmente por exigir poucos conhecimentos teóricos do domínio específico de professores habilitados" (Emer, 1991, p. 297). Esses problemas eram uma realidade do Estado como um todo, como já vimos no capítulo anterior, e não somente de uma região. Contudo, foi providencial para justificar a implantação de um projeto multinacional.

Segundo Mufatto (2016. p. 82), o projeto MEC/OEA "considerava como prioridade a educação para o trabalho, no ensino médio e na capacitação de pessoal na educação especial, com a finalidade de formar para o trabalho produtivo", e ao abordar essa "intencionalidade na formação educacional para o trabalho expressa a influência da teoria do capital humano, predominante naquele contexto" (Mufatto, 2016, p. 82). Desse modo, "a educação teria o objetivo em atuar no desenvolvimento econômico e social, promovendo um ensino voltado para o mercado de trabalho" (Mufatto, 2016, p. 82).

Como não há termos de cooperação neutros, entendemos que esses organismos e organizações, geralmente são provenientes de países detentores do capital mundial, logo, o que prevalece é sua ideologia dominante. Com o projeto MEC/OEA, não foi diferente, pois consistia na organização do ensino de modo que os objetivos do propositor fossem atendidos. Ou seja, foram organizadas ações para que a escola se tornasse local que instrumentalizasse o aluno quanto aos valores do capital. Em relação à formação dos professores, compreendiam que, para alcançar os objetivos propostos, precisavam torná-los especialistas com relação à proposição apresentada. Projetos como este são, portanto, tentativas de dominar a nação, por meio da determinação e imposições sobre o direcionamento da educação do país, com base nos interesses do capital norte-americano.

Como a formação dos professores da região ocorria, basicamente, por meio do projeto MEC/OEA, com a sua conclusão, em 1982, os municípios, em específico as Secretarias Municipais de Educação, via AMOP, apontavam a necessidade da criação de um órgão que conduzisse as ações de aperfeiçoamento dos professores da região. Assim, com o intuito de "promover as mudanças, até então não ocorridas, no processo de melhoria da educação da região" (Gomes, 2012, p. 102), em 1980, foi criada a Associação Educacional do Oeste do Paraná-Assoeste.

De acordo com Emer, em entrevista concedida a Orso (2015), participaram dessa constituição vinte "municípios regionais que constituíam a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná-AMOP, seis Cooperativas Agropecuárias e uma Central de Cooperativas, e as quatro Faculdades mantidas por Fundações Municipais existentes na região Oeste do Paraná" (Orso, 2015, p. 575).

A criação dessa associação, segundo Noffke (2017), teve como finalidade "dar prosseguimento à política de ação educacional do Projeto Especial de Educação MEC/OEA na área do Estado do Paraná" (Noffke, 2017, p. 127). O objetivo firmado foi de "articular ações básicas na promoção do desenvolvimento educacional em todos os níveis, além de produzir e socializar metodologias de ensino, e de desenvolver recursos humanos para a educação" (AMOP, 2007a, p. 15), por meio da formação dos professores. No entendimento de Noffke (2017, p. 128), essa associação "pode ser considerada como um dos resultados mais significativos decorrentes do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA", pelo papel que desempenhou na região.

Dentre as ações desencadeadas pela Assoeste, destacamos aquelas que preveem atividades para o fortalecimento da educação nas séries iniciais, quais sejam, de acordo com Orso (2015, p. 575), o desenvolvimento de "inúmeras atividades de acompanhamento, matrículas e chamada escolar", e a realização de "impressão de material didático, cartilhas e material de apoio para os professores". Quanto à formação dos professores, "promoveu inúmeros cursos de aperfeiçoamento de professores em metodologia de alfabetização; metodologia e técnicas de supervisão escolar, [...] cursos de treinamentos de professores em alfabetização e supervisão de 1ª a 4ª séries" (Orso, 2015, p. 575). Contudo, todo esse trabalho "não resultou na melhoria imediata da educação" (Gomes, 2012, p. 102), o que levou o grupo, a partir de 1981, a "adotar uma postura de oposição às práticas tecnicistas e escolanovistas,

implementando e difundindo nova proposta de concepção de educação crítica e dialética" (Gomes, 2012, p. 102).

Durante todo o período em que a Assoeste esteve em pleno funcionamento, as ações não foram realizadas de modo isolado, pois mantinha intercâmbio e diálogo constante com algumas faculdades. Foi dessa forma que, "na metade da década de 1980", quando "as finanças municipais entraram em grave crise, inviabilizando as fundações municipais", a Assoeste, em conjunto com as faculdades com as quais mantinha o intercâmbio, estudou "possíveis alternativas de constituição de uma universidade regional, multicampi, mantida com recursos públicos federais ou estaduais. A estrutura da ASSOESTE foi utilizada para desencadear as atividades iniciais que deram origem à atual Unioeste" (Orso, 2015, p. 577).

Segundo Kuiava (2012, p. 506, *grifo do autor*), a ideia da criação de uma universidade regional "corria inicialmente ao pé de ouvido, quase em *boca chiusa*, nas salas, nos corredores e nos auditórios da AMOP, COTRIGUAÇU, CACIOPAR, gabinetes das prefeituras", para, posteriormente, ser anunciada em reuniões regionais. Para a concretização dessa ideia, muito foi estudado e uma das questões era quanto à definição dos "pressupostos teóricos – a filosofia e a concepção da universidade que se queria" (Kuiava, 2012, p. 506), e foi a Assoeste que contribuiu tanto com a pesquisa dos referenciais quanto com a impressão dos textos para estudo e organização de espaços de debate.

No âmbito da educação básica, ao mesmo tempo em que se acirravam discussões em torno de cursos universitários de cunho crítico, Emer (1991) aponta que uma das ações desenvolvidas pelo projeto especial multinacional de educação, após diagnóstico realizado sobre a educação da região, ainda em meados dos anos de 1970, foi promover cursos de treinamento aos professores que trabalhavam com a alfabetização e direcionar ações de como produzir materiais, de acordo com o método desenvolvido por Erasmo Pilotto.

Ainda de acordo com Emer (1991, p. 297), como já vimos anteriormente, "a escolha do método de alfabetização Erasmo Pilotto deveu-se especialmente por exigir poucos conhecimentos teóricos de domínio específico", que possuíam os professores habilitados. Devido ao sucesso delegado às formações sobre esse método, no ano de 1980, a professora Isolda Peixoto Ruoso transformou o método Erasmo Pilotto em cartilha de alfabetização, com o título *Porta Mágica*. Esse material foi editado e impresso, na quantia de 40 mil exemplares, pela Assoeste, no ano de 1981. Foi produzido, também, um manual ao professor com orientações sobre como deveria aplicar o método em sala de aula. Esse material foi, mais

tarde, alvo de críticas e apontado como “mecanicista, simplista e repetitiva” (Emer, 1991, p. 306).

Em 1982, por meio de convênio com a Fecivel e com o MEC, a Assoeste ofertou e realizou um “Curso de Especialização em Língua Portuguesa, tendo, como docentes, professores da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP” (Gnoatto; Ripplinger, 2014, p. 2). De acordo com Kuiava (2012, p. 485), essa especialização foi organizada em três módulos e a literatura que compunha o curso:

> [...] se constituía, quase por inteiro, de pensadores marxistas. A começar pelo próprio Marx, Gramsci, Kosik, Goldmann, Löwy, Poulantzas, Postman e outros. Já os pensadores e educadores brasileiros usados para as leituras básicas e as leituras complementares ou recomendadas constituíram a maior diversidade, sem perder o enfoque dialético materialista histórico. São relacionados aqui os autores da literatura básica, indicados quase em todas as disciplinas, a começar por Dermeval Saviani, Carlos R. Brandão, Carlos N. Coutinho, Francisco de Oliveira, Moacir Gadotti, Luiz G. Belluzzo, Míriam R. Cardoso, Marilena Chauí, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Celso Furtado, Octávio Ianni, Herbert de Souza, Francisco Weffort, Luiz A. Cunha, Luiz E. Wanderley, Michel Thiollent, Ruben Alves, Paul Singer dentre muitos autores.

O trabalho realizado pelos professores que participaram dessa formação resultou, após acompanhamento da Assoeste, na decisão de, no ano de 1984, solicitar apoio do professor João Wanderley Geraldi, no que concerne ao processo de alfabetização. Esse trabalho culminou na organização de uma obra intitulada *O texto na sala de aula: Leitura & Produção*. Segundo Gnoatto e Ripplinger (2014, p. 3), esse processo de formação “passou por intensas reflexões, as quais desencadearam mudanças metodológicas significativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da região”. As autoras destacam que, a partir de 1984, “assume especial relevância o denominado Método Erasmo Pilotto” (Gnoatto; Ripplinger, 2014, p. 3), o qual já vinha em andamento e orientou o trabalho realizado na região por um longo período.

Após o ano de 1984, apesar da intensificação do intercâmbio com a Seed, ocorreram alguns limitadores das ações independentes, que a Assoeste realizava, por exemplo, todo curso que fosse realizado pela Assoeste necessitaria de um projeto e, somente após a aprovação por meio da publicação de uma portaria emitida pela Seed, poderia ser realizado. Segundo Emer (1991, p. 308), “essas medidas explicitam a vontade da Seed de subordinar politicamente a Assoeste, controlar suas ações”.

Apesar de toda pressão que vinha sofrendo, a Assoeste, de acordo com Noffke (2017, p. 166), foi atuante no período de implantação do Currículo Básico do Paraná e a assessora técnica “Baltadar Vendruscolo foi uma das representantes da entidade a participar

das discussões e estudos para a elaboração do Currículo Básico do Paraná". Em entrevista concedida à pesquisadora, a assessora afirmou que, nos cursos ofertados aos municípios, já vinha trabalhando fundamentos filosóficos e psicológicos a partir de uma vertente crítica de educação. Após a oficialização do currículo do Paraná, Baltadar cursou uma especialização que teve como objetivo "formar conhecedores dos fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético" (Noffke, 2017, p. 166) e foi esse fato que a respaldou para a continuidade do trabalho de formação, na perspectiva crítica, que realizava na região Oeste do Paraná.

De acordo com Gnoatto e Ripplinger (2014, p. 4), para a Assoeste, o ano de 1994 foi de intenso trabalho no que concerne à "produção de material didático-pedagógico" para as áreas de língua portuguesa, geografia, matemática e ciências. Esses materiais foram distribuídos às Secretarias Municipais de Educação da região. Concomitantemente a essa produção, foram ofertados cursos de acordo com a solicitação específica de cada Secretaria Municipal de Educação e, apesar da importância dessa associação para o desenvolvimento da educação e da formação dos professores da região, a Assoeste encerrou suas atividades, por questões financeiras, no ano de 2001.

Aponta Noffke (2017, p. 172) que, desde 1992, "a Associação já vivia em situação de dificuldades financeiras, pela falta de apoio de algumas prefeituras. Contudo, a informação dada por Vendruscolo nos leva a pensar que sua extinção não pode ser explicada somente pela análise da situação financeira". A informação a que se refere a pesquisadora é em relação às pressões políticas que a equipe pedagógica da Assoeste sofria, por se posicionarem a partir de uma concepção dialética de educação e que provocava na SEED (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) descontentamento. Esse fato é de se estranhar, uma vez que, nesse período, o currículo do Paraná era um documento ainda novo e em via de implementação, portanto, isso demonstra a intencionalidade com esse documento, logo após a sua publicação.

Sentindo uma lacuna que esse processo de encerramento de atividades deixava aos municípios, os secretários de educação mobilizaram-se junto à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná-AMOP, solicitando a criação de um departamento pedagógico, que desse continuidade às ações de assessoria e formação aos professores (Gnoatto; Ripplinger, 2014).

Em suma, a educação da região Oeste do Paraná teve seu início concomitantemente à colonização da região. Foi uma colonização marcada por lutas,

conquistas, avanços, imposições e enfrentamentos. Os enfrentamentos culminaram na iniciativa e posicionamento quanto à forma de conduzir a educação nessa região, da necessidade da criação de uma universidade, da organização de associações que contribuíssem com a educação e, por fim, pela produção de um documento curricular à luz de uma teoria contra hegemônica, a qual trataremos adiante.

Além disso, a constituição da educação da região oeste enfrentou e continua enfrentando problemas em relação à organização de espaços físicos adequados, quadro de professores que atendam à demanda, material de suporte pedagógico coerente a cada etapa de escolarização, formação continuada aos professores de acordo com a perspectiva de ensino adotada, dentre outras. Percebemos que, apesar de ser uma região nova, tem se desenvolvido a passos largos e, nesse movimento, a educação tem, desde os primórdios, travado lutas a fim de garantir o mínimo.

3.3 Departamento de Educação da AMOP-Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

Data de 1964 a fundação da Associação dos Municípios do Paraná, a AMP. Essa congrega os 399 municípios do Estado, possui caráter privado e é filiada à Confederação Nacional dos Municípios – CNM. Compõem a AMP dezenove Associações regionais, a constar: Amlipa - Associação dos Municípios do Litoral do Paraná (7 municípios); Assomec - Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Curitiba (25 municípios); Amsulep - Associação dos Municípios da Região Suleste do Paraná (5 municípios); AMCG - Associação dos Municípios da Região dos Campos Gerais (18 municípios); Amunorpi - Associação dos Municípios do Norte Pioneiro (26 municípios); Amunop - Associação dos Municípios do Norte do Paraná (19 municípios); Amepar - Associação dos Municípios do Médio Paranapanema (22 municípios); Amuvi - Associação dos Municípios do Vale do Ivaí (26 municípios); Amusep - Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense (30 municípios); Amunpar - Associação dos Municípios do Noroeste do Paraná (28 municípios); Amerios - Associação dos Municípios da Região do Entre Rios (32 municípios); Comcam - Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão (22 municípios); AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (52 municípios); Amsulpar - Associação dos Municípios do Sul Paranaense (9 municípios); Amsop - Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná (42 municípios); Amcespar - Associação dos Municípios do Centro Sul do Paraná (10

municípios); Cantuquiriguaçu - Associação do Cantuquiriguaçu[79] (20 municípios); Amocentro - Associação dos Municípios do Centro do Paraná (15 municípios); Amenorte - Associação dos Municípios do Médio Noroeste do Estado do Paraná (12 municípios).

Dessas dezenove associações regionais, a Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná-AMOP é a única no Estado do Paraná a ter um Departamento Pedagógico em sua estrutura organizacional. Esse fato demonstra que a reivindicação realizada pelos secretários de educação após o encerramento das atividades da Assoeste foi contemplada. No ano de 2002, esse departamento foi constituído com os seguintes objetivos:

> Promover o desenvolvimento da educação juntamente com os(as) secretários(as) municipais de educação e, se possível, atender em eventos gerais, os professores do Ensino Fundamental e médio; promover estudos e pesquisas no domínio da educação para buscar inovações metodológicas e fundamentação teórica que deem "âncora" na educação de cada município; Apoiar os(as) secretários(as) municipais de educação, em eventos promovidos por eles(as), com sugestões de nomes de docentes, palestrantes e assessorias; desenvolver recursos humanos na área da educação através de cursos, seminários, estudos e pesquisas com o objetivo de elevar cada vez mais o nível profissional dos quadros dos administradores, professores e do pessoal de suporte na educação; divulgar as ações pedagógicas que são desenvolvidas na região e eventos, tanto regionais, como nacionais (Gnoatto; Ripplinger, 2014, p. 5).

Esses objetivos permanecem até o momento no Estatuto da AMOP e são extremamente importantes. Importa mencionar que, apesar dos objetivos afirmarem que o departamento, na medida do possível, atenderá também a professores do Ensino Fundamental e Médio, as ações centram-se no atendimento às Secretarias Municipais de Educação, que têm sob sua responsabilidade a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para conseguir desenvolver tais objetivos, o departamento pedagógico tem amparo legal no Estatuto da Associação. Nesse documento regimental, o artigo 33 delega cinco finalidades[80] do departamento pedagógico. O artigo 34 define como o departamento pedagógico será constituído. O artigo 35 afirma que o departamento pedagógico é responsável pela

---

[79] Os municípios que compõem essa associação fazem parte, também, da AMOP.

[80] Art. 33. O Departamento Pedagógico/Educação tem por finalidade: I – promover ações, executar serviços, projetos e programas voltados ao desenvolvimento da educação juntamente com os (a) secretários (a) municipais de educação, incluindo-se a realização de eventos de formação e capacitação dos professores do ensino fundamental e médio dos municípios associados; II – promover estudos e pesquisas no domínio da educação para buscar inovações metodológicas e fundamentação teórica que deem "âncora" na educação de cada município; III – apoiar os(as) secretários(as) municipais de educação, em eventos promovidos por eles(as), com sugestões de nomes de docentes, palestrantes e assessorias; IV – desenvolver recursos humanos na área de educação através de cursos, seminários, estudos e pesquisas com o objetivo de elevar cada vez mais o nível profissional dos quadros dos administradores, professores e do pessoal de suporte na educação; V – divulgar as ações pedagógicas que são desenvolvidas na região e eventos, tanto regional, como nacional para que, na medida do possível haja participação (AMOP, 6ª Alteração do Estatuto, 2019a. Disponível em: https://www.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Estatuto_AMOP__6_alteracao?cdLocal=2&arquivo=%7B6B00C5AD-6A31-DA30-0AE2-4CBD86C10EEE%7D.pdf)

coordenação, intercâmbio e execução das ações e serviços às secretarias municipais que compõem a AMOP, e o artigo 36 define as 21 competências do departamento[81].

Nosso objetivo não é assinalar todas as ações realizadas pelo departamento pedagógico da AMOP, mas apontar a problemática quanto à quantidade de objetivos postos a um departamento que foi criado e continua em funcionamento, contando com um mínimo de recursos humanos[82]. Um objetivo, especificamente, salta-nos aos olhos, qual seja, "promover estudos e pesquisas no domínio da educação para buscar inovações metodológicas e fundamentação teórica que deem 'âncora' na educação de cada município" (AMOP, 2019a, s/p). O que realmente almejavam quando afirmaram a necessidade de inovações metodológicas? Poderíamos arriscar o entendimento de que a forma metodológica de conduzir o trabalho educativo, até aquele momento, não era coerente com os objetivos desse grupo de secretários de educação?

Segundo Gnoatto e Ripplinger (2014), com a criação do departamento pedagógico, foram retomados "esforços no sentido de promover os encontros de equipe, seminários,

---

[81] Art. 36. Compete ao Departamento Pedagógico/Educação: I – adequar seu trabalho à filosofia educacional assumida pela AMOP, após discussão com as secretarias; II – solicitar à Diretoria Geral, os recursos humanos e materiais necessários para o bom andamento dos trabalhos; III – propor planos de trabalho e promover a execução dos que forem aprovados; IV – apresentar, mensalmente, a Diretoria Geral, relatórios das ações desenvolvidas, juntamente com os gastos executados; V – contatar constantemente com as secretarias municipais, principalmente com os secretários que fazem parte da comissão, que dará suporte às ações e decidirá com a equipe do departamento, as atividades a serem desenvolvidas; VI – cada assessor deverá apresentar seu plano de trabalho mensal, assim como o relatório do mês anterior; VII – assessorar as equipes na área pedagógica das secretarias municipais, na elaboração de propostas educacionais e atualização de currículos além do aprimoramento de servidores da educação; VIII – estimular a integração de novas exigências educacionais, o contínuo aperfeiçoamento dos professores e busca permanente de ações que visem melhoria da qualidade de ensino; IX – acompanhar e avaliar as experiências educacionais dos professores, sugerindo e implementando, quando necessário; X – preparar e dirigir reuniões de caráter pedagógico; XI – convidar equipes para propor grupos de estudos, na área específica de atuação do assessor, com a finalidade de contribuir com a proposta pedagógica assumida por este departamento; XII – tomar as providências necessárias às solicitações das instituições e secretarias; XIII – assumir os cursos solicitados, quando de sua competência e/ou contatar com especialistas que possam contribuir no desenvolvimento do departamento; XIV – preparar material de qualquer evento com antecedência; XV – solicitar à secretaria de educação no qual vai prestar serviço quais materiais deverão ser providenciados para a realização do mesmo, com antecedência mínima de três dias; XVI – envolver-se de igual forma em todos os eventos promovidos pelo departamento; XVII – estar atualizado em documentos (leis, diretrizes e pareceres) que tratam da educação em geral; XVIII – manter arquivos de suas pastas em ordem; XIX – produzir textos, atividades, sínteses para divulgação às secretarias associadas; XX – programar, coordenar e estruturar cursos, debates, seminários, congressos e palestras a serem realizados; XXI – promover, realizar e participar de seminários, congressos, cursos, palestras e/ou, como forma de atualização e qualificação dos gestores e servidores da educação dos Municípios associados, desde que programado com antecedência, que haja recursos disponíveis e não interfira nas atividades programadas (AMOP, 6ª Alteração do Estatuto, 2019a. Disponível em: https://www.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Estatuto_AMOP__6_alteracao?cdLocal=2&arquivo=%7B6B00C5AD-6A31-DA30-0AE2-4CBD86C10EEE%7D.pdf).

[82] O departamento da AMOP, para atender a toda a demanda expressa nos objetivos e de acordo com as necessidades e solicitações dos municípios possui, em 2024, uma equipe de três (03) pessoas. Os professores que conduzem as formações são profissionais contratados pela AMOP.

grupos de estudos, reuniões, socialização de materiais, produção de material didático pedagógico, dentre outras ações" (Gnoatto; Ripplinger, 2014, p. 5). Essas ações permitiram, por meio da análise da real situação educacional de cada município, perceber e definir quanto à necessidade, por exemplo, de sistematizar um documento que norteasse os trabalhos a serem realizados nas escolas municipais. A partir desse diagnóstico, no ano de 2005, o departamento pedagógico da AMOP, em conjunto com os secretários municipais de educação, organizou o planejamento das ações com a previsão da formação de grupos de trabalho, com a participação de representantes de cada município. Esses grupos foram compostos por professores das redes municipais e por professores especialistas que dominavam as áreas do conhecimento. Esses tiveram o compromisso de realizar estudos, pesquisas e sistematizar o Currículo da AMOP, sobre o qual trataremos adiante.

O departamento de educação da AMOP pode ser considerado um espaço de luta e resistência, expressa uma realidade social, econômica, cultural e política da educação pública municipal da região Oeste do Paraná. Resulta da expressão de determinada época, provocada por movimentos intencionais e ideológicos, como a extinção da Assoeste, por exemplo. Ponderamos que esse movimento, de organização de um departamento pedagógico, dentro de uma associação de municípios, provocou a necessidade de mudar alguns encaminhamentos que eram realizados pela antiga associação (Assoeste). Algumas questões foram incorporadas, contudo, outras foram modificadas para atender aos objetivos regimentais da AMOP.

3.4 O Currículo Básico Para a Rede Pública Municipal-Região Oeste do Paraná

Desde o ano de 2007, as redes públicas municipais de ensino da região Oeste do Paraná possuem um currículo próprio. Esse documento foi engendrado pelo coletivo de educadores dos 50 municípios[83], partícipes da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná (AMOP), naquele momento, e começou a ser discutido e elaborado em 2005.

[83] Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Pragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste.

O fato de a SEED (Secretaria Estadual de Educação do Paraná), em 2004, iniciar a condução de trabalhos para a elaboração das Diretrizes Curriculares do Paraná e de elas não atenderem às especificidades da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi um dos fatores que motivou o departamento pedagógico da AMOP a um movimento com os secretários de educação da região, que culminou na organização de ações e definição quanto à elaboração de um referencial curricular regional. Outro fator impulsionador foi apontado, também, por Peletti (2012), o qual se assemelha com a justificativa apresentada na elaboração do currículo de Cascavel, quanto ao fato de que os municípios "optavam ora pelo currículo estadual – Currículo básico para a escola pública do Paraná, elaborado em 1990, ora pelos referenciais nacionais, ou seja, pelos PCNs publicados em 1997" (Peletti, 2012, p. 84).

Como já anunciamos, em fevereiro de 2005, um grupo de secretários de educação, junto com o departamento pedagógico da AMOP, no momento de elaborar o plano de ação regional para o ano de 2005, estabeleceu, como meta, "estudo para a construção dos referenciais curriculares para as escolas municipais" (AMOP, 2007a, p. 24). Para a efetivação dessa ação, foram organizados grupos de estudos[84] compostos por professores de todos os 50 municípios. Para o início dos trabalhos, foi realizado um seminário no mês de março de 2005, com a participação de aproximadamente 380 representantes das Secretarias Municipais de Educação da região. E, neste, foram discutidas questões sobre a "concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, e sobre função da escola" (AMOP, 2007a, p. 25), que dariam sustentação e seriam contemplados no currículo.

O trabalho iniciado em 2005, com as discussões e elaboração do currículo para a escola pública da região Oeste do Paraná, foi finalizado em 2006 e, a partir do início do ano letivo de 2007, começaram as ações para sua efetivação. A produção desse documento foi conduzida e coordenada pelo departamento de educação da AMOP[85], e um dos maiores desafios a partir desse período foi quanto à formação dos professores na linha teórica proclamada.

Em relação à decisão de elaboração de um currículo próprio, para atender às especificidades e necessidades de determinada região, concordamos com Silveira (2021, pp. 41-42), quando afirma que essa:

---

[84] Os grupos foram compostos, considerando, inicialmente, as disciplinas de língua portuguesa/alfabetização, matemática, história, geografia e ciências.

[85] Para maior detalhamento sobre como ocorreu o processo de elaboração desse currículo, ver Peletti (2012), Noffke (2017) e Silveira (2021).

> [...] não é uma tarefa fácil de se realizar, sobretudo, quando se adota uma linha teórica como a pedagogia histórico-crítica, que vai na contramão das demais orientações pedagógicas hegemônicas e oficiais. Toda proposta pedagógica curricular é destinada às escolas no sentido de nortear a metodologia e as atividades educativas ao longo dos anos (séries). Cada linha pedagógica tem uma fundamentação teórica, um método e uma avaliação de acordo com sua concepção de formação do aluno e do papel da educação escolar, o que confere ao currículo o caráter de coluna vertebral da escola. Nesse sentido, a elaboração de uma alternativa curricular contra-hegemônica deve responder a duas questões: que tipo de indivíduo que se pretende formar e de acordo com que perspectiva de transformação social.

Ainda segundo Silveira (2021, p. 22), a Unioeste foi extremamente importante nesse processo de elaboração curricular, pois, "por meio do HISTEDOPR, disponibilizou para os estudos de embasamento teórico do Currículo, profissionais capacitados com o domínio sobre o materialismo histórico e dialético (concepção teórico-metodológica expressa no Currículo)". Além disso, os professores da Unioeste também participaram ativamente na organização, condução e consultoria de algumas disciplinas.

Sobre o processo de sistematização dos pressupostos teóricos, a compor o texto inicial do documento, Peletti (2012, p. 86) afirma que:

> O relatório anual do ano de 2006, aponta que "[...] a maior dificuldade nessa etapa dos trabalhos foi a de manter a unidade teórica em toda produção escrita, exigindo leituras extras e muita discussão por parte de todos os envolvidos" (AMOP, 2006, s/p). Considerando a existência de dificuldades na elaboração da proposta no que se refere à unidade em torno do método que a orienta, poderíamos indagar, portanto: essa mesma dificuldade não seria maior em se tratando de sua implementação?

O apontamento constante no referido relatório tem acompanhado nossa inquietação, assim como o questionamento em relação à unidade teórica nas redes de ensino em relação ao método e em relação aos fundamentos pedagógicos. Temos ciência de que o *Currículo da AMOP* foi produzido e sistematizado por um grupo que representa um coletivo maior, contudo, há de se lembrar que a formação, leituras e discussões que o grupo de sistematização possui são diferentes dos demais professores da região. Desse modo, quando os relatórios apontam que, com esse grupo (aqueles que participaram ativamente da sistematização), houve dificuldade em manter a unidade teórica, o que poderíamos afirmar em relação àqueles que estão na sala de aula e não participaram diretamente desse movimento, mas têm a incumbência de transformar esse documento teórico em práticas educativas?

Diante da questão, precisamos reiterar que a história produzida/construída pelo ser humano é um processo dinâmico e contraditório. Da mesma forma, esse movimento de produção/construção de um currículo o é. Dinâmico quando acreditamos e divulgamos que todos os envolvidos na educação, de uma ou outra forma, foram partícipes desse processo, e contraditório quando ocorre a afirmação quanto à dificuldade em manter uma unidade teórica

em um único documento em sua totalidade. Essa questão poderia ser problematizada ou justificada pelo fato de que, no momento da produção do currículo, os professores ainda não tinham a compreensão e domínio sobre os fundamentos que embasariam o documento. É importante destacar que, antes de exigir do professor determinado resultado, é preciso instrumentalizá-lo para tal, questão que discutiremos no capítulo 5.

Apesar das dificuldades apontadas, o Currículo foi concluído e, em 2007, tiveram início as ações mais efetivas à sua implementação. Desde o momento de sua implementação inicial, permaneceu em constante revisão e adequação e, a cada nova publicação, adequações e avanços ocorreram. Isso porque a educação é parte de uma totalidade e permanece em constante movimento, o que, por sua vez, demanda reorganizações em sua estrutura. Desse modo, ao analisar o documento em si, foi necessária a compreensão do contexto histórico e político, de cada período, a fim de entender os condicionantes que levaram à sua reestruturação constante. Outra questão é sobre a compreensão, por parte de todos os professores, dos reais objetivos de cada governo com relação à educação e, em específico, em assumir a pedagogia histórico-crítica como pressuposto teórico. Vale lembrar que, por se tratar de uma região com mais de 50 municípios participantes, nem todos são governados pelo mesmo partido político, logo, podem possuir objetivos divergentes, o que pode resultar em correlação de forças entre administração pública e trabalhadores da educação.

Ao realizar a contextualização histórica de todo esse processo de produção, avaliação e adequações do Currículo da AMOP, afirma-se, na última edição do documento (2020), que a história de sua organização "se mescla e se confunde com a história do processo de formação contínua dos professores" (AMOP, 2020a, p. 28). Entendemos, com isso, que, no movimento realizado de formação com os professores da região ocorreram avanços na compreensão dos fundamentos teóricos do currículo e que foi movendo para uma reestruturação, de modo a avançar na sistematização dos fundamentos. Contudo, como veremos adiante, isso não significa que a dificuldade quanto à unidade teórica tenha sido superada.

Enfim, para atender às especificidades apresentadas pelos municípios da região Oeste do Paraná, a produção do currículo próprio:

> [...] tem raízes na história de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual já vinha sendo discutida desde a década de 1950, mas ganhou destaque a partir da década de 1980, pois se tornou uma recomendação do Banco Mundial. Paralelamente ao processo de municipalização, iniciou-se a elaboração da proposta para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Após a

> implantação desse ciclo, Santos afirma que houve a preocupação em estender as discussões referentes à reestruturação curricular a todo o Ensino Fundamental, [...]. Tais discussões tiveram como resultado a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. À época, a reestruturação da proposta do Ensino Fundamental apoiou-se nos princípios da pedagogia histórico-crítica (AMOP, 2020a, p. 28).

Ou seja, a municipalização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorrida no início dos anos de 1990, provocou nos municípios iniciativas na busca por alternativas de como conduzir as ações com essa etapa de escolarização a partir de suas especificidades, demandas e possibilidades concretas. Segundo Santos (2003), a municipalização, no Estado do Paraná, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas modalidades e da Educação Infantil precede a implantação do Fundef. A autora destaca três momentos desse processo:

> o primeiro, associado ao processo de constituição e de reestruturação do sistema estadual de ensino, implicadas pelas leis e reformas nacionais de educação (1961 e 1971); o segundo, desenvolve-se associado aos projetos nacional (1975-1981) e regional, com financiamento internacional, voltados à educação no meio rural, e o terceiro, inicia-se com os estudos nacionais de custo barra aluno [sic] que, com as mudanças tributárias definidas na Constituição de 1988, passaram a funcionar como parâmetro para o modelo paranaense que vigorou de 90 a 97 (Santos, 2003, pp. 263-264).

Isso demonstra que a região Oeste do Paraná não se encontra isolada, nem adquiriu autonomia, uma vez que é influenciada por questões de nível estadual, nacional e internacional, como indicado por Santos (2003). Até porque a municipalização se situou "como uma orientação que tem se mantido presente na história recente da oferta da educação destinada à maioria da população, ainda que motivada e financiada por meio de diferentes mecanismos e respondendo a finalidades específicas" (Santos, 2003, p. 264). Esse processo teve como objetivo a diminuição do custeio do Estado e, ainda segundo Santos (2003, p. 269, *grifo da autora*), "os municípios *parceiros* passaram a assumir os encargos e o custeio e o Estado que definiu a forma e arbitrou sua aplicação, teve reduzido o montante de recursos repassados aos municípios".

Com relação ao processo de municipalização – que não é nosso objeto, mas precisa ser mencionado –, segundo relatório do Ipardes do ano de 1996, ocorreu de modo que alguns municípios realizaram a adesão por "pressão por parte do governo estadual" (Ipardes, 1996, p. 87) e a forma como foi conduzida gerou "um clima de desconfiança por parte dos municípios quanto às vantagens de uma parceria com o Estado" (Ipardes, 1996, p. 88). Um dos fatos que nos chamou mais a atenção foi que o "Estado repassou aos municípios o ônus da educação sem dar o devido respaldo, exigindo, inclusive, a adoção de uma nova proposta teórico-metodológica: o Ciclo Básico de Alfabetização" (Ipardes, 1996, p. 88), contudo,

aponta também que nem todos os municípios aderiam a tal proposta, uma vez que esta exigiria a organização de formação específica e que esses municípios não possuíam condições. Enfim, o relatório do Ipardes de 1996 revelou a prioridade dada à educação nos aspectos financeiros e administrativos e o quanto esse processo desrespeitou "as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, tanto em relação ao Ciclo Básico de Alfabetização quanto ao Currículo Básico para as escolas públicas do Estado" (Santos, 2003, p. 275).

Apresentamos, brevemente, alguns aspectos que perpassaram a questão da municipalização, para indicar um dos motivos que, de certo modo, direcionaram a região oeste do Estado a tomar a decisão quanto à produção do currículo.

Além das questões que ocorriam no interior do Estado, é sempre bom retomar que, ao mesmo tempo em que o Paraná concluía a produção de um currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, em 1990, e iniciava ações para sua implementação, na Tailândia, sob o comando do Banco Mundial e Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), ocorria a *Conferência Mundial de Educação para Todos*. E, para atender às diretrizes dessa, o MEC, por meio da publicação do Plano Decenal de Educação, definiu, como meta, a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados em 1997 (AMOP, 2020a).

Assim, a região Oeste do Paraná, a partir desse período, contava com um documento nacional e um currículo estadual, além de se ver às voltas com um período de ideias liberais que buscavam a todo custo consolidar o domínio por meio de ações e reformas educacionais. Nesse movimento e conjuntura, os professores que participavam ativamente dos momentos de formação e das reuniões junto à AMOP entendiam que o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná ainda era o documento que deveria ser seguido pela escola pública, por conter objetivos coerentes com a luta contra o capital. Com essa compreensão, a produção do Currículo da AMOP seguiu os mesmos fundamentos contidos no currículo do Paraná.

Feitas algumas inferências, voltemos à análise do Currículo da AMOP. Como já mencionamos, em 2007, foi publicada a primeira versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, que, em um processo ininterrupto de acompanhamento e avaliação, nos anos de 2009, 2014 e 2019, foi revisado e, como resultado desse processo, republicada, respectivamente, a segunda versão em 2010, a terceira versão em 2015 e a quarta versão em 2020.

Além dos motivos já citados, as revisões ocorreram, também, por exigências de dispositivos legais, como é o caso da quarta edição, lançada em 2020. Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em 2017, e do Referencial Curricular do Paraná, em 2018, o departamento pedagógico, novamente, formou grupos de trabalho, tanto para o estudo dessas novas publicações quanto para verificar a real necessidade de reformulação do currículo, adequando-o à Deliberação n.º 03/18 do CEE/CP (AMOP, 2020a). Nesse novo processo, além da participação dos municípios, já citados anteriormente, participaram também "representantes das Secretarias de Educação dos municípios de Cantagalo, Brasilândia do Sul, Francisco Alves e Ubiratã" (AMOP, 2020a, p. 42). A partir dessa nova versão, o documento passou a ser denominado de Proposta Pedagógica Curricular - Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) - Rede Pública Municipal - Região da AMOP – 2020.

Por questões de exigência legal, essa nova proposta pedagógica foi apresentada aos dirigentes municipais, em assembleia da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, que a aprovaram por meio da Resolução n.º 003/2019, de 31 de julho de 2019. Essa resolução aprovou a proposta pedagógica curricular com duas dimensões: a política e a pedagógica. É no artigo 5º que apresenta os pressupostos que embasam a proposta:

> Art. 5º - A Proposta Pedagógica Curricular está embasada em 4 pressupostos: I - Pressupostos filosóficos; II - Pressupostos psicológicos; III - Pressupostos pedagógicos; IV - Pressupostos legais. §1º Os Pressupostos filosóficos dizem respeito à concepção de homem e de sociedade e à compreensão de educação, e são eles que definem a direção dos demais fundamentos; § 2º Os pressupostos psicológicos explicitam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem; § 3º Os pressupostos pedagógicos dizem respeito ao método, às metodologias, aos conteúdos e às práticas escolares, ou seja, expressam o modo de pensar o fazer da educação para consolidar os pressupostos filosóficos; § 4º Os pressupostos legais referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão sustentação legal à operacionalização da proposta curricular (AMOP, 2020a, p. 8).

Apesar de não nomear quais pressupostos embasam a proposta curricular, é no documento em si que os pressupostos devem ser explicitados e é isso que buscaremos identificar na sequência. Ou seja, nosso objetivo seguinte será verificar em que medida a pedagogia histórico-crítica realmente está presente nos pressupostos e, para tal, iniciaremos apresentando a estrutura do documento para, a partir de então, adentrarmos na questão específica do conteúdo.

Os documentos datados de 2007 e 2010 estão estruturados a partir de textos sobre a contextualização histórica da organização curricular, pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos e Educação Infantil. Na sequência, apresentam as disciplinas que compõem o currículo e a grade curricular com textos de língua portuguesa e alfabetização,

matemática, história, geografia, ciências, artes e educação física. Os textos referentes às disciplinas seguem uma padronização na apresentação e são seguidos por: contextualização histórica; concepção; objetivo geral; pressupostos teórico-metodológicos; tabela com conteúdos; avaliação; referências. Nas páginas finais de cada disciplina, encontramos a lista com o nome dos participantes que contribuíram com a sistematização do Currículo e o município que representava (AMOP, 2007a; 2010a).

O currículo de 2015, além das questões presentes nos volumes de 2007 e 2010, teve o acréscimo de textos sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, Informática Educacional e Ensino Religioso (AMOP, 2015a).

Já a Proposta Curricular apresentada em 2020 assim expressa: Apresentação; Contextualização Histórica da Região; Contextualização Histórica da Organização Curricular; Pressupostos Filosóficos; Pressupostos Psicológicos; Pressupostos Pedagógicos; Pressupostos Legais; Educação Inclusiva. Ao apresentar as disciplinas, segue-se um padrão para Língua Portuguesa e Alfabetização, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História e Matemática. Acompanhando cada disciplina, há um texto referente à concepção, objetivos, pressupostos teórico-metodológicos, conteúdos e avaliação. Consta, também, no final do documento, a lista com o nome de todos os professores representantes dos municípios que participaram diretamente no processo de avaliação e reorganização da Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) -Rede Pública Municipal- Região da AMOP, e do município que cada um representou. Diferentemente da versão de 2007, que apresentou após cada texto as referências bibliográficas, na edição de 2020, as referências de todo o documento encontram-se nas páginas finais (AMOP, 2020a).

Outra diferença na apresentação dos documentos de 2007, 2010 e 2015 em relação ao de 2020 é que os primeiros se apresentaram como Currículo Básico e o último, como Proposta Curricular.

Realizada a apresentação inicial, a partir deste ponto, nos ateremos a analisar, não de modo tão aprofundado quanto desejaríamos, os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, a fim de verificarmos a perspectiva assumida, uma vez que a decisão tomada, inicialmente, era quanto à "necessidade de se retomar os princípios expressos no Currículo Básico do Paraná" (AMOP, 2007a, p. 25). À guisa de recordação, o Currículo Básico do Paraná anunciava o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como seus fundamentos, conforme já explicitamos no capítulo 2.

A partir dessa afirmação, analisamos os pressupostos do documento em suas quatro edições, a fim de averiguar a veracidade do anunciado. Situamos que nossa maior inferência, nesse processo de verificação, incidirá sobre os textos que apresentam os fundamentos teóricos e não em relação à concepção apresentada nas disciplinas, uma vez que esta última questão demanda a iniciativa de uma nova pesquisa.

Para auxiliar nessa empreitada de verificação das questões já anunciadas, buscamos, no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Unioeste, trabalhos que tiveram como objetivo apresentar elementos sobre a produção do Currículo da AMOP e encontramos os trabalhos de Peletti (2012), Mufatto (2016), Noffke (2017) e Silveira (2021). Valemo-nos desses trabalhos em diferentes momentos, neste capítulo, considerando os objetivos específicos de cada um.

Silveira (2021, p. 13) se propôs a

> [...] realizar uma análise teórica do Currículo elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) a partir de sua perspectiva teórico-metodológica, em um cenário em grande medida desfavorável devido à existência de pressões advindas de dentro (como a própria legislação) e de fora (o avanço do conservadorismo) do campo educacional.

Para tal empreitada, estabeleceu como objetivos específicos:

> [...] analisar a fundamentação teórica do documento elaborado no ano de 2006/2007, observando se os aspectos teóricos e metodológicos enunciados se preservam em sua última edição no ano de 2019; avaliar as possibilidade de influências externas do atual momento político (manifestações reacionárias de direita, Escola Sem Partido, pressões de caráter religioso, conservador e de pragmatismo empresarial) sobre o processo de implementação do Currículo da AMOP nas escolas, uma vez que este cenário político tende a interferir na própria organização escolar, a exemplo do modelo de escola cívico-militar proposto pelo governo federal e implementado em escolas estaduais, notadamente no Paraná (Silveira, 2021, p. 13).

No percurso de sua pesquisa, Silveira (2021, p. 15) verificou e concluiu que o Currículo da AMOP foi produzido coletivamente por professores da região Oeste, contudo, o que "preocupa são as reformulações que vêm sendo realizadas ao longo de sua implementação, em especial, a mais recente". Para a pesquisadora (Silveira, 2021, p. 40), o currículo de 2007 explicita os fundamentos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica "a partir dos conceitos de formação humana, trabalho, alienação e luta pela superação do capitalismo".

Em relação à proposta curricular de 2020, afirma que constatou "indícios das pedagogias do aprender a aprender, por meio do uso da noção de competências, por exemplo, que, apesar de não caracterizar por si só tais pedagogias, é localizado em diferentes momentos

em sua redação, assim como o termo habilidades" (Silveira, 2021, p. 51). Isso decorre da questão quanto à necessidade de atender às normativas legais e contemplar em específico a legislação sobre a BNCC.

É preciso, entretanto, lembrar que os documentos oficiais, leis, decretos e outras normativas explicitam as contradições de cada período e os objetivos de determinada classe social. Adequar-se à legislação oficial se torna uma obrigatoriedade, às instâncias menores, e não há como fugir, uma vez que, em sua grande maioria, atrela-se, também, a financiamento. Estamos imersos em uma quantidade de normativas que possuem ao final um único objetivo, qual seja, a manutenção do modo de produção. Nesse movimento, contraditório, ao mesmo tempo em que os currículos precisam citar as normativas, centra-se esforço em fundamentar, nos princípios do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo, com o intuito de provocar uma ruptura na forma de conduzir a educação.

Mas, apesar de toda essa questão, a partir do acompanhamento realizado pelo departamento pedagógico é possível afirmar que os professores têm se utilizado de meios e estratégias, a fim de garantir, mesmo que minimamente, o que é direito dos alunos, qual seja, o desenvolvimento de suas potencialidades, por meio da apropriação do conhecimento.

Provocada pelas verificações de Silveira (2021), voltamos às quatro edições do documento (AMOP, 2007a; 2010a; 2015a; 2020a), e destacamos alguns apontamentos que merecem nossa atenção. Contudo, antes de adentrarmos na especificidade de cada pressuposto, ressaltamos a relevância do Currículo da AMOP para a educação dos municípios da região Oeste do Paraná. A produção desse currículo desencadeou na região a necessidade da organização de formação continuada, cursos de extensão, especializações, voltados aos princípios expressos nos documentos, bem como sobre questões políticas, a fim de se fortalecer teoricamente em relação ao contexto atual, em que reina o obscurantismo.

Apesar das pressões constantes e dos movimentos em favor de atender ao capital, o Currículo da AMOP anuncia claramente nas quatro versões que seu fundamento filosófico é o materialismo histórico-dialético. Em relação aos fundamentos psicológicos, nas versões de 2007 e 2010, encontramos a afirmação de que se trata do Sociointeracionismo. Nas revisões de 2015 e 2020, afirmou-se que se trata da teoria/psicologia histórico-cultural e trata os termos teoria e psicologia como sinônimos. Em relação ao pressuposto pedagógico, nas edições de 2007, 2010 e 2015, não há menção de qual seria. Na reestruturação de 2020, a fim

de atender à demanda provocada pela BNCC, explicita-se que é a pedagogia histórico-crítica. Este último fato nos chamou a atenção, pois, somente quando a reformulação ocorreu para atender à BNCC, cita o fundamento pedagógico, e ficamos nos indagando sobre qual o real sentido ou objetivo dessa definição.

Na versão de 2007, ao tratar sobre os pressupostos filosóficos, explicita o materialismo histórico-dialético como princípio filosófico, a fim de "desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias e as representações de mundo burguesas, e contribuir para sua transformação" (AMOP, 2007a, p. 34). Aponta que, por meio da educação, considerada bem da humanidade, o ser humano leva às novas gerações todo o acúmulo de cultura e conhecimento. Evidencia que não há neutralidade no ato pedagógico, uma vez que este "carrega implicações sociais" e é "mediado por relações sócio-históricas" (AMOP, 2007a, p. 28). Além disso, apresenta princípios que "marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades".

O texto apresentado, na versão de 2020, também apresenta o materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico e aponta que "a presente Proposta Pedagógica Curricular parte de determinados princípios" (AMOP, 2020a, p. 44), e apresenta, assim como na versão de 2007, três princípios:

> O primeiro é que são os homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições materiais, quais sejam: sociais, políticas, econômicas e culturais. O segundo é que toda a base da sociedade está fundada no trabalho. O terceiro é que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento. Esses três princípios marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades, ou seja, evidenciam como, em cada momento histórico, os homens se organizam para produzir a sua existência (AMOP, 2020a, p. 44).

Tanto o currículo de 2007 como a proposta curricular de 2020 apresentam os princípios descritos anteriormente, que caminham em consonância com Marx, quando afirma que "a primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos" (Marx; Engels, 2001, p. 10). Esses homens, "condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem" (Marx; Engels, 2001, p. 19), produzem, também, ideias e suas representações. No mesmo sentido, Leontiev (1978, p. 74) afirma que trabalho é atividade especificamente humana e conecta o homem à natureza pelo processo de ação do primeiro sobre o segundo, portanto, é uma atividade social mediada por instrumentos. Logo, trabalho é atividade que, por meio da criação e utilização de instrumentos, impulsiona o

desenvolvimento de funções especificamente humanas, conduzindo o indivíduo à sua humanização.

A categoria trabalho é, portanto, compreendida como "atividade consciente e planejada pela qual o ser humano, ao mesmo tempo em que extrai da natureza os bens capazes de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, cria as bases de sua realidade sociocultural e produz-se a si mesmo" (AMOP, 2007a, p. 29; AMOP, 2020a, p. 46). Assim:

> [...] é impossível dissociar os homens do trabalho e da natureza cuja relação é condição existencial. É por meio do trabalho que o ser humano se humaniza, pois, na medida em que intervém no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria sua própria vida e, consequentemente, sua história (AMOP, 2020a, p. 46).

Por isso, ao tratar sobre a concepção de homem, compreende-o como "um produto do meio que, em sendo produzido, passa a produzir o meio que o produz e em que se produz" (AMOP, 2007a, p. 29). Como produto histórico, em constante movimento dialético, "os homens se definem pelo trabalho" e, nessa perspectiva, a sua relação com a "natureza e trabalho levou-o a adquirir experiências e conhecimentos, enfrentando desafios, desenvolvendo as capacidades cognitivas, produzindo instrumentos cada vez mais sofisticados" (AMOP, 2020a, p. 44). Desse modo, é na relação com o outro e com o meio que o homem se modifica e transforma o mundo. Na busca por explicações desse movimento de modificação e transformação, esse ser humano produz e transmite conhecimentos.

O conhecimento é definido como "um bem necessário e fundamental à produção da sobrevivência" (AMOP, 2007a, p. 31), em contínuo e permanente processo de transformação, portanto, um produto histórico-social, e todo esse "processo de transmissão e de apropriação tem sido marcado por diferentes interesses sociais, sendo transformados em propriedade privada" (AMOP, 2020a, p. 46) e, por isso, nem todos têm a possibilidade de se apropriarem dessas produções. Nesse sentido, "impõe a necessidade de a educação escolar trabalhar com um nível de conhecimento científico, artístico, filosófico, de forma metódica e sistemática, que se institua como um instrumento a serviço da transformação intencional sobre o mundo" (AMOP, 2020a, p. 46), principalmente aos filhos da classe trabalhadora.

Ainda sobre a apropriação do conhecimento, encontramos a afirmação de que:

> [...] o objetivo da apropriação do conhecimento é contribuir para a emancipação do ser humano, uma vez que conhecer, nessa perspectiva, implica em saber como em cada momento histórico a sociedade está organizada para a produção e reprodução de nossa existência. Compreender essa lógica é compreender as disputas entre os fundamentos que orientam currículos escolares e implica em conhecer a forma como está organizado o capitalismo em âmbito mundial (AMOP, 2020a, pp. 47-48).

Nesse excerto, podemos perceber os primeiros indicativos do posicionamento desse grupo e a compreensão de que, apesar da definição quanto aos fundamentos expressos no currículo, há disputas a serem travadas sobre a produção dos currículos escolares e isso demanda, de todo o grupo de professores envolvidos nesse processo, o entendimento e compreensão sobre como a sociedade capitalista está organizada. Ao entender que a sociedade de classes está em permanente processo de lutas, devido à exploração, dominação e relações de competitividade, o Currículo da AMOP aponta, como competência do professor, transformar a educação em "instrumento de compreensão, de interpretação e de explicação e desvelamento da História; um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do conhecimento, um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade" (AMOP, 2007a, p. 33).

Sobre esta última questão, ou seja, da função do professor em relação à transmissão do conhecimento como condição de desvelamento da realidade, a versão de 2020 aponta:

> Nessa sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção, cabe a nós, na condição de professores, fazer da escolarização um instrumento de problematização, de socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica social e para o desenvolvimento de meios de transformação da realidade (AMOP, 2020a, p. 46).

Para isso, concebe que a educação a ser trabalhada pelo professor:

> se constitui em um dos principais bens da humanidade. Por ela, as gerações vão legando, umas às outras, as experiências, os conhecimentos e a cultura acumulada ao longo da história, permitindo tanto o acesso ao saber sistematizado, quanto a produção de bens necessários à satisfação das necessidades humanas. Contudo, por ser histórica, a educação não se faz sempre da mesma forma em todas as épocas e em todas as sociedades. Faz-se educação de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico, ou seja, isso pressupõe pensá-la e fazê-la em uma perspectiva político-pedagógica (AMOP, 2020a, p. 43).

Observamos que o documento chama a atenção ao fato de que o processo educativo é histórico e, por isso, é preciso que os professores pensem como tal. Acrescenta-se, ainda, que a educação:

> [...] é a forma como a sociedade prepara o homem para viver nela mesma, não se quer dizer que ela deva se limitar a adaptar e a adequar os alunos à sociedade. Ao contrário, cabe à escola contribuir para desmistificar as contradições sociais de modo a superar a alienação e, quiçá, contribuir para superação da divisão da sociedade em classes e a emancipação humana (AMOP, 2020a, p. 50).

É visível o avanço da compreensão teórica do fundamento filosófico, que ocorreu entre o documento de 2007 e o documento de 2020. Acreditamos que isso deriva do resultado positivo do processo de formação contínua que os professores durante esse período tiveram e

os fortaleceram quanto à iniciativa de se posicionarem. Essa formação foi planejada primando pela participação de profissionais que defendem a educação a partir dos pressupostos do currículo. Não há destoante entre os documentos, sobretudo avanços na compreensão de algumas categorias e isso é perceptível na forma como estão sistematizados.

Ao nos reportarmos às referências utilizadas para a sistematização, enquanto na primeira versão (2007) o texto de embasamento filosófico mencionou, em oito páginas, apenas quatro obras[86], o documento de 2020, contando também com oito páginas, cita onze autores[87]. Passemos agora à análise dos fundamentos psicológicos.

Ao apresentar os pressupostos psicológicos, a primeira edição do Currículo da AMOP (2007a) iniciou o texto tratando das questões biológicas da constituição do ser humano e, em relação ao processo de desenvolvimento biológico, afirmou "que as crianças que nascem hoje não precisam se constituir biologicamente homens, tendo em vista que essas características são herdadas do processo histórico de constituição da espécie humana" (AMOP,2007a, p. 46), e que a criança precisa "apropriar-se de todo conhecimento que a cultura humana produz" (Idem), para se tornar homem.

O documento contextualiza na sequência sobre o "racionalismo inatista e o empirismo positivista" (AMOP, 2007a, p. 47), e o "idealismo objetivo" (AMOP, 2007a, p. 49). Afirma que o sociointeracionismo "fundamenta-se no materialismo histórico" (AMOP, 2007a, p. 49) e o trata como sinônimo de histórico-cultural; esses aspectos demandariam maior esforço, contudo, não é nosso objeto, neste momento. Trazem o trabalho e a linguagem como instrumentos mediadores indispensáveis para a sobrevivência do ser humano (AMOP, 2007a).

Na revisão apresentada em 2020, esse tópico já inicia apontando a educação formal como propulsora do desenvolvimento humano e afirma que, com vistas à superação de limites advindos de determinados modelos teóricos, na busca por uma educação realmente humanizadora, "a concepção de desenvolvimento a ser considerada no presente PPC, encontra-se fundamentada na escola de Vigotski, uma teoria psicológica histórico-cultural que possibilita uma visão dialética do desenvolvimento humano" (AMOP, 2020a, p. 51). Com ênfase nessa perspectiva, centram o esforço em apresentar os principais conceitos dessa

---

[86] Marx (1981); Marx (1963); Marx (1983); Orso (2002). Dessas obras, conseguimos identificar, na bibliografia, somente duas, sendo Marx (1963) e Orso (2002).

[87] Saviani (2003); Frigotto (2012); Marx (1963); Lukács (1984); Moraes (2009); Konder (2005); Marx (2009); Duarte (2007); Klein (2002); Vàzquez (2011); Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). Dessa, não identificamos na bibliografia: Lukács (1984) e Marx (2009).

psicologia e indicar de que maneira auxiliará no desenvolvimento de funções psíquicas, bem como contribuirá para que os professores se apropriem e discutam sobre os "processos de desenvolvimento e aprendizagem e seus desdobramentos no trabalho educativo, de forma a superar as concepções de senso comum presentes no cotidiano escolar" (AMOP, 2020a, p. 62). Para explicitar todo o percurso de desenvolvimento do ser humano, apresenta as etapas da periodização: comunicação emocional, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis sociais, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/de estudo (AMOP, 2020a).

Em relação à apresentação dos pressupostos pedagógicos, sobre os quais nos debruçaremos um pouco mais, julgamos encontrar elementos que nos auxiliem a examinar e compreender as leis do ensino e esclarecer, teoricamente, as questões sobre o desenvolvimento da prática educativa, que ocorre no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, na região Oeste do Paraná.

Como já apontamos, nas edições de 2007, 2010 e 2015, apesar de explicitar que o fundamento filosófico é o materialismo histórico-dialético, não há menção sobre qual teoria ou pressuposto pedagógico norteava as ações educativas. Ao mesmo tempo em que deixa lacunas, ao não citar, por exemplo, nenhuma obra que se remeta à pedagogia histórico-crítica, apresenta alguns elementos que são intrínsecos a ela. Já na versão reestruturada, apresentada em 2020, explicita-se que a Proposta Pedagógica Curricular da região Oeste do Paraná "é sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica" (AMOP, 2020a, p. 62).

O documento de 2007 inicia o texto sobre os pressupostos pedagógicos, diferenciando método de metodologia e, para definir os pressupostos pedagógicos, lançam mão de algumas questões:

> O que é educar? Qual o papel da escola e dos diferentes trabalhadores em educação? Que método deve ser adotado para compreender a realidade? Que tipo de relações, no cotidiano da escola, podem contribuir para um processo educativo que objetive a formação omnilateral do homem? Como construir a consciência crítica? Como organizar e trabalhar com os conteúdos para atingir esse objetivo? Que conteúdos sociais devem se tornar conteúdos escolares? Qual é o objetivo central do ensino deste ou daquele conteúdo, e quais objetivos serão priorizados? Como, por que e o que avaliar? Por que planejar? Quais as intencionalidades presentes nas ações educativas? (AMOP, 2007a, p. 58).

A elucidação de todas essas questões ficou centrada na discussão de que "educação é trabalho, é uma atividade mediadora no seio da prática social. Educar é contribuir para consolidar o processo de humanização [...]. Humanizar-se é assimilar o coletivo social no individual [...] transformando a realidade" (AMOP, 2007a, p. 58). Ao ponderar sobre a

educação, afirma, ainda, que se trata de uma ação intencional, e isso requer a realização de "um planejamento metódico e rigoroso" (AMOP, 2007a, p. 59). Também considera o ato de planejar como "uma ação política e técnica que exige, portanto, análise crítica do professor, de suas ações e intenções e implica uma tomada de decisões sobre todo processo educativo" (AMOP, 2007a, p. 59). Após se alongar sobre a importância da realização de planejamentos, adentra na questão sobre avaliação, afirmando que todas as ações previstas no planejamento precisam ser avaliadas. Além disso, define avaliação como o ato que perpassa por todo processo educativo.

Em 2020, o documento apresenta as mesmas questões, contudo, algumas foram reformuladas, por exemplo: "Tem-se clareza sobre qual método sustenta a compreensão sobre a realidade?"; "Como formar a consciência crítica?"; "Quais conteúdos produzidos socialmente devem se tornar conteúdos escolares?"; e "Qual é o objeto central do ensino deste ou daquele conteúdo e quais objetivos serão priorizados?". Além dessas reformulações, foram acrescidas:

> [...] Qual a formação necessária aos profissionais da educação? Como organizar o cotidiano escolar tendo em vista a consecução dos objetivos de um projeto educacional emancipatório? Como atuar no sentido de enfrentar a atual fragmentação das ações e programas que incidem no cotidiano do trabalho educativo escolar? (AMOP, 2020a, p. 63).

Consideramos tais questões extremamente importantes para a compreensão do desenvolvimento do ensino. Enquanto, a nosso ver, o currículo de 2007 não deu conta de apresentar elementos que contribuíssem com as questões apresentadas, a proposta curricular de 2020, a fim de buscar indicativos para obter resultados para essas questões, afirma que "tem-se como princípio que a educação é trabalho, é atividade mediadora no âmbito da prática social e que educar é contribuir para consolidar o processo de humanização do homem" (AMOP, 2020a, p. 63). Ao apontar sobre a função social da escola pública, afirma que ela tem relação direta com a transmissão e apropriação do conhecimento, além do fato de que uma educação comprometida com a transformação precisa considerar as relações entre a teoria e a prática, a transmissão dos elementos culturais e científicos e, para isso, precisa "recuperar a essencialidade do fazer pedagógico" (AMOP, 2020a, p. 63).

Considera que o objeto do trabalho educativo consiste na "socialização do conjunto de conhecimentos científicos, culturais, artísticos, ou seja, aqueles que se firmaram no tempo e que compõem o acervo da humanidade, de modo que sejam efetivamente

apropriados em sua totalidade e por todos os alunos" (AMOP, 2020a, p. 64). Compreendida dessa forma, afirma que:

> [...] à escola compete, sobretudo, ensinar os rudimentos necessários à instrumentalização primeira, ou seja, ensinar a ler, a escrever, a contar, a socializar o domínio das ciências naturais e sociais, por meio das quais se permitem ampliar as possibilidades de inserção no mundo cultural por meio de domínio mais elevado sobre esses rudimentos (AMOP, 2020a, p. 70).

Explicita que o ato de educar é intencional e por isso faz-se necessário realizar planejamento como uma ação consciente que "pode possibilitar a ruptura com os padrões vigentes" (AMOP, 2020a, p. 64) e afirma que o ato de planejar:

> [...] se configura em uma ação política e técnica, visto que, como ação política, o professor procede à análise do conteúdo escolar e do processo educativo em uma perspectiva mais ampla, implicando tomada de decisões sobre para quê e como abordar os conteúdos de ensino.

Além disso, expressa que toda ação realizada na escola não pode se pautar no improviso ou na espontaneidade, antes disso, precisa ser planejada coletivamente. Enfatiza a construção de "práticas coletivas em um processo reflexivo de tomada de decisões, pautadas no domínio das informações necessárias e em tempo para que as decisões sejam, efetivamente, coletivas e voltadas para o interesse do coletivo" (AMOP, 2020a, p. 65). O documento de 2020 entende o Projeto Político Pedagógico como uma das formas de planejamento, que deve refletir a prática em constante movimento, construção e, ao mesmo tempo em que é executado, deve ser avaliado.

Referente à Proposta Curricular (2020a), destacamos o tratamento dado à questão sobre o conhecimento científico, bem como a ênfase no que concerne à sua transmissão aos alunos, como resultado de abstrações conceituais. Apresenta, assim, como questão imprescindível à organização do ensino, a definição dos conteúdos, a compreensão sobre a forma de ensinar e a escolha e produção dos materiais. Expressa que "essa organização extrapola o espaço privilegiado de transmissão e assimilação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade" (AMOP, 2020a, p. 67), ou seja, "ela congrega as concepções sobre o trabalho, o homem, a educação, a sociedade, a escola, a ciência, a tecnologia, o conhecimento, o currículo, o saber, o ensino, a aprendizagem" (AMOP, 2020a, p. 67).

Para acompanhar os resultados efetivados a partir do planejamento e de todas as ações realizadas com os alunos, apresenta um texto sobre avaliação. Considera que o ato de avaliar deve se fazer presente em todas as ações e momentos do processo educativo, e se pauta pelos objetivos definidos nos planejamentos. Atribui à avaliação os caracteres do

diagnóstico investigativo, reflexivo, processual e formativo, que resulta na qualidade do processo. Outrossim, aponta a necessidade de investigar as ações desencadeadoras de aprendizagem, ou seja, "aquelas que produzem a real necessidade de novas elaborações ou novas sínteses resultantes" (AMOP, 2020a, p. 71).

Além das questões já apontadas, a Proposta Curricular de 2020 chama a atenção quanto à necessidade de ampliar os debates referentes à "aprovação, reprovação, ciclo e/ou contínuos de modo a superar seus limites operacionais e legais, uma vez que a não retenção é uma ação pedagógica significativa, quando acompanhada de atos de ensino que priorizem a efetiva aprendizagem" (AMOP, 2020a, p. 73).

Enfatiza a importância da formação continuada e pontua que "as políticas municipais para essa formação não podem ser compostas de eventos pontuais" (2007a, p. 59; 2020a, p. 74), nem tampouco, "ficar submetidas às mudanças de governo, ou ainda mais grave, submetidas às empresas, às fundações e às corporações que têm adentrado ao espaço escolar" (AMOP, 2020a, p. 74), e "só ganhará caráter de continuidade se propiciar um processo de aprofundamento epistemológico" (AMOP, 2007a, p. 59; 2020a, p. 74).

Assevera, ainda, que a formação do professor precisa ser contínua, de modo a garantir "aprofundamentos teórico-metodológicos", bem como a "unidade e a coerência aos pressupostos teóricos que sustentam as concepções de desenvolvimento humano, de aprendizagem, de ensino, de organização pedagógica, dentre outros" (AMOP, 2020a, p. 74).

O processo de elaboração de uma propositura curricular à luz de fundamentos contra hegemônicos nos conduz ao entendimento de que, assim como possibilidades, apresentam-se também desafios. A partir das análises dos fundamentos, presentes nos quatro volumes do Currículo da AMOP, constatamos que, em específico na edição de 2020, são utilizados, em diversos momentos, os termos habilidades e competências. Segundo Silveira (2021), esses conceitos estão relacionados ao escolanovismo, contudo, apesar de não interferir "diretamente na fundamentação marxista proposta pelo Currículo atual, podem indiretamente exercer uma pressão para que a escola passe a formar indivíduos com competências e habilidades, deixando abertura para o esvaziamento dos conteúdos" (Silveira, 2021, p. 51). Para ela, a incorporação desses conceitos ocorreu atendendo à obrigatoriedade de implementação da BNCC, que tem como princípio o desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências.

Encaminhando para a conclusão dessa seção, ponderamos que vivemos em um período em que a escola pública brasileira está imersa em um emaranhado de contradições e se encontra em um período delicado, confuso, de desmonte, em meio à luta em defesa de sua permanência como pública. Consideramos essa escola, forjada no seio da luta de classes, imprescindível como motor da história e, por isso, é imprescindível batalhar e procurar garantir ao máximo a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico como possibilidades para a promoção do desenvolvimento dos trabalhadores. É urgente essa defesa e, com ela, revisar e reaver o conteúdo trabalhado nas escolas, as formas como esse conteúdo deve, em sua essência, ser socializado, bem como os objetivos organizados para cada um. É momento de pensar em métodos de ensino que favoreçam e desenvolvam a autonomia e a produção da consciência coletiva. O trabalho de escolarizar o filho da classe trabalhadora, que são aqueles que buscam o ensino público, requer, portanto, uma reestruturação da forma de conduzir o trabalho didático educativo, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Apesar de algumas fragilidades encontradas nos documentos curriculares da AMOP, desde a sua primeira versão, este tem como objetivo reorganizar o ensino de acordo com os preceitos da pedagogia histórico-crítica. Entretanto, ter essa teoria como fundamento teórico-metodológico exigiu, no momento de produção do documento curricular, prever e dispor um conjunto de objetivações humanas a serem assimiladas pelos alunos, a fim de que, ao apropriar-se dessas, produzam, em cada um, possibilidades de humanizar-se. Portanto, foi/é preciso compreender o que envolve a pedagogia histórico-crítica. Saviani (2005b) destaca que compreender a formulação dessa teoria:

> [...] envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (Saviani, 2005b, p. 93).

E continua:

> Com efeito, a pedagogia crítica implica ter clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como é preciso se posicionar diante das contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2005b, p. 100).

Desse modo, assumir a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica resulta do entendimento de que não é qualquer forma de ensino que deve ser organizada a fim de desencadear, no aluno, o desenvolvimento de suas funções psíquicas específicas e, consequentemente, as condições para sua humanização. Para Leontiev (1978, p. 257), “o

processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especialmente humanas", e que esse processo de apropriação "efectua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que [...] são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive" (Leontiev, 1978, p. 257).

Enfim, a partir desses apontamentos, levantamos o seguinte questionamento: como a AMOP e os municípios que a compõem, a partir das contradições que marcam fortemente o país, conduziram o processo de implementação do currículo? Para averiguarmos essa questão, buscamos, junto ao departamento de educação, os relatórios das atividades desenvolvidas pela AMOP, que discutiremos a seguir.

3.5 Ações/Atividades Desenvolvidas Pela AMOP para Implantação/Implementação do Currículo

Nesta seção apresentaremos dados coletados nos documentos arquivados no Departamento de Educação da AMOP. Esses dados estão organizados por ano e são compostos por relatórios, documentos, e-mails, entrevistas e reportagens sobre todas as ações realizadas pelo referido departamento. Para nossas análises nos ateremos às informações referentes ao processo de formação continuada ofertado aos professores que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Temos a finalidade de identificar, nas proposições, as ações efetivas para a implementação da Proposta Curricular, bem como os desafios enfrentados para manter os fundamentos propostos.

Temos ciência quanto às contradições que poderemos encontrar neste sinuoso caminho que nos propomos a apresentar, por entendermos a contradição como um movimento em que as relações sociais se contrapõem em sentido oposto. Partimos, portanto, do entendimento de que esse movimento provoca e impulsiona a labutar pela superação da forma atual movendo, assim, rumo a uma verdadeira transformação social.

Para Engels (1877, p. 16):

> A contradição é a alavanca principal de todo o progresso intelectual e resolve-se diária e incessantemente no desenvolvimento progressivo e infinito da humanidade, do mesmo modo que os problemas matemáticos, por exemplo, encontram sua solução numa série infinita ou naquilo que os matemáticos chamam de fração contínua.

Complementamos tal afirmação com Cheptulin (1982, p. 289), ao afirmar que “a contradição é a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente. Sendo um momento necessário da contradição, a unidade e a luta dos contrários não ocupam, entretanto, a mesma posição”. Entendemos, portanto, que, para superar aquilo que não atende mais aos anseios de determinado grupo, são provocados ou criados motivos, e estes exigem mudanças.

Não é novidade que a educação pública é centro de ataques constantes e nem sempre estão relacionados a questões legais. Como exemplo, podemos citar o movimento do Programa Escola sem Partido, pensado e defendido a partir do discurso de que a escola deve manter neutralidade política, ideológica e religiosa. O objetivo de movimentos como esse é, para nós, produzir meios de persuasão e coerção no ser humano trabalhador, de modo a perpetuar o domínio de uma classe sobre a outra, especialmente porque compreendemos que, no campo da educação, não existe neutralidade.

Considerando esses apontamentos iniciais, com base nos relatórios (AMOP, 2007b; 2008; 2009) arquivados no departamento de educação da AMOP, buscamos identificar quais foram as ações realizadas em relação à formação dos professores que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que o Currículo da AMOP fosse implementado. Para essa explicitação definimos organizar tais ações por períodos, considerando que a primeira revisão do currículo ocorreu após três anos de sua conclusão; a segunda e a terceira, após cinco anos cada um; e a quarta ainda está em vigor. Assim, elaboramos tabelas e quadros sobre os dados presentes nos relatórios com relação à quantidade de horas ofertadas em grupos de formação continuada, pelo departamento pedagógico da AMOP, em cada disciplina, bem como por quem foram conduzidos. Já sobre os seminários, optamos por descrever o tema e quem foi o palestrante que trabalhou em cada um.

Segundo Martiniak (2022, p. 35):

> Para que o direito à educação seja garantido na prática efetiva das escolas, na garantia não só do acesso, mas da permanência do aluno na instituição e da sua apropriação do conhecimento escolar, é importante uma formação docente em uma perspectiva crítico/política que subsidie teoricamente os docentes em seu trabalho, que compreenda o estudante como um sujeito social de direitos e, consequentemente, que contemple uma prática docente coerente com o discurso segundo o qual os professores devem estar imbuídos de consciência política, social e intelectual, para atuar em sala de aula, sobretudo reconhecendo o seu fazer pedagógico como espaço possível para refletir sobre a educação.

Martiniak (2022), auxilia na compreensão de que, para garantir aquilo que está posto em um documento curricular, como é o caso do Currículo da AMOP, não basta apenas garantir que o aluno esteja em sala de aula, é preciso organizar meios para que o professor consiga realizar o seu trabalho pedagógico, de modo a prover esse aluno com os conhecimentos a que tem direito. Assim, buscamos nos arquivos da AMOP os encaminhamentos realizados junto à formação dos professores que os subsidiassem quanto ao entendimento das questões apontadas pela autora.

Assim, considerando que pensar na formação continuada do professor é uma das ações ponderadas no Currículo da AMOP, procuramos identificar, nos relatórios do departamento pedagógico, a incidência de formação que se remete aos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, por compreendermos que dominar os fundamentos teóricos é fundamental para a apreensão do papel da educação na formação do ser humano.

Segundo o relatório de atividades do departamento pedagógico da AMOP (2007b), referente às ações realizadas no ano de 2007, o maior desafio a partir daquele momento foi a "implantação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná" (AMOP, 2007b, s/p), e uma das ações organizadas, naquele ano, foi a realização de um seminário regional de Educação Infantil com a participação do professor Miguel Arroyo, com o objetivo de repensar o papel da Educação Infantil e o ensino de nove anos, uma vez que a Lei n.º 11.274, de fevereiro de 2006, ampliava o Ensino Fundamental de oito para nove anos e as crianças com seis anos, que até então faziam parte da Educação Infantil, ingressariam no Ensino Fundamental. Esse seminário apresentou como tema principal "*concepções contemporâneas de infância e suas implicações no processo educativo e organização e/ou reorganização dos tempos educativos da escola*" (AMOP, 2007b, s/p).

A partir do ano de 2008, o departamento pedagógico da AMOP realizou um seminário anual, oficializando o início das formações realizadas em cada ano. Nesses, participaram representantes dos professores dos municípios que compõem a AMOP, logo, o envolvimento da totalidade dos municípios não ocorreu, uma vez que isso demanda, além da decisão de cada município, investimentos[88] para a efetivação dos seminários e participação nos grupos de estudos.

[88] Para a participação nos cursos da AMOP, o município precisa estar em dia com a anuidade da Associação e ainda pagar um montante para cada participante. Esse segundo valor é calculado de acordo com o valor que cada profissional cobrará pelo trabalho de formação, lanche e locação de local, quando necessário. Além disso, os municípios precisam se organizar com o transporte de seus professores. Portanto, a participação do professor nas formações da AMOP fica atrelada a investimentos que cada município se propõe a fazer para a educação.

O objetivo com o seminário realizado em 01/02/2008 foi possibilitar, aos professores, acesso a elementos que os conduzissem à compreensão do método expresso no currículo. Compreendia-se a necessidade da apropriação do método, para então, a partir dele, consolidar uma prática coerente com os fundamentos teóricos. Nesse seminário a professora Marlene Sapelli abordou a temática *O materialismo histórico-dialético e suas implicações na organização do trabalho pedagógico* e a professora Lígia Klein trabalhou com o tema *Implicações dos pressupostos teóricos das pesquisas de Piaget e Vygotsky na implementação do currículo básico da escola pública municipal da região Oeste do Paraná*. Participaram desse seminário 515 professores (AMOP, 2008).

No ano de 2009, o seminário teve como tema principal: *O materialismo histórico-dialético na relação com os conteúdos e encaminhamentos teórico-metodológicos propostos no currículo básico*. Nesse, ocorreram quatro palestras de duas horas cada uma: *O Materialismo Histórico-Dialético como método que fundamenta a prática docente em sala de aula: implicações*, com a professora Maria Madselva Feiges; *Os pressupostos psicológicos que fundamentam o currículo básico e a prática docente em sala de aula*, com a professora Isilda Campagner Palangana; *Projeto político-pedagógico, planejamento e ação docente e suas relações com o Materialismo Histórico-Dialético*, com a professora Monica Ribeiro da Silva; e *Pressupostos pedagógicos e a avaliação do processo ensino-aprendizagem: concepção, conceitos e instrumentos*, com a professora Marlene Sapelli. Esse foi o primeiro seminário a ter uma das palestras com o tema direcionado aos pressupostos pedagógicos.

Nesse período de implementação de um currículo ainda novo, a formação das redes municipais de ensino, organizada pela AMOP, não ficou centrada nos seminários. Ocorreram várias ações, com a formação de grupos de estudos por disciplinas. Durante cada ano, foram ofertadas, em média, 40 horas de formação em cada disciplina (alfabetização, língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências, artes, educação física). Participaram, desses encontros, representantes das Secretarias Municipais de Educação, que tinham a incumbência de retornar aos municípios e realizar a socialização dos cursos para todos os professores de seus respectivos municípios. No final do ano, cada grupo, de cada disciplina, elaborou uma avaliação sobre a percepção dos participantes e apresentou sugestões do que deveria ser trabalhado no ano seguinte.

A seguir, apresentamos uma tabela com alguns dados sobre os cursos ofertados por ano e a quantidade de horas em cada curso. Consideramos, para esta tabela, as formações

referentes aos anos de 2007 a 2009, como período de efetivação da primeira edição do Currículo da AMOP.

Tabela 1. Formação dos anos de 2007 a 2009 AMOP

	2007	**2008**	**2009**	**Total carga horária**
Arte	Artes visuais, teatro, dança, música (32h)	O ensino da arte e o currículo básico das escolas municipais do oeste do Paraná (24h)	Não consta dados nos relatórios	56h
Educação física	Educação física (40h)	Educação física (24h)	Educação física (32h)	96h
Ciências	O ensino de ciências da natureza na educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) (32h)	O ensino de ciências do 1º ao 5º ano (24h)	Não consta dados nos relatórios	56h
Geografia	Geografia (40h)	Geografia (24h)	Geografia (32h)	96h
História	História (40h)	Ensino de história nas séries iniciais (24h)	Encaminhamento metodológico para o ensino de história (24h)	88h
Língua portuguesa	1.Gêneros textuais: ponto de partida para a alfabetização (40h) 2.Consolidação do currículo básico para a escola pública municipal: língua portuguesa (40h)	1.O ensino de língua portuguesa na perspectiva do currículo básico para a escola pública municipal (24h) 2.O ensino da gramática numa perspectiva textual/discursiva: análise linguística-3ª fase. (80h)	1.O ensino da gramática numa perspectiva textual/discursiva: análise linguística-4ª fase. (80h) 2.Ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma abordagem teórico-prática (32h)	296h
Matemática	1.Resolução de problemas através das brincadeiras infantis. (8h) 2. Matemática (40h)	Alfabetização matemática (8h)	Matemática (24h)	80h
Outro	Regimento escolar (40h)	O ensino fundamental de nove anos na perspectiva do currículo básico para a escola pública municipal: reflexões sobre o 1º ano (16h)	Grupo de estudos em gestão escolar (72h)	128h

Fonte: Produzida pela autora com base em dados dos relatórios dos anos de 2007b, 2008 e 2009 da AMOP.

Os dados, expressos nessa tabela, revelam ênfase especificamente nas formações em língua portuguesa. Sobre os fundamentos filosóficos (materialismo histórico-dialético), psicológicos (psicologia histórico-cultural) e pedagógicos (pedagogia histórico-crítica), não encontramos registro nesses anos. Além dos grupos das disciplinas, foi formado um grupo para discutir as questões sobre a realimentação e recondução dos regimentos escolares, a partir do novo currículo e da proposição de implantação do Ensino Fundamental de nove anos (AMOP, 2008). Encontramos, também, nos planos de trabalho, a informação sobre a

disponibilidade de duas professoras que compunham a equipe do departamento pedagógico da AMOP, com agendamento prévio para a realização de reuniões, às sextas-feiras, a fim de dar suporte às questões sobre o novo currículo, aos municípios que tivessem interesse (AMOP, 2007b; 2008; 2009).

Todo esse movimento de organização de grupos de estudos em alguns momentos ocorreu na sede da AMOP, em Cascavel, e em outros espaços cedidos nas faculdades, também em Cascavel. Além desse trabalho, com os grupos de estudos, no ano de 2008, o Departamento Pedagógico da AMOP, por solicitação de alguns municípios, organizou formações locais, como foi o caso dos municípios de Entre Rios do Oeste, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Pato Bragado e Quatro Pontes. Esses municípios organizaram um projeto de formação junto com a AMOP, a fim de atender a todos os professores de seus municípios, em todas as disciplinas, além da representatividade nos grupos da AMOP. Além desses, o município de Corbélia organizou, para todos os professores do primeiro ano e coordenadores pedagógicos, um curso de 16 horas com o tema *O ensino fundamental de nove anos na perspectiva do currículo básico para a escola pública municipal: reflexões sobre o 1º ano*, que foi conduzido pelo Departamento Pedagógico da AMOP (AMOP, 2008).

Uma das questões discutidas durante as reuniões entre os secretários de educação da região, no ano de 2008, foi referente aos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para atender a tal demanda, o departamento pedagógico da AMOP organizou um projeto piloto sobre A*valiação institucional a serviço da gestão pública municipal e da melhoria da qualidade de vida*. Foram convidados a fazer parte desse projeto dois municípios de pequeno porte que estavam com o IDEB abaixo de 4,0. Para o desenvolvimento desse projeto, foram realizados questionários dirigidos aos professores, funcionários, direção, coordenação, pais/responsáveis, Secretaria Municipal de Educação, sociedade civil e conselhos gestores (APMF e conselho escolar). O resultado do diagnóstico, após tabulado pelo departamento pedagógico da AMOP, foi devolvido aos municípios, a fim de que cada um realizasse um planejamento coletivo com a intenção de buscar alternativas para a mudança nos resultados (AMOP, 2008).

Como já mencionamos, ao final de cada ano, os participantes dos grupos de estudos realizavam uma avaliação e, no ano de 2009, a avaliação realizada pelo grupo de história apontou como dificuldade, na realização dos trabalhos nos municípios, a descontinuidade das ações, uma vez que:

> [...] a troca de Prefeitos e Secretários(as) de Educação implicaram em dois aspectos: troca de membros da equipe ou ainda no envio de representantes para os encontros. O fator anterior ocasionou uma descontinuidade no processo de desenvolvimento das propostas realizadas no final do ano de 2008. Muitos educadores novos não conheciam a proposta e sua fundamentação teórica-/metodológica, o que dificultou no início o andamento das atividades. Mesmo os participantes mais antigos que conheciam a proposta e sua fundamentação tinham dificuldades de traduzi-la na prática cotidiana da escola enquanto forma de ensino/aprendizagem (AMOP, 2009, s/p).

Além disso, apontaram que ainda há "deficiências quanto à compreensão da proposta por parte de muitos educadores" e acredita-se que isso ocorre devido à "falta de um planejamento municipal quanto à forma de repasse das discussões estabelecidas nos encontros e na elaboração de grupos de estudos para formação continuada nos municípios" (AMOP, 2009, s/p).

No mesmo sentido, o relatório do grupo de geografia apontou como dificuldade a mudança nas equipes de ensino dos municípios, decorrente da mudança de prefeito. Apontaram que o currículo "ainda é visto com uma preocupação pragmática para incorporar novas tecnologias sem a compreensão dos fundamentos teóricos que o sustentam" (AMOP, 2009, s/p). Especificamente, sobre o ensino de geografia, apontaram que, em análise dos encontros realizados, foi possível "constatar, a grosso modo, que os conteúdos são tratados ainda numa linha positivista, sem muita preocupação com a articulação entre os quatro blocos/eixos, com o método e nem com a metodologia proposta" (AMOP, 2009, s/p). O grupo de educação física apontou:

> [...] a maior dificuldade observada nesse período, foi a mudança de coordenadores pedagógicos das Equipes de Ensino dos municípios, o que refletiu no andamento das atividades e trabalhos desenvolvidos, em função da necessidade de retomada de assuntos já trabalhados, inclusive, pela falta de conhecimento/leitura do Currículo, por parte dos novos participantes (AMOP, 2009, s/p).

Essas avaliações são extremamente reveladoras. Apontam como problemática o que temos vivenciado no Estado do Paraná desde a sua constituição, conforme vimos no capítulo anterior, qual seja, a descontinuidade das ações na educação. Essa descontinuidade provoca, no professor, insegurança e, quando se refere ao processo de formação, é, a nosso ver, ainda mais complexo, pois o professor, para ser um profissional de excelência, precisa de aportes teórico-metodológicos (formação contínua) coerentes com a proposta que está em desenvolvimento. A questão da descontinuidade é tratada por Saviani (2005b) como um problema grave, ainda presente, e que interfere na materialização das ações educativas e traz como consequência a inviabilização de avanços.

Embora não tenhamos encontrado menção nos relatórios de 2009, em relação à reformulação curricular, no plano de trabalho para o ano de 2010, encontramos a afirmação de que:

> Entremeio às indefinições no campo da legislação educacional que repercutem na organização do trabalho pedagógico, dentre elas, a permanência da polêmica em torno da idade inicial para entrada no Ensino Fundamental, foi possível revisar, em 2009, o Currículo Básico, seguindo o mesmo princípio da participação coletiva. As contribuições dos diferentes municípios, a organização de um grupo de trabalho, a leitura, análise e aprovação coletiva, demonstram o envolvimento e a seriedade por meio da qual tem sido conduzida a implementação do Currículo nos diferentes municípios (AMOP, 2010b, s/p).

O resultado desse trabalho foi que, no início do ano de 2010, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná foi (re)impresso, mantendo o mesmo conteúdo do documento de 2007.

Independentemente da impressão de uma nova versão, as ações realizadas pelo departamento da AMOP são um contínuo e, assim como nos anos anteriores, seminários foram organizados na vigência dessa nova reimpressão. Assim, com base nos relatórios do Departamento Pedagógico (AMOP, 2010b; 2011; 2012; 2013; 2014), apresentamos, no quadro a seguir, os temas trabalhados nos seminários desses respectivos anos, bem como os docentes que realizaram os trabalhos.

Quadro 1. Seminários da AMOP nos anos de 2010 a 2014

Ano	Seminário/Temática	Docente
2010	Avaliação da aprendizagem: compreensão teórica e metodológica	Cipriano Carlos Luckesi; João Batista Zanardini; José Kuiava
2011	Prática de ensino: velhos problemas e novos desafios na escola pública do século XXI	Augusta Padilha
	Constituição dos sujeitos e o ato educativo	Silvana Tuleski
2012	Como ocorre a aprendizagem no cérebro: melhorando a prática pedagógica do professor	Egídio Romanelli
2013	Da teoria à prática na educação escolar: o ensino sistematizado como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores-ensino fundamental	Lígia Márcia Martins
	O ensino e a aprendizagem como condições para a promoção do desenvolvimento psíquico da criança-educação infantil	Lígia Márcia Martins
2014	Aprendizagem com qualidade plena	Cipriano Carlos Luckesi

Fonte: Produzido pela autora com base em dados dos relatórios da AMOP.

Como observamos no quadro anterior, em 2010 as questões referentes à avaliação continuavam em pauta e, considerando a necessidade de discuti-las com maior profundidade, de modo a conduzir os professores à compreensão da concepção de avaliação, bem como elementos que subsidiassem a prática educativa, para o seminário de abertura do ano letivo foi proposta uma mesa composta pelos professores Cipriano Carlos Luckesi, João Batista

Zanardini e José Kuiava. A mesa teve como tema principal, *Avaliação da aprendizagem: compreensão teórica e metodológica* (AMOP, 2010b).

Nesse ano, também foi organizada a *I Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas - I SERPROF*, com parceria da Unioeste e do município de Cascavel, que integrou, no mesmo evento, o *I Seminário da Educação em Tempo Integral*. Esse seminário integrado teve como palestrante principal a professora Lígia Márcia Martins, com a palestra intitulada *O desenvolvimento da criança: o papel da brincadeira na educação infantil*. Contou, também, com a presença de Helena Costa Lopes de Freitas (Coordenadora do Programa de Formação Continuada da Secretaria de Educação Básica do MEC), que realizou uma fala com o tema *Reflexões sobre a formação continuada de professores da educação básica*. Esse evento contou com a participação de 20 municípios, que expuseram seus trabalhos em estandes e trouxeram alunos que realizaram apresentações culturais (AMOP, 2010b).

No ano de 2011, o seminário de abertura do ano letivo contou com dois temas: 1. *Prática de ensino: velhos problemas e novos desafios na escola pública do século XXI*, conduzido por Augusta Padilha; e 2. *Constituição dos sujeitos e o ato educativo*, conduzido pela professora Silvana Tuleski. No segundo semestre desse ano ocorreu o II SERPROF, com palestras sobre o *Conhecimento abstrato e concreto na sala de aula*, trabalhado pela professora Lígia Márcia Martins, e *Desenvolvimento humano: implicações e contribuições de Vygotsky para a inclusão social*, pela professora Sonia Mari Shima Barroco (AMOP, 2011).

Já em 2012, o seminário contou com a presença de Egídio Romanelli, que discutiu o tema *Como ocorre a aprendizagem no cérebro: melhorando a prática pedagógica do professor* (AMOP, 2012).

Em 2013, o seminário contou, novamente, com a presença da professora Lígia Márcia Martins, que conduziu duas palestras: 1. *Da teoria à prática na educação escolar: o ensino sistematizado como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, direcionadas aos professores do Ensino Fundamental; e 2. *O ensino e a aprendizagem como condições para a promoção do desenvolvimento psíquico da criança*, direcionada a professores que atuavam com a Educação Infantil. No segundo semestre, ocorreu o III SERPROF-III Seminário Nacional de Formação Continuada e a III Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas. Para a realização desse evento foram organizadas três palestras: 1. *Didática do ensino por investigação mão na massa*, ministrada por Emerson I.

Santos e Luís Paulo de Carvalho; 2. *Avaliação e suas contradições no ensino fundamental*, trabalhado pela professora Lizia Helena Nagel; e, 3. *Letramento nos anos iniciais*, com Rosangela Hammes Rodrigues (AMOP, 2013).

Diante da realização, no ano de 2013, de mais uma Prova Brasil, a questão sobre a avaliação volta a ser foco e, assim, para o seminário de 2014 foi contado novamente com a presença do professor Cipriano Carlos Luckesi, que palestrou sobre *Aprendizagem com qualidade plena* (AMOP, 2014).

Nesse segundo momento de seminários, ou seja, a partir da organização da segunda versão do Currículo da AMOP, é possível visualizarmos a presença de certo ecletismo, especialmente quando da presença de palestrantes que trabalham a partir de concepções que não se coadunam com o que estava posto no currículo.

Os anos de 2010 a 2014 podem ser considerados intensos na condução dos trabalhos pelo departamento pedagógico, em relação à formação específica das disciplinas escolares. Vejamos na tabela a seguir:

Tabela 2. Carga horária de formação nas disciplinas (2010 a 2014) - AMOP

	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Arte	32	32	32	40	0	136
Ciências	0	32	32	40	0	104
Educação Física	32	32	32	40	0	136
Geografia	0	32	32	40	0	104
História	0	32	32	40	0	104
Língua portuguesa	40	64	96	80	120	400
Matemática	40	32	32	40	40	184
Gestão escolar	40	20	48	56	124	288
Produção de material de Língua portuguesa	88	80	80	80	0	328
Produção de material de matemática	80	80	80	80	80	400
Produção de material de história e geografia	0	0	80	80	80	240

Fonte: Produzida pela autora a partir dos relatórios dos anos de 2010b, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Observamos, na tabela anterior, que algumas disciplinas receberam destaque nas formações, como é o caso de língua portuguesa e matemática, bem como a produção de material[89] para essas disciplinas. Apesar de essa especificidade não ser nosso objeto de análise, não podemos deixar de observar essa disparidade na organização e oferta das formações, assim como questionar os motivos pelos quais, para a disciplina de língua portuguesa, a oferta de formações é muito superior às demais disciplinas. Outra questão que nos chamou a atenção é em relação às disciplinas que não foram citadas em alguns relatórios, como é o caso de arte

[89] É possível acessar a produção do material de língua portuguesa e matemática em: https://educacao.amop.org.br/downloads/categoria/cadernos-pedagogicos/10092. O material produzido para história e geografia está disponível para cópia no departamento pedagógico da AMOP.

e educação física, em 2014, e ciências, geografia e história, em 2010 e 2014. Essas disciplinas não aparecem nem no planejamento anual da formação, nem tampouco no relatório final. Em relação a esta informação poderíamos também lançar mão de algumas questões, como por exemplo, qual o motivo da ausência dessa informação? O curso não foi ofertado ou não teve demanda para os mesmos? Ou, se a demanda ocorreu porque o mesmo não foi ofertado? Contudo, novamente não avançaremos nessa questão que merece dedicação na investigação.

No ano de 2014, o Departamento Pedagógico da AMOP, juntamente com o Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Unioeste-NEI –, reiniciou o trabalho de análise do Currículo da AMOP e, para isso, chamou os coordenadores dos municípios que compõem a associação. Para essa nova análise, o principal ponto considerado foi quanto aos "resultados atingidos na sala de aula e os índices do IDEB" (AMOP, 2015b, p. 9), e a opção tomada foi pela "manutenção de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos" (AMOP, 2015b, p. 9).

Para esse trabalho de análise e revisão, durante as várias reuniões, foram realizados leituras, debates e diálogos com os participantes. Após, foi concluído que a melhor estrutura ainda era a organização por disciplinas, compreendendo que "o conhecimento não se desvincula da totalidade e nem deverá ser trabalhado por momentos disciplinares" (AMOP, 2015b, p. 10).

No início do ano de 2015, a nova versão já estava disponível aos municípios e, para que fosse efetivado, o currículo apontou a necessidade de "implementar uma política de educação municipal, de modo que sejam criadas as condições para que este currículo torne-se uma realidade nas escolas do Oeste do Paraná" (AMOP, 2015b, p. 10). Para isso, seria necessário "prever no plano de trabalho do educador a hora atividade conforme prevista na legislação, a formação continuada e salas de aulas equipadas" (AMOP, 2015b, p. 10). Essas indicações, apontadas nos relatórios, revelam, ainda, que, em 2015, na região Oeste do Paraná, havia municípios que não garantiam o percentual de hora atividade ao professor, conforme direito legal. Além disso, ocorriam muitas discussões sobre a importância da organização de momentos de formação continuada aos professores como possibilidades mínimas, a fim de que o professor conseguisse organizar suas ações pedagógicas em consonância com os pressupostos expressos no currículo.

Com uma nova versão do currículo em mãos, no início do ano de 2015, para a abertura oficial do ano letivo e retomada dos trabalhos, foi realizado o seminário com a

palestra: *Escrita para todos: a aplicação da neurociência na docência e na aprendizagem*, com Elvira Souza de Lima. Nesse ano, foi, também, realizado o SERPROZINHO[90] - *Aprendendo com o corpo inteiro: espírito inovador com a mente em movimento*, em substituição ao IV SERPROF. Esse evento teve uma formação diferente dos demais anos e contou com a presença de Max Haetinger, e diversas salas com oficinas, que foi uma das formas para cada município socializar o trabalho que estavam realizando em suas salas de aula. Observamos que, apesar de o Currículo da AMOP apontar quais são os fundamentos que o norteiam, as palestras demonstram caminhar em outro sentido.

No seminário do ano de 2016, foram duas palestras: *Vínculo e autoridade na educação-princípios para a escola e para a família*, com Marcos Meier, e *O planejamento do trabalho pedagógico com fundamento teórico-prático do currículo: do plano da escola ao plano na sala de aula*, com Lígia Márcia Martins (AMOP, 2016). No ano de 2017, o seminário contou com a presença de Ângelo Antônio Abrantes, que trabalhou sobre *A psicologia histórico cultural e o desenvolvimento da consciência* (AMOP, 2017). Em 2018, discutindo sobre *Saberes pedagógicos e saberes específicos: desafios para o ensino de matemática*, o seminário contou com a presença de Manoel Oriosvaldo de Moura, e discutindo as questões sobre *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita-impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representam para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita*, a professora Terezinha da Conceição Costa Hübes (AMOP, 2018). Em 2019, Cesar Augusto Rodrigues apresentou *elementos sobre sentidos e significados dos pressupostos filosóficos do Currículo Básico e a prática docente*, e Anna Maria Lunardi Padilha trabalhou sobre *Pressupostos psicológicos* (AMOP, 2019b).

Observemos, a seguir, a organização da formação dos municípios, para os anos de 2015 a 2019, a partir da nova versão do Currículo da AMOP, nas diferentes disciplinas.

Tabela 3. Formação nas disciplinas (2015 a 2019) - AMOP

	2015	**2016**	**2017**	**2018***	**2019***	**Total**
Artes	80	40	0	48	48	216
Ciências	40	40	0	48	48	176
Educação Física	40	40	72	48	48	248
Geografia	56	40	72	48	48	264

[90] Seminário Regional de Formação Continuada para Professores em escala menor, contanto com a participação de professores dos municípios sem a contratação de profissionais para palestrar.

História	40	40	72	48	48	248
Língua portuguesa	80	80	144	144	96	544
Matemática	40	40	72	96	48	296
Gestão Escolar[91]	80	120	288	144	144	776

* Nestes anos, os relatórios apontam que foram 48 horas de cursos presenciais, mais 40h reservadas para leituras (AMOP, 2015b; 2016; 2017; 2018; 2019).

Observamos, na tabela, que o planejamento das formações seguiu certa padronização quanto à quantidade de horas ofertadas a cada grupo. Contudo, novamente é perceptível que a disciplina de língua portuguesa teve uma intensidade muito maior que as demais disciplinas, bem como a ausência de formação em artes e ciências no ano de 2017. Outra questão é sobre a organização de formação presencial e carga horária para leitura, organizados nos anos de 2018 e 2019. Podemos observar que além de formação para as disciplinas, foi ofertada formação sobre Gestão Escolar e a carga horária dessa formação foi consideravelmente superior às demais. A Formação em Gestão Escolar foi direcionada aos Secretários de Educação.

Nos anos de 2018 e 2019, ocorreram encontros a fim de reorganizar o currículo, atendendo às exigências da Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Após a conclusão dessa nova reestruturação, em 31 de julho de 2019, prefeitos e secretários de educação da região oeste deliberaram sobre a Resolução 003/2019, e aprovaram por unanimidade a Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, para as redes públicas municipais da região Oeste do Paraná. Com a proposta aprovada, e com as alterações e adequações advindas da BNCC, em 2020, o trabalho seria novamente redimensionado.

Contudo, em janeiro de 2020, foi declarada, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), emergência em relação a surtos provocados pelo SARS-CoV-2 ou a Covid-19. Essa situação, em março, avançou para uma pandemia. Isso exigiu adoção de medidas no sentido de evitar a propagação da doença e uma delas foi o distanciamento social, o que acarretou, no caso das escolas, na suspensão das aulas presenciais. Não discutiremos, aqui, maiores detalhes sobre esse período, mas era necessário citá-lo, uma vez que esse era o ano de início dos trabalhos a partir da nova reorganização do Currículo da AMOP.

[91] Não nos detemos em investigar os assuntos tratados nessa formação, contudo consideramos importante a informação da existência dessa e da importância de uma futura investigação sobre os conteúdos que permearam essas formações.

Mesmo, ainda, sob impacto das questões iniciais sobre a Covid-19, em 05 de março de 2020 ocorreu o seminário de abertura do ano letivo organizado pelo departamento de educação da AMOP, com a presença de: Cassiana Magalhães, que trabalhou a P*eriodização do desenvolvimento psíquico: a formação das funções psíquicas em crianças de 0 a 5 anos e a atividade dominante*; Adriana de Fátima Franco, que trabalhou a *Brincadeira e interação como eixos fundamentais da educação infantil: o desenvolvimento e a aprendizagem na infância-interações na perspectiva sociointeracionista: por que brincar? Como quando? A brincadeira como foco das práticas educativas*; e Marta Sueli de Faria Sforni, com a *Transição da atividade lúdica para a atividade de estudo: implicações para a ação pedagógica nos anos finais da educação infantil e iniciais do ensino fundamental* (AMOP, 2020b). Notemos que, neste ano, as falas foram mais direcionadas à Educação Infantil e não houve, pelo menos nos títulos das palestras, indicativo sobre as novas atualizações do currículo.

Com as atividades de formação suspensas, em julho de 2020, o departamento de educação da AMOP encaminhou, às Secretarias Municipais de Educação, um ofício com informações sobre a oferta de formação aos professores com atividades online de forma síncrona e assíncrona, sendo duas formações para Educação Infantil e uma de aritmética e álgebra para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como seria um curso online, todos os professores da região tiveram a oportunidade de participar. Diante disso, questionamos, sem a intenção de responder, apenas provocar: não seria uma oportunidade para se ofertar cursos sobre os fundamentos filosóficos, psicológicos e artísticos, já que alcançaria, teoricamente, a todos?

As reuniões com os secretários de educação ocorreram de forma online e, em novembro de 2020, participaram presencialmente de uma reunião, que teve como pauta a análise de possibilidades de formação para as equipes e professores para o ano de 2021. Nesta, ficou definido por realizar atividades de formação em forma de lives (transmissão ao vivo pelo youtube), sobre os pressupostos pedagógicos da Proposta Curricular, Educação Infantil, educação inclusiva, língua portuguesa, alfabetização, história e matemática.

Para o ano de 2022 foram retomadas as ações de forma presencial pelo Departamento de Educação da AMOP. O seminário de abertura do ano letivo contou com a presença da professora Neide da Silveira Duarte de Matos, que tratou sobre *Educação*

especial e inclusão, e o professor Ângelo Antônio Abrantes, que trabalhou o *Método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais*.

Com base nos relatórios organizados pelo Departamento Pedagógico da AMOP foi possível verificar as principais ações realizadas com a formação continuada ofertada aos professores dos municípios da região oeste, a fim de implementar o currículo. Diante dessa verificação, consideramos importante destacar alguns pontos: a forma de organização da formação continuada não consegue alcançar a totalidade dos professores da região, uma vez que a participação conta com representatividade; cada professor, em geral pertencente à equipe interna das Secretarias Municipais de Educação, participou de determinado grupo, ou seja, de uma única disciplina; a rotatividade na participação dos grupos de estudos impede que a totalidade do conteúdo seja realmente compreendida; os limites do Departamento Pedagógico da AMOP, quanto a profissionais insuficientes, para acompanhar as devolutivas e socialização das formações em cada município, ainda é uma realidade; a não participação, nos grupos de estudos, de alguns municípios. E, ainda, em relação aos seminários, em sua maioria, os conteúdos trabalhados possuíam temáticas pertinentes aos fundamentos teóricos do currículo, contudo, outras demonstraram certo ecletismo.

Entendemos que a implementação de um currículo, em especial de um documento orientador do trabalho educativo, que tem como fundamento uma teoria contra hegemônica, não ocorre somente com estratégias de formação dos professores. E, outrossim, a formação ofertada por meio de cursos, de curta duração e seminários, é, de certo modo, insuficiente para provocar no professor mudanças significativas que modifiquem seu trabalho em sala de aula. Não queremos, com isso, desconsiderar a relevância desse movimento de formação, mas problematizar o fato de que essa não é a única forma de conduzir as ações para que o professor enriqueça e potencialize o trabalho realizado.

Concordamos com Zoia (2022, p. 217), ao ponderar que, apesar das:

> [...] limitações apresentadas para que os cursos de formação cheguem, com qualidade, a todos os professores atuantes em sala de aula, a existência de um departamento de educação em uma Associação articulando municípios menores, pode possibilitar a formação de um coletivo tornando mais viável a luta em direção à efetivação de uma formação contra-hegemônica.

Isso porque:

> [...] Pequenos municípios isolados com seus quadros de professores e secretarias de educação talvez não teriam condições de acesso a palestras, textos, seminários com professores pesquisadores como é viabilizado pelo departamento de educação da AMOP. Isoladas em seus locais, sem orientações e acesso à ciência acadêmica, essas

> secretarias estariam bem mais suscetíveis para aceitar os pacotes de formação e material didático oferecidos pelo terceiro setor (Zoia, 2022, p. 217).

Ainda sobre as questões que perpassam a formação do professor, Saviani (2009, p. 153) afirma:

> [...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Portanto, é preciso, também, investimentos e previsão de recursos financeiros que deem o suporte necessário para atender às questões apontadas anteriormente. Há de se considerar que esse profissional da educação é um trabalhador, ou seja, pertence à classe trabalhadora e, com isso, é produto de uma sociedade que enfatiza e sustenta a fragmentação, a divisão dos objetivos dentro da própria classe trabalhadora, que motiva e impulsiona a alienação, que atua na manutenção dos objetivos da classe dominante, que organiza a formação inicial, desse trabalhador, de modo a atender exclusivamente aos seus objetivos. De outro modo, a formação de todo trabalhador e, portanto, também do professor, é projetada de acordo com os interesses do capital.

Malanchen (2016, p. 9), ao analisar as políticas curriculares nacionais, aponta que "os anos de 1980 e 1990 foram marcados por um intenso processo de modernização da produção". No Brasil, esse processo ocorreu, de forma mais intensificada, a partir dos finais dos anos de 1980, e, segundo a autora:

> Além das modificações no cenário econômico nacional, a modernização da produção, a subordinação da economia nacional às exigências da globalização e a adoção da ideologia neoliberal trouxeram mudanças profundas na área social, cultural e educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares (Malanchen, 2016, p. 9).

Aponta, também, que os currículos escolares têm sido normatizados por políticas públicas "com base nas orientações de organismos internacionais que representam os interesses do grande capital" (Malanchen, 2016, p. 11). Os discursos, tanto dos representantes desses organismos quanto dos governos e intelectuais atrelados à ideologia dominante, perpassam por:

> [...] questões como a formação do indivíduo flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural e, como síntese de tudo, o desenvolvimento no indivíduo da capacidade de aprender a aprender (Malanchen, 2016, p. 12).

A fim de atender a tal demanda, a formação do professor também foi transformada, de modo a ajustar esse profissional às exigências do mercado de trabalho. Uma das questões que merece atenção é em relação à oferta e expansão de formação inicial de professores na modalidade a distância[92], contudo, esse não é objeto de nossa análise, nesse momento.

Desse modo, entendemos que, para efetivar a implementação de uma perspectiva contra hegemônica, é necessário discutir, analisar, rever e lutar por condições de trabalho minimamente dignas, bem como o modo como a formação dos professores tem se desenhado no país. Concordamos com Zoia (2022, p. 216), ao concluir sua tese, afirmando:

> [...] a política de formação implementada pelo departamento de educação da AMOP envolve um processo dialético, pois ao mesmo tempo em que, por meio dos conteúdos, constitui-se como força, na direção de impulsionar um desenvolvimento comprometido com a formação docente na perspectiva histórico-cultural, as condições objetivas, inerentes ao modo de produção vigente, limitam a sua efetivação. Isso significa que as condições objetivas de formação e de trabalho dos professores contradizem o ideal formativo assumido no Currículo, evidenciando, nessa contradição, tanto os desafios, quanto as potencialidades.

E que:

> [...] o diferencial das formações organizadas pelo departamento de educação da AMOP é o conteúdo, pois a forma e as condições de formação e de trabalho dos professores não diverge de outros locais. Essa realidade evidencia os limites para que o conteúdo de fato possa ser formativo, indicando a necessidade de luta, também em relação a outros aspectos para que o Currículo possa impactar qualitativamente no processo educativo desenvolvido na Educação Infantil (Zoia, 2022, p. 216).

À guisa de conclusão, após as análises dos relatórios das atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação da AMOP, podemos ponderar que é notável a preocupação com o movimento de produção e implementação do currículo básico. Fato notável, também, é quanto ao esforço desse departamento na condução desse trabalho, envolvendo mais de 50 municípios. Considerando os apontamentos sobre as dificuldades desse processo, vale ressaltar que a proposta do Currículo da AMOP, desde a sua constituição inicial, é com uma educação emancipadora e fundamentada pela pedagogia histórico-crítica. Contudo, sem dominar essa teoria educacional, seus fundamentos e o que está implícito nela, ocorre a fragilidade na condução do trabalho em sala de aula.

Apesar de os fundamentos descritos afirmarem estar ancorados na pedagogia histórico-crítica, observamos a carência de formação fundamentada nessa teoria. Desde o início, a preocupação centrou-se na organização do trabalho pedagógico, com as

[92] Sobre esse assunto, ver: Malanchen (2015).

especificidades das disciplinas e com a produção de material didático. Contudo, defendemos que, para o professor assumir-se na defesa do ensino a partir da pedagogia histórico-crítica ele precisa conhecê-la, entendê-la e dominá-la. É preciso, nesse sentido, considerar a necessária urgência do conhecimento, compreensão e aprofundamento dos conceitos e fundamentos que embasam e constituem a pedagogia histórico-crítica, uma vez que, na formação inicial, são poucos os professores que têm acesso às informações sobre essa perspectiva de ensino.

Entendemos, também, que não há como implementar uma Proposta Curricular se, após a sua sistematização, não ocorrerem ações que subsidiem aqueles que terão que implementá-la. A proposta em si é considerada, ainda por muitos, um documento teórico. Assim, é preciso entendermos as relações necessárias entre essa teoria e a prática, uma vez que, de acordo com Vàzquez (1977, p. 209), "enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis". Assim, para essa teoria se transformar em ações práticas, é preciso compreendê-la.

Ao nos reportamos à questão da educação escolar, entendemos que a prática já existe e a escola é um campo minado de práticas, das mais diversas possíveis. Contudo, é imperativo analisar que toda essa prática não pode ser aleatória e se pautar pelo senso comum; ela precisa ser fundamentada teoricamente. Por isso, precisa estar articulada, imbricada, unida mutuamente, e isso exige consciência coletiva dos objetivos dessa atribuição social: a educação escolar.

Vàzquez (1977, p. 234) esclarece "que o problema da unidade entre a teoria e a prática só pode ser formulado com justeza quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social". Aliás, essa atividade transformadora implica no conhecimento da "realidade que transforma e das necessidades que satisfaz" (Vàzquez, 1977, p. 234). Compreendida assim, a prática educativa se revelará fielmente, somente àqueles profissionais da educação que estão diretamente e intimamente ligados a ela. Eis os motivos de o professor dominar os conceitos que permeiam a sua prática educativa, dominar os fundamentos da teoria que assume como norteadora do seu trabalho pedagógico.

Assim, entendemos que um professor que assume a pedagogia histórico-crítica como teoria educacional deve saber que se trata de uma teoria comunista de educação e, portanto, deve conhecer as leis do desenvolvimento da sociedade, ou seja, "conhecer a história do desenvolvimento das formas econômicas, o desenvolvimento da propriedade, a divisão de classes, o desenvolvimento das formas de Estado" (Krupskaya, 2017, p. 91).

Em relação à Proposta Curricular da Região Oeste do Paraná, podemos ponderar que procura superar as expressões das propostas relativistas, pós-modernas, como é o caso da BNCC, ao mesmo tempo em que demonstra limites de uma propositura contra hegemônica que reside na sociedade capitalista. Todas as quatro edições deixam explícita a opção pelo materialismo histórico-dialético e, em cada nova revisão, ia se definindo e defendendo os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Destacamos que o enfrentamento e posicionamento quanto aos fundamentos expressos e mantidos no Currículo da AMOP, de acordo com Peletti (2012, p. 116), podem:

> [...] vir a desempenhar um papel relevante no desvelamento das contradições sociais ao proporem a superação da sociedade capitalista, pois têm como principal objetivo a não adaptação do indivíduo à sociedade, contrapondo-se mais uma vez às propostas nacionais estudadas, que defendem valores e atitudes de respeito à ordem existente.

Mas, para isso, exigirá, de todos, compromisso, processo contínuo de estudos, debates constantes. Entendemos, enfim, que a luta não se encerra na elaboração de um documento.

CAPÍTULO 4

Chegamos em casa! Neste capítulo, apresentamos informações sobre a singularidade do município de Cascavel, especificamente da rede pública municipal, na qual esta pesquisadora é professora desde a década de 1990. Trata-se de um município próspero econômica e populacionalmente que possui, desde o ano de 2008, oficialmente, um currículo próprio fundamentado na pedagogia histórico-crítica. A fim de demonstrar como, mesmo diante do movimento ascendente do negacionismo, a rede de ensino municipal continua a firmar seu compromisso com essa teoria pedagógica, este capítulo está organizado de modo que se explicite o início do processo de produção do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, seguido das observações sobre as ações e contradições que perpassam pela realidade concreta dessa área social e desencadeiam movimentos de luta na defesa de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora.

4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL

A decisão pela produção e posterior implementação de um currículo perpassa, especificamente, pelos diversos e complexos elementos e aspectos que constituem um espaço escolar. Produzir um documento de tamanha complexidade e importância requer posicionamento do grupo que faz parte desse movimento e a explicitação da concepção de sociedade (mundo), ser humano (homem) e educação que se almeja. Ou seja, é necessário entender e compreender a sociedade, o homem e a educação a partir de uma concepção definida.

Se pensar na produção e implementação de um currículo é complexo, quando este traz como aporte teórico-metodológico a pedagogia histórico-crítica, os problemas e essa complexidade são muito maiores já que, nessa situação, é assumido o posicionamento do adotar, em uma sociedade capitalista, uma teoria marxista de educação.

Currículo, para Saviani (2020b, p. 9), é "uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria". Uma escola em pleno funcionamento significa a necessidade de mobilizar "todos os seus recursos, materiais humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens" (Saviani, 2020b, p. 8), e o currículo dessa escola refere-se "ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados" (Saviani, 2020b, p. 8).

Pensar a organização de um currículo não é simplesmente pensar em "um agrupamento aleatório de conteúdos"; antes disso "há a necessidade de os conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistematizada" (Malanchen, 2016, p. 166). Organizar um currículo é ter claro qual a função social da escola pública e tem a ver com a socialização/transmissão do saber em suas formas mais desenvolvidas, de modo a conduzir os indivíduos à superação do senso comum. Entende a autora (Malanchen, 2016, p. 168) que, por ser integrante de uma teoria marxista, a pedagogia histórico-crítica "coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para a organização de um currículo escolar".

Compartilhamos das ideias de Malanchen (2016, p. 176) ao sintetizar que um currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é "compreendido como a expressão da

concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade".

Nereide Saviani (2006, p. 13, g*rifos da autora*) nos auxilia a entender a natureza dialética do processo pedagógico e, para isso, aponta alguns pressupostos: 1º - "*a relação conteúdo/método implica a relação sujeito/objeto*"; 2º - "*captar a relação dialética conteúdo/método requer captação da estrutura do objeto e da estrutura do sujeito*"; e o 3º - que se depreende dos dois primeiros, é que, "na *dialética do processo pedagógico, a relação conteúdo/método implica a relação currículo/didática*". Esses pressupostos nos auxiliam no entendimento de que o conteúdo escolar definido nos currículos "deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem *lógica* e no seu método, *sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem*, ou seja, a *dimensão didática* do *processo pedagógico*" (Saviani, 2006, pp. 13-14, g*rifos da autora*).

Com base nessas introdutórias considerações, o que socializaremos, a seguir, é o processo de organização e implementação de um currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica na rede pública municipal de ensino de Cascavel, que fica localizada na região oeste do Estado do Paraná.

4.1 O pontapé inicial: uma decisão foi tomada

Os profissionais da educação da rede municipal de ensino de Cascavel, após discussões iniciadas no ano de 2004 sobre currículo, em 2005 definiram pela produção de um documento próprio que direcionasse as ações educativas a serem desenvolvidas nas unidades escolares do município. Para essa produção, após muito estudo, análises e discussões, definiu-se por fundamentá-lo na perspectiva historicizadora do materialismo histórico-dialético, nos princípios humanizadores da psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Essa decisão decorre do entendimento de que são esses fundamentos que auxiliarão no desenvolvimento do trabalho pedagógico "na contramão das vertentes hegemônicas, por meio, principalmente da defesa da socialização/transmissão do conhecimento historicamente acumulado que, em sala de aula, apresenta-se como possibilidade de enriquecimento da formação humana" (Matos; Mazaro, 2021, pp. 274-275).

Mas a definição quanto a essa produção não foi aleatória, impulsiva e tranquila. Uma das questões definidoras é que a rede sentiu a necessidade de unidade quanto à concepção teórica e na direção das ações que envolviam o trabalho pedagógico, uma vez que a rotatividade de alunos e de professores dentro do município era (e continua) muito grande. Compreendeu-se, naquele momento, que a definição de uma concepção teórica, logo, dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, auxiliaria a superar o ecletismo vivenciado no município, bem como possibilitaria condições para a busca da tão almejada e discutida melhoria na qualidade do ensino (Cascavel, 2008a; Mazaro, 2018). Para contextualizar como esse processo ocorreu, faremos uma breve retomada sobre a primeira produção do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel e como foi constituído.

Desde o ano de 2004, a Semed de Cascavel travava discussões com as equipes administrativa e pedagógica das escolas, sobre os documentos que norteavam o ensino nas escolas municipais. Uma das questões que provocou a necessidade de discussão foi a transitoriedade dos alunos na própria rede de ensino, provocada pelo modo de produção capitalista, uma vez que essas famílias precisam buscar meios de sobrevivência. Ou seja, trata-se de um município em expansão que, devido às condições materiais de vida, faz com que algumas famílias alterem seus endereços. Essas mudanças decorrem da necessidade da busca por trabalho, que dará um mínimo de condições de sobrevivência. Nesse contexto, a criança muda de escola a cada vez que a família precisa buscar outro local de moradia.

Essa situação impulsionou as escolas e a Secretaria Municipal de Educação-Semed a pensar em unidade teórica e, portanto, na possibilidade e necessidade de documento curricular unificado, uma vez que o aluno, ao sair de uma escola e ir para outra, deveria ter continuidade nas ações educativas. Em levantamento realizado pela Semed, em 2004, foi possível verificar “uma rede eclética onde alguns trabalhavam a partir dos fundamentos do Currículo Básico do Paraná (1990) e outros a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)” (Mazaro, 2018, p. 54). Essa situação, como vimos no capítulo anterior, também ocorreu com os demais municípios da região Oeste do Paraná, o que culminou na produção do currículo da AMOP.

Outra questão que motivou a organização de um documento curricular se refere à implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como à emergente necessidade de organizar as formas de conduzir as ações com a Educação Infantil, como educacional e não

mais com caráter exclusivamente assistencial. Além disso, o município possuía a demanda da Educação de Jovens e Adultos-fase I e da Educação Especial, que também careciam de atenção e direção.

Com diagnóstico realizado na rede de Cascavel em 2005, os professores (140) iniciaram a participação no movimento de produção do currículo da AMOP[93]. Durante esse ano, a Semed de Cascavel direcionou os trabalhos com as escolas, de modo que todos os professores tivessem acesso aos documentos que estavam em discussão na AMOP. A cada grupo de estudo que as escolas realizavam, era sistematizada uma síntese das discussões e encaminhadas à Semed, que, após analisá-las, encaminhava aos grupos de sistematização da AMOP. Esse trabalho foi desenvolvido em conjunto com a AMOP até o final de 2005.

Como forma de acompanhar esse processo junto às escolas, a Semed organizou uma avaliação. Nessa, grande parte dos professores apontou, dentre outras questões, o interesse na participação das atividades de produção do currículo, bem como a preocupação com a forma de contribuição por representatividade e a necessidade de leituras, estudos e discussões sobre a educação (concepção das disciplinas, conteúdos, forma de avaliação, encaminhamentos metodológicos), a necessidade de organização de grupos de estudos, dentre outras (Peletti, 2012).

Assim, justificando a necessidade de "envolver um número maior de professores nas discussões" e na sistematização de um documento coerente com as necessidades específicas de Cascavel, no início do ano de 2006, Cascavel "retirou-se do processo de discussões encaminhado pela AMOP" e passou a organizar ações para a produção do seu próprio currículo (Peletti, 2012, p. 104). Segundo Mazaro (2018, p. 61):

> No início do ano de 2006, após somente 1 ano que o PSDB estava na administração pública municipal, houve mudança de secretário da SEMED e cumulativamente assumiu a função de secretário municipal de educação, o vice prefeito Vander Piaia, que direcionou ao cargo de diretora do departamento pedagógico, a professora da rede municipal Loraine Alcântara. A partir dessa mudança, a SEMED passou a conduzir o processo de produção de um currículo próprio para Cascavel independente da AMOP.

Esse fragmento demonstra mais uma vez o que a descontinuidade de ações e o desejo político podem provocar. Nesse caso, um rompimento da construção coletiva de um documento regional e, ao mesmo tempo, o desejo de firmar, na história, o nome e o compromisso com a produção de um documento próprio. Em relação ao rompimento do

[93] Cascavel, por ser partícipe da AMOP, esteve presente no início do movimento de proposição do currículo da AMOP, conforme explicitamos no capítulo anterior. Naquele momento, a Semed de Cascavel inscreveu 140 professores da rede municipal que contribuiriam com a produção.

processo junto à AMOP e início das conduções do trabalho na individualidade de Cascavel, o que temos são os relatos de quem participou do processo e alguns dados parcos. O que é possível afirmar é que os dois documentos – AMOP e Cascavel – possuem os mesmos fundamentos, contudo, discutidos e apresentados com particularidades e diferenças. Além disso, enquanto o currículo da AMOP passou, até 2020, por quatro reformulações, o de Cascavel foi reformulado somente após dez anos de sua publicação e diante de demanda legal.

Voltemos à questão do processo de produção inicial. Os professores da rede municipal de ensino de Cascavel, em sua totalidade, entre os anos de 2004 e 2005, participaram de muitos grupos de estudos, em que foram realizadas análises e reflexões sobre escola, sociedade, homem e educação. Compreendiam que aos alunos deveriam ser "transmitidos conteúdos científicos sistematizados, que a escola deveria ser laica, gratuita, de qualidade e que o método a ser utilizado para direcionar os trabalhos seria o materialismo histórico-dialético" (Mazaro, 2018, p. 60). Os estudos realizados pelos profissionais da educação, embasados na pedagogia histórico-crítica, revelaram contrapontos tanto com relação aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional) quanto a outros documentos que se encontravam no interior das escolas e conduziram os professores à percepção de que esses "referenciais atendiam aos interesses de um projeto de educação que esvazia o conhecimento científico, imprescindível à formação humana e permitiam um ecletismo teórico nas práticas pedagógicas" (Matos; Mazaro, 2021, p. 276).

Os anos de 2006 e 2007 foram marcados pela sistematização, organização, reestruturação, novos estudos e assessoria, e, no final de 2007, o currículo de Cascavel foi concluído[94]. Esse movimento de construção curricular também é compreendido como um movimento de formação continuada cujo resultado, professores formados a partir de uma teoria crítica de educação, é vislumbrado em suas ações e em suas defesas. Para esse trabalho:

> [...] foram organizados encontros envolvendo os profissionais, para estudos e reflexões sobre o método definido enquanto subsídio teórico para prática pedagógica. As discussões permearam o estudo de textos e encontros com professores e pesquisadores de universidades na intenção de aprofundar os princípios teóricos defendidos. Destacamos a importância da UNIOESTE neste processo, com o suporte na formação dos professores e com a assessoria na elaboração do documento (Matos; Mazaro, 2021, pp. 276-277).

[94] Sobre como ocorreu todo o processo de produção desse documento, ver: MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005-2015)**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3897.

No total foram organizados 12 grupos de trabalho, de modo que todas as unidades escolares tinham representações nesses grupos. Essa elaboração coletiva permitiu que os professores a assumissem como sua, e o compromisso com esse documento é demonstrado no momento de revisão do documento, em função da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, como veremos adiante.

Afirmamos que o currículo de Cascavel (2008) possui suas bases no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Desse modo, defende a escola pública e a concebe como resultado das lutas de classes e, como tal, possui a função de transmitir os conhecimentos, que foram transformados em saber escolar. Foi organizado em três volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A Educação especial compôs um capítulo que perpassou pelos três volumes[95].

O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel trouxe como objetivo impulsionar ao máximo o desenvolvimento omnilateral de todos os alunos por meio da transmissão da cultura humana transformada em saber escolar. A partir dessa premissa o compromisso da administração pública municipal seria(é) disponibilizar todos os meios e recursos para a sua implementação.

Contudo, para que os objetivos sejam alcançados, não basta apenas elaborar um documento; é preciso que, dentre as ações, ocorra a instrumentalização do professor a fim de que coloque o documento em prática. Essa instrumentalização ocorreu, principalmente, por meio de formação continuada. Nos anos de 2004 a 2007, a formação ocorreu concomitantemente ao processo de elaboração do currículo, principalmente sobre concepção de sociedade, mundo, educação e escola pública. Dos anos de 2008 ao primeiro semestre de 2011 centrou-se na formação para o entendimento sobre o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica, aos objetos das disciplinas, possibilidades de encaminhamentos e organização de instrumentos de avaliação, entre outros.

A situação em que a rede municipal se encontrava naquele momento em relação à formação inicial do professor não era tão alarmante como no momento atual. Na atualidade, os professores das redes de ensino, em sua grande maioria, e Cascavel encontra-se nesse quadro, são formados em instituições de ensino na modalidade EaD (Educação à Distância).

---

[95] Os volumes encontram-se disponíveis em: https://cascavel.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao/pagina/semed-curriculo-e-publicacoes.

No momento em que ocorreu a produção do primeiro currículo de Cascavel, ainda havia grande número de professores formados no ensino médio na modalidade magistério e que estavam concluindo suas licenciaturas, em instituições de ensino superior na modalidade presencial.

Concordamos com Lombardi (2018, p. 185, **grifo do autor**), quando afirma:

> Lamentavelmente os trabalhadores da educação não foram formados para uma educação que tem por objetivo uma sólida formação das novas gerações, nem em termos de conteúdo e nem em termos societários. Não recebem uma formação que dominam os conteúdos que devem ensinar e nem os métodos de ensinar. Nem mesmo lhes é exigido isso, pois a hegemônica perspectiva construtivista não se centra nem em conteúdos e nem na didática, mas apenas em possibilitar aos educandos, transformados em sujeitos, as competências necessárias para a construção do conhecimento. A educação, por isso, acaba presa a um perverso círculo de senso comum e alienação, tendo como início uma formação **manietada** do educador e como chegada uma escolarização que não tem por objetivo a formação do educando.

O autor denuncia a gravidade quanto à precariedade intencional da formação inicial daquele que será o futuro formador das novas gerações. Com essa realidade as redes públicas de ensino que procuram de alguma forma implementar projetos de educação contra hegemônicos precisam pensar em como organizar a formação continuada desses profissionais e devem priorizar formações que possibilitem tanto o domínio do conteúdo a ser ensinado como a compreensão das formas de desenvolver esse conteúdo (Lombardi, 2018).

Mas, assim como a história não é linear, o processo de condução das ações objetivando a implementação da pedagogia histórico-crítica em Cascavel também não é. Por questões político-administrativas, o município sofreu alterações na gestão da Semed e uma das mais complexas, a nossa ver, com a troca de secretário, ocorrida no segundo semestre de 2011, refere-se ao tratamento quanto às ações de condução da formação continuada, pois foi "reorganizada para um formato de Seminários e oficinas e, dessa forma, enfraquece-se o movimento de estudos voltados à ação-reflexão-ação de uma concepção teórica revolucionária" (Matos; Mazaro, 2021, p. 280).

A partir desse momento, a rede municipal de ensino de Cascavel passou, basicamente, a contabilizar como formação continuada grandes momentos organizados, duas vezes ao ano, em formato de seminário, associado à participação em oficinas. Entre os anos de 2012 e 2015, a cada ano, apresentava-se algo de diferente, demonstrando a incoerência nas ações organizadas e consideradas como formação continuada. Para o seminário de julho de 2012, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o materialismo histórico-dialético, por exemplo, "a palestra 'principal' tratou sobre a questão da plasticidade neural: afetividade,

atenção, aprendizagem e cidadania e como complementação de carga horária os professores optaram por participar de 1 entre 51 oficinas diferentes" (Mazaro, 2018, p. 141).

Em fevereiro de 2013, o grande seminário de abertura do ano letivo contou com a presença "dos professores doutora Lígia Márcia Martins, doutora Marilda Facci, doutor José Roberto Giardinetto, doutora Aparecida Favoreto, do capitão Dalton Gean Perovano e da mestra Giovana Romero Paula" (Mazaro, 2018, p. 141). O que estamos tentando demonstrar, com isso, é que, em um período ainda de ações para a implementação de um currículo com base marxista, ora a formação do professor caminhou em direção a essa implementação, ora caminhou em sentido contrário. Consta ainda em Mazaro (2018, p. 143) que, nos anos de 2014 e 2015, "não ocorreram as oficinas e tanto em fevereiro quanto em julho, houveram seminários".

Segundo Albuquerque (2023, p. 143), no ano de 2015 "as formações expandiram-se para temas como o desenvolvimento psicológico individual, a aplicação do MHD na prática escolar e os fundamentos teóricos e filosóficos do currículo", contudo, não se atingiu a totalidade da rede e o público ao qual se dirigiu essa oferta "foi composto por coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e professores de reforço escolar". Apesar de a pesquisadora afirmar que ocorreu uma ampliação quanto ao "alcance da capacitação", nosso entendimento é que as formações continuadas precisam chegar a todos os professores da rede, de forma direta e não por vias de representatividade. Ainda de acordo com Albuquerque (2023, p. 143), em 2016:

> [...] as formações exploraram a metodologia da mediação dialética, com foco em sua aplicação no ensino e gestão. Conceitos da THC também foram introduzidos. Os participantes incluíram candidatos a diretores e professores de Pré-Escola I e II, proporcionando uma compreensão mais ampla da PHC.

Apesar das tentativas de demonstrar que a formação foi centrada nos pressupostos do currículo, quando analisamos os informativos da Semed, é perceptível que, no período de 2011 a 2016, a formação continuada oferecida pela Semed caracterizou-se pelo ecletismo, e, segundo Zen (2018, p. 161), além da substituição dos cursos por oficinas, "concedeu os espaços de formação para a abordagem de referenciais teóricos diferentes dos que são previstos no currículo", assim como "também não moveu esforços no sentido de desenvolver uma política oficial de responsabilização". A autora acresce que, em função do desempenho dos alunos no IDEB, nesse período foram realizadas cobranças "em reuniões privadas entre membros da secretaria e diretores de escolas que tiveram baixo desempenho" e os diretores escolares "tiveram que apresentar justificativas para o baixo desempenho e se comprometer

com o desenvolvimento de um trabalho que visasse o alcance das metas estipuladas pelo MEC/INEP" (Zen, 2018, pp. 161-162). Isso comprova que, nesse período, o objetivo não foi organizar a formação do professor com vistas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico coerente com os pressupostos do currículo, mas alcançar metas estipuladas pelo governo.

Desse modo, as metas não são mais traçadas em relação e com a preocupação sobre a escolarização do aluno, de forma qualitativa, mas se centram e recaem no quantitativo. Além disso, vale lembrar que, ao enfatizar o trabalho com vistas à realização de testes, que medem a capacidade e habilidade de competir efetivamente no mercado de trabalho, endossam-se as demandas do capital quanto atribuir à escola a tarefa de se adaptar à economia competitiva e, quando os resultados não atingem o projetado, imputa-se aos professores a má qualidade do ensino, ou seja, responsabiliza-se o professor pelo desempenho do aluno, desconsiderando outros fatores. O que percebemos é a constituição de programas e medidas que enfatizam o trabalho, objetivando a realização de avaliações padronizadas que se materializam em dados que culminam em comparações e competitividade.

É evidente que o projeto de discussão em torno do currículo, que teve início em 2004, a partir de 2011 foi alterado e, conforme Zen (2018, p. 160), "houve um refluxo, tanto no que se refere à oferta de cursos para garantir a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, como também no sentido de que reforçar o referencial teórico do currículo deixou de ser um critério para os cursos oferecidos".

A partir do ano de 2017, com uma nova gestão administrativa[96], a Secretaria Municipal de Educação também teve novo dirigente e, como consequência, grande parte da equipe pedagógica foi modificada. Com uma nova gestão, novas expectativas surgiram, especificamente em relação a como seriam reorganizados os cursos de formação continuada da rede.

Considerando os documentos informativos encaminhados às escolas, deu-se continuidade à organização de seminários no início do ano letivo. O que percebemos é que, aos poucos, foi retomada a ação de realizar formação aos professores mensalmente e em pequenos grupos. Sobre isso, afirma Albuquerque (2023, p. 144) que, "de 2017 a 2023, as formações mantiveram um enfoque nos fundamentos da PHC" e tiveram acesso a estas "professores de diversas séries e coordenadores pedagógicos". Ainda no entendimento de

[96] Assumiu a prefeitura de Cascavel, pelo Partido Social Cristão (PSC), Leonaldo Paranhos, que indicou, como secretária municipal de educação, a professora Márcia Aparecida Baldini.

Albuquerque (2023), a partir de 2017 algumas ações de formação continuada foram recuperadas; contudo, nesse período, ficou essa formação, também, centrada nas coordenações pedagógicas, demonstrando certa limitação na forma de conduzir o trabalho com todos os professores. E, sobre a formação desse período, trataremos a seguir.

Pondera-se que esse também foi um dos períodos, talvez, mais controverso dessa rede de ensino, pois além das expectativas quanto a uma nova gestão frente à Semed, no primeiro ano dessa gestão têm início discussões sobre a necessidade de reformulação do currículo, que ainda não havia sido totalmente implementado, a fim de atender à demanda de um documento nacional. Mas o que é a história da educação, senão contradição e descontinuidade? Após 10 anos da rede buscando alternativas de conduzir o trabalho com as expressões do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, movidos por um documento de caráter normativo, de cunho liberal, que possui a centralidade na pedagogia das competências, é organizada a sua revisão.

Antes de adentrarmos na próxima seção não podemos deixar de assinalar que, além de todo processo de construção, reformulação e ações de implementação do Currículo e da pedagogia histórico-crítica, outros fatores precisam ser mencionados, como é o caso do Plano Municipal de Educação; Plano de Cargos, Remuneração e Valorização dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel; e, as Deliberações do Conselho Municipal de Educação. Não temos a intenção de aprofundar e nem mesmo esgotar o assunto, mas é preciso apontar que o trabalho de implementação da pedagogia histórico-crítica exige ações que ultrapassam o âmbito interno da escola, assim como é preciso articulação, organização, movimentos de luta, dentre outros.

No ano de 2014 foram organizados momentos específicos para a construção do Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015 a 2025. Após muitas discussões e debates não houve concordância quanto a deixar registrado, no plano, que o município de Cascavel adotava como teoria pedagógica a pedagogia histórico-crítica, alegando-se que tal teoria poderia ser alterada no decorrer desse período; contudo, foi registrado que as ações a serem realizadas no município deveriam estar em consonância com o currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel. Aqueles que lutam em favor da pedagogia histórico-crítica compreendem o avanço dessas proposições (Mazaro, 2018).

Apresentamos, agora, as dez estratégias e um objetivo, em que foram firmados os compromissos com o currículo de Cascavel, que tem como base a pedagogia histórico-crítica[97]. Meta I - Educação Infantil:

> XII - garantir a formação continuada dos profissionais do magistério e da educação que atuam na Educação Infantil, em todas as áreas do conhecimento, em consonância com o **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: Educação Infantil, com normatização e certificação pela Secretaria Municipal de Educação, a partir da aprovação do PME - CVEL;
> [...]
> XX - garantir o aprofundamento teórico e a reestruturação do **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, assegurando a participação efetiva dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como **garantir a linha teórica adotada pela Rede Municipal de Ensino**, a partir da aprovação do PME – CVEL (Cascavel, 2015, s/p, **grifos nossos**).

Meta II - Ensino Fundamental:

> IV - garantir formação continuada de qualidade para aprofundamento teórico e metodológico nas áreas do conhecimento, em **consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel** aos profissionais do magistério e da educação que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, considerando as especificidades e necessidades, a partir da aprovação do PME - CVEL;
> [...];
> IX - elaborar diretrizes para a educação do campo para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais em **consonância com a concepção teórica e metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, até o terceiro ano do PME - CVEL;
> [...];
> XV - garantir a produção de material de apoio pedagógico aos alunos do 4º (quarto) ano nas disciplinas de história e geografia, com a participação de professores da Rede Municipal de Ensino e pesquisadores da área, em **consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, a partir da aprovação do PME – CVEL (Cascavel, 2015, s/p, **grifos nossos**).

Meta VI - Educação em Tempo Integral:

> I - reformular e efetivar as Diretrizes da Educação em Tempo Integral integrada, em **acordo com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a partir da aprovação do PME – CVEL (Cascavel, 2015, s/p, **grifos nossos**).

Meta VII - Avaliação e Fluxo:

> VII - ampliar o acervo das bibliotecas das escolas municipais em **consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, a partir da aprovação do PME – CVEL (Cascavel, 2015, s/p, **grifos nossos**).

Meta VIII - Educação de Jovens e Adultos:

---

[97] Em nossa dissertação realizada no Mestrado em Educação na Unioeste de Cascavel trabalhamos com a historicização do processo de construção do Currículo de Cascavel e apontamos a questão da legislação que o endossa. Agora, para este trabalho apontamos todos as estratégias presentes nessa legislação a qual seja o Plano Municipal de Educação de Cascavel para o decênio de 2015 a 2025. A referida legislação pode ser encontrada em: CASCAVEL, Município de Cascavel. Lei Nº 6469 de 24 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel/PR para a vigência 2015-2025. Cascavel: PR, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2015/649/6496/lei ordinaria-n-6496-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cascavel-pr para-a-vigencia-2015-2025.

> III - assegurar a formação continuada para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, a ser ofertada no período noturno, em **consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel** Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental - Fase I, a partir da aprovação do PME – CVEL (Cascavel, 2015, s/p, **grifos nossos**).

Meta XII - Formação Continuada para os Profissionais da Educação e do Magistério:

> **Art. 12** Assegurar a formação continuada aos profissionais do magistério e da educação, **respeitando a concepção teórica e metodológica do Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, a partir da aprovação do PME-CVEL.
> I - garantir a formação continuada em **consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, para todos os profissionais do magistério e da educação da Rede Municipal de Ensino, de acordo com sua área de atuação, com carga horária anual não inferior a 40 (quarenta) horas durante o horário de trabalho, a ser realizada pela Secretaria Municipal de Educação, a partir da aprovação do PME - CVEL;
> VI - promover a formação continuada com ampliação da carga horária de cursos para os profissionais do magistério e da educação em estágio probatório, em **consonância com o Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, a partir da aprovação do PME – CVEL (Cascavel, 2015, s/p, **grifos nossos**).

As lutas para as afirmações grifadas foram intensas, contudo, foi uma das formas encontradas para não deixar o currículo, que ainda estava em vias de implementação, ser esquecido ou mesmo ser substituído por qualquer outro documento. Essas estratégias oportunizam aos professores e aos órgãos colegiados, como o Conselho Municipal de Educação e Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, dessa rede de ensino, possibilidades de lutas quando ocorrem proposições contrárias, bem como são essas estratégias que subsidiam os Conselhos mencionados em algumas questões pertinentes ao não cumprimento delas. Apesar disso podemos afirmar que, mesmo com as afirmações e estratégias descritas no Plano Municipal de Educação de Cascavel, as lutas têm sido uma constante para a sua efetivação.

No mesmo ano em que ocorreram as conferências para a construção do Plano Municipal de Educação foi construído e aprovado, em dezembro de 2014, o novo Plano de Cargos, Remuneração e Valorização dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel, por meio da Lei n.º 6445, de 29 de dezembro de 2014. Esse plano foi construído em um movimento coletivo, conduzido pela administração pública municipal em conjunto com o sindicato dos professores municipais da rede pública municipal de Cascavel, que somente deliberava após assembleia com a categoria.

Assim como no Plano Municipal de Educação, não foi possível afirmar qual teoria pedagógica embasa o trabalho do professor dessa rede pública; na Lei n.º 6445, no corpo da lei, também não foi possível realizar essa identificação. Contudo, essa lei possui um anexo e, nesse, são descritas as atividades dos cargos de professor[98]. Além das muitas atribuições que são delegadas aos professores, especificamente citando o currículo de Cascavel, encontramos descrito que os professores regentes de turma têm a incumbência de "participar da elaboração e/ou realimentação do Projeto Político-Pedagógico da escola, de acordo com o Currículo adotado pela rede municipal de ensino", "participar da elaboração, execução e avaliação do planejamento de ensino em consonância com o PPP da escola e com o Currículo adotado pela rede municipal de ensino" e "organizar o plano de trabalho docente em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo, garantindo maior direcionamento ao seu trabalho" (Cascavel, 2014, s/p).

O professor que está na função de coordenação pedagógica escolar deve "coordenar o processo de elaboração e/ou realimentação do Projeto Político Pedagógico da escola de acordo com o Currículo adotado pela rede municipal de ensino". O professor que está em função na Semed como coordenador pedagógico municipal deve "assessorar Escolas e CMEIs quanto ao Currículo adotado pela Rede Pública Municipal de Ensino" e "participar em conjunto com os demais setores da Semed na elaboração e execução de projetos desenvolvidos em parceria com outras instituições que estejam em consonância com o Currículo da rede". O professor que está na função de direção escolar deve "conduzir a construção e realimentação do Projeto Político Pedagógico da escola de acordo com o Currículo adotado pela rede municipal de ensino, fazendo as articulações necessárias para a participação democrática de todos os segmentos da comunidade escolar, garantindo sua efetivação" (Cascavel, 2014, s/p).

Essas atribuições demonstram que, no momento da elaboração dessa lei, houve a observância ao que está posto no currículo e não se trata apenas de questões a serem observadas em sala de aula, na individualidade, mas da necessidade de que todas as ações que permeiam o trabalho escolar considerem os pressupostos expressos no documento, ou seja, afirma-se em lei que o trabalho educativo de Cascavel prevê e organiza meios e instrumentos,

---

[98] Podemos acessar todas as atribuições do professor por meio do link: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2014/645/6445/lei-ordinaria-n-6445-2014-dispoe-sobre-a-reestruturacao-e-gestao-do-plano-de-cargos-carreiras-remuneracao-e-valorizacao-dos-profissionais-do-magisterio-da-rede-publica-municipal-de-ensino-do-municipio-de-cascavel.

considerando o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Entretanto, o contraditório habita essas questões.

Cascavel é um dos municípios que possui Sistema próprio de ensino e, com isso, o Conselho municipal de Educação possui, entre suas competências, a de fixar normas por meio de Deliberações para os níveis e modalidades de ensino jurisdicionados ao Conselho. Da mesma forma como os planos apontados anteriormente não citam a pedagogia histórico-crítica, mas enfatizam que os trabalhos devem ser realizados em consonância com o currículo da rede, o Conselho Municipal de Educação de Cascavel faz as mesmas observações em suas Deliberações. Outra questão é que, por ser um conselho deliberativo, a revisão do currículo, realizada em 2020, precisou passar por este órgão para ser aprovado. Destacamos, neste trabalho, a importância desse órgão colegiado na defesa do currículo de Cascavel, como apontaremos adiante.

Estes últimos parágrafos possuem somente a intenção de apontar que não basta ter um currículo que defenda determinada teoria; é preciso articular todas as ações que o envolvem, a fim de minimamente garantir a sua efetivação. Os documentos apontados anteriormente não apenas citam o currículo, mas o atrelam à necessidade de investimentos que precisam ser realizados para sua efetivação. Além disso, apontamos que a pedagogia histórico-crítica não será implementada por nenhum governo espontaneamente, mas ela se tornará uma realidade quando a classe trabalhadora a assumir como sua, até porque em torno dela tem se constituído um campo de disputa política e ideológica, por ser possível a sua materialização.

4.2 As contradições que permearam a revisão(reestruturação) do Currículo

O currículo de 2008 esteve em movimento de implementação até o ano de 2020, quando:

> [...] seguindo o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2017, o município de Cascavel no ano de 2018, iniciou estudos e discussões com os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino a respeito da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018), a fim de conhecer as novas orientações previstas para educação nacional e contribuir com a elaboração dos documentos estadual e municipal (Cascavel, 2020a, p. 2).

Seguindo as recomendações e orientações desses documentos, durante o período de 2018 a 2020, enquanto a rede realizava os estudos apontados no fragmento anterior, o

trabalho conduzido em sala de aula continuou a ser realizado a partir da observância do documento produzido em 2008, uma vez que foi firmado compromisso de que a base teórica, nessa revisão, não sofreria alterações, mas o que estaria ocorrendo era uma 'adequação' à legislação nacional e estadual.

O processo de reconstrução/reestruturação do currículo, considerando as contradições e obstáculos do momento histórico, foi conflituoso, de muita luta e enfrentamentos, uma vez que o documento nacional ao qual estava se 'adequando' era a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e o estadual, o Referencial Curricular do Paraná. Apesar disso, afirma-se no documento que, nesse processo, ocorreram "inúmeros avanços, que expressam uma caminhada significativa, já iniciada há alguns anos, consolidada e garantida pela coletividade" (Cascavel, 2020a, p. 1).

Sobre a BNCC, Johann (2022, p. 47) afirma:

> Formulada para ser uma referência na construção dos currículos escolares em nível nacional, a BNCC tem sido um instrumento de conformação para os profissionais da educação, regrado pelo viés dos *rankings* que medem a qualidade do ensino. Nessa propositura, os sistemas avaliativos com as matrizes revisadas a partir do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), contempladas na base, indicam o fortalecimento das avaliações de larga escala enquanto dispositivo direcionador daquilo que se ensina nas escolas, abrindo caminho para a redução do próprio currículo.

A autora deixa clara a intencionalidade da BNCC de atender à demanda de seus organizadores e a forma como conduzirão o controle dos currículos por meio da padronização de avaliações. Entretanto, a partir da afirmação de que a caminhada teórica, na rede municipal de ensino de Cascavel, foi construída coletivamente, remete ao entendimento de que os interesses que prevalecem nessa rede de ensino são de indivíduos que mantêm relações entre si e possuem objetivos em comum, ou seja, não são objetivos da individualidade subjetiva, mas de classe. E, uma vez construído por um coletivo, o resultado desse coletivo é por ele defendido. Logo, as proposições da BNCC não se coadunam com o currículo de Cascavel.

Mas, como nem sempre os municípios possuem autonomia em relação ao que é (im)posto, em forma de legislação nacional ou mesmo estadual, a fim de realizar as 'adequações' às quais se referia a Resolução CNE/CP n.º 2/2017, no ano de 2018, a Semed de Cascavel realizou diversos momentos, em forma de reuniões e grupos de estudos, nas unidades escolares, para que os professores estudassem tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Referencial Curricular do Paraná. A orientação era de que, durante a hora atividade, os professores realizassem a leitura desses documentos e os

comparassem com o Currículo de Cascavel. Justificou-se que esse exercício era necessário para que se identificassem conteúdos que a BNCC contemplava e o currículo não.

O ofício circular n.º 32/2018, enviado pela Semed a todas as escolas, orientou quanto à organização de uma semana de mobilização para estudo dos documentos (BNCC e Referencial Curricular do Paraná), bem como do Parecer CNE/CP n.º 15/2017 e da Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (Semed, 2018b). É importante destacar que esse ofício frisa:

> [...] a Rede Municipal é orientada pelo Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, com concepção teórica metodológica, **a qual não será alterada**, o que faz necessário é o estudo e discussão para análise dos conteúdos da BNCC e do Currículo, para verificar a necessidade de reformulação dos conteúdos previstos em nosso currículo e o acréscimo dos que estão na BNCC e na parte diversificada (Semed, 2018b, **grifo nosso**).

O ofício mencionado deixa clara a orientação teórica que o município possui, que não será alterada e que os estudos seriam em relação aos conteúdos previstos nos documentos. Esse momento de estudo, dos documentos nacional e estadual, foi importante tanto quanto necessário, especialmente considerando que os municípios possuem algumas obrigatoriedades em relação a questões legais, como é o caso de que, naquele momento, havia prazos e metas a serem cumpridas quanto à realimentação do Simec-Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação, em relação a momentos como o proposto.

Em 27 de março (2018), foi encaminhado, às unidades escolares, mais um ofício circular sobre o estudo da BNCC, que ocorreu no dia 29 de março, durante a atividade pedagógica[99]. O ofício orientou o estudo das páginas 07 a 91 da BNCC, que correspondiam à introdução, sua estrutura e as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse momento foi registrado em ata nas escolas, assinada por todos os presentes e encaminhada à Semed (Semed, 2018c). Ponderamos que o momento de atividade pedagógica ocorre em um período de quatro horas. Considerando a quantidade de páginas a ser estudada, bem como a necessária análise crítica que mereciam, a fim de que os professores realmente compreendessem o documento em sua essência, a organização desse dia nos parece mais uma forma de cumprir com um protocolo. Além disso, vale ressaltar a questão de que, ao final de cada período de quatro horas, deveria ser registrada uma ata e assinada por todos que participaram do momento. Essa é uma das ações considerada por nós como impositiva, controladora e que desconsidera o compromisso do professor com o estudo delegado.

---

[99] Atividade pedagógica é(era) uma data prevista em calendário escolar com dispensa de alunos para estudo nas unidades escolares.

Em abril (2018), em novo ofício circular, as unidades escolares receberam novas orientações sobre estudos da BNCC. Nesse ofício a Semed orientou que "cada professor realize na sua hora atividade a leitura e análise do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e da BNCC, seguindo o cronograma de estudos e o roteiro" que se encontrava em anexo (Semed, 2018d). O que nos chamou a atenção é a ênfase quanto a estudar a BNCC, além do fato de que, dessa vez, o ofício orientou que isso ocorresse durante a hora atividade do professor e que este realizasse uma análise comparativa entre dois documentos contraditórios. A problemática reside no fato de que as comparações podem ocorrer de forma subjetiva e sem o aprofundamento que merecia naquele momento, haja vista que o professor utiliza esse momento de sua hora atividade para as pesquisas direcionadas à sua prática educativa que, em sua maioria, ocorre na individualidade. Para esse estudo, o anexo desse ofício apresentou uma questão orientadora a partir de uma afirmação:

> O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel tem o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico, pautado nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Considerando a análise feita da BNCC, o que o documento apresenta como eixo articulador? O que mesmo vem ao encontro como o exposto no Currículo de Cascavel? Justifique (Semed, 2018d, Anexo).

Além dessa questão, o anexo trouxe uma tabela contendo todos os campos de experiências da Educação Infantil que se apresentam na BNCC e os professores deveriam completá-la de acordo com suas compreensões individuais.

Apesar das contradições e da forma como foi conduzido, consideramos esse movimento de leitura e estudos importante, pois contribuiu na decisão de que nem o documento nacional (BNCC), nem o estadual (Referencial Curricular do Paraná) eram coerentes com o que essa rede de ensino pensa e concebe como educação. Esse foi um dos impulsionadores que possibilitaram aos professores condições e elementos teóricos para se organizarem e se posicionarem na defesa da concepção que o currículo de 2008 trazia. Esse movimento em defesa da concepção foi se intensificando à medida que se percebia a ênfase que a Semed dava aos estudos dirigidos à BNCC e ao Referencial do Paraná, uma vez que, em relação ao currículo, isso não ocorria.

Em 17 de setembro de 2018, considerando o contexto nacional e as discussões em torno de um currículo único, de cunho neoliberal, empresarial, que desconstrói a história da educação brasileira e esvazia a escola pública do conhecimento, o Conselho Municipal de Educação de Cascavel (CME/CVEL) convocou e promoveu uma audiência pública que teve como objetivo, além de explicitar o seu posicionamento na defesa do ensino público de

qualidade, oportunizar momento de discussão e debate em que as proposições apresentadas subsidiariam a contínua e árdua tarefa de defender a escola pública e uma educação de qualidade. Segundo Matos e Mazaro (2021), a audiência pública teve como tema: “Em defesa da qualidade do ensino: 10 anos de um currículo que objetiva a emancipação humana” e “teve ampla participação dos profissionais da rede municipal, bem como participantes das universidades privadas e públicas de Cascavel, profissionais da rede estadual e comunidade em geral” (Matos; Mazaro, 2021, p. 281).

A fala principal, nessa audiência, foi proferida pela professora Julia Malanchen, que historicizou o processo de construção do currículo de Cascavel. Apontou que um currículo que tem como mote a pedagogia histórico-crítica seleciona intencionalmente os conteúdos e, a partir desses, busca provocar em cada aluno o desenvolvimento de funções tipicamente humanas. Pontuou que o currículo perpassa por questões políticas, ideológicas e pedagógicas e, por isso, é preciso ter clareza sobre qual educação devemos ofertar aos alunos da escola pública, que tipo de ser humano pretendemos formar e para qual sociedade.

Nesse mesmo dia, a Semed apresentou informações sobre as ações já realizadas, até aquele momento, em relação ao ‘realinhamento’ do currículo, bem como as ações planejadas para o final de 2018 e para o ano de 2019. Foi apresentado, também, oficialmente pela primeira vez, o nome dos consultores de cada disciplina para essa reestruturação. Os nomes apresentados foram:

Quadro 2. Consultor por área do conhecimento na revisão do currículo

Disciplina	Consultor	Instituição
Língua portuguesa	Terezinha da Conceição Costa-Hubes	Unioeste
Matemática	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	Uem
História	Maria Sandreana Salvador Lizzi	Unioeste
Geografia	Angela Massumi Katuta	UFPR-Setor Litoral
Ciências	Sandra Gianotti Moraes	Seed
Arte	Andrea Pessutti Flampini Nagal	Seed
Educação física	Evandra Hein Mendes	Unioeste
Ensino religioso	Kellys Regina Rodio Saucedo	UFMT
Educação especial	Sonia Mari Shima Barroco	Uem
Educação infantil	Lucinéia Maria Lazaretti	Unespar
	Silvana Lazzarotto Shimitt	IFPR

Fonte: Produzido pela autora, com base nas informações da Semed.

Questão importante é o fato de que os consultores são professores de instituições públicas de ensino.

Alguns pontos e questões importantes foram levantados pelos participantes durante a audiência pública, por exemplo: Como pensar na questão do financiamento diante

de um ideário muito bem definido que implica em formação inicial e continuada e depois condições de aprendizagens? O que se tem pensado para a Educação Infantil em relação ao Atendimento Educacional Especializado? Como será pensada e tratada a educação do campo? Em qual perspectiva ocorrerá tal realinhamento do currículo? A questão essencial não seria de avançar em vez de realinhar a uma proposição como a BNCC? Além dessas, uma questão central foi colocada pelos participantes: Em caso de o município optar por não assumir a BNCC e manter o currículo da forma como está, com a justificativa plausível da riqueza dos conteúdos assegurados, haverá penalidades? Enfim, podemos afirmar que esse momento de audiência pública foi um movimento de luta em defesa dos pressupostos do currículo e que resultou no "compromisso da secretária municipal de educação com a manutenção dos pressupostos presentes no Currículo (2008)" (Matos; Mazaro, 2021, p. 281).

A primeira reunião com os professores inscritos para participar do processo de "Realinhamento do currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel" ocorreu em 24 de setembro de 2018 (Semed, 2018e). Foi encaminhado às unidades escolares ofício com o nome dos inscritos, de cada unidade escolar, que formaram os grupos que atuaram diretamente na sistematização do novo documento curricular.

De acordo com Matos e Mazaro (2021, p. 282):

> [...] organizados os grupos de trabalho, contando com os profissionais da educação que manifestaram interesse, no mês de outubro de 2018, iniciaram as ações de estudo, comparação e revisão do currículo. Participaram desse processo, representantes das 63 escolas e 54 CMEIs. O ano de 2019 foi de intenso trabalho para os grupos que finalizaram o período letivo com as proposições para o novo currículo. Tal documento, em sua versão preliminar, procura manter a fundamentação teórica no Método Materialista Histórico Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural.

Apresentamos, a seguir, tabela com a quantidade de professores inscritos[100] em cada disciplina curricular e a quantidade de pessoas que efetivamente participaram até o final do processo e que ficou registrado no currículo[101]. Cada grupo trabalhou um total de 100h, entre os estudos, sistematização e revisão dos textos.

Tabela 4. Número de inscritos na reformulação do Currículo de Cascavel

Disciplina	Número de inscritos iniciais	Número de participantes final
Educação Física	6	4
Arte	6	6
Ensino Religioso	3	4
Geografia	8	4
Língua Portuguesa	38	11

[100] O nome de cada participante consta nas páginas iniciais do currículo (2020).
[101] No mesmo Ofício Circular consta a tabela com os inscritos para a participação da Educação Infantil, contudo, para este trabalho nos centraremos no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

História	16	6
Ciências	12	8
Matemática	22	14

Fonte: Organizada pela autora segundo dados do anexo do Ofício circular n.º 1588/2018 - GAB/SEMED e do Currículo do Ensino Fundamental-Anos Iniciais (Semed, 2018e).

Os professores se inscreveram nas disciplinas que consideravam ter maior possibilidade de contribuir, de acordo com sua formação, experiência ou interesse. A tabela demonstra que ocorreu, nesse processo, do início até a conclusão, um decréscimo de participantes, com exceção das disciplinas de arte e ensino religioso, em todas as demais disciplinas em quantidades consideráveis. Por se tratar de uma questão subjetiva, muitas podem ter sido as causas, mas isso não nos permite a omissão quanto ao questionamento sobre os motivos.

No período em que esse processo ocorreu, essa pesquisadora fazia parte da equipe técnica pedagógica do Conselho Municipal de Educação de Cascavel e representou este colegiado em alguns dos grupos[102] de sistematização. Por isso, podemos apontar algumas situações que ocorreram, nesse período, que podem ter sido motivo para as desistências, como a redução da hora atividade do professor participante, devido à falta de professores no quadro das escolas, a quantidade de material e tempo para leitura prévia, além das atividades com suas turmas nas escolas, assim como o entendimento de alguns professores que pensavam que esses momentos seriam de estudo para compreender o currículo e não necessariamente para a sistematização de um novo documento, dentre outros.

Não encontramos documento que trate da quantidade de professores que se inscreveram para contribuir com a sistematização dos fundamentos teóricos (aspectos históricos e legais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pressupostos filosóficos, desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e concepção de avaliação). Contudo, foi registrada nas páginas iniciais do currículo a participação de 51 professores. Esses foram reorganizados em pequenos grupos para estudar e sistematizar cada texto. Independentemente de os grupos menores se reunirem para o trabalho, o texto somente era concluído após reunião com a totalidade do grupo, e após apontamentos com a concordância ou observações a serem consideradas.

No mês de dezembro de 2018, especificamente no dia 11, ocorreu, nas dependências da Universidade Paranaense - Unipar, o IV Fórum Municipal de Educação, que teve como objetivo “discutir os desafios para a readequação do Currículo da Rede Pública

[102] Tive a participação efetiva nos grupos de geografia, história, matemática, fundamentos e educação especial. As outras disciplinas foram acompanhadas por outros técnicos pedagógicos do CME.

Municipal de Ensino de Cascavel" (Semed, 2018f). Participaram do Fórum os diretores das unidades escolares, coordenadores pedagógicos, dois representantes de professores e um servidor de cada unidade escolar. O evento de oito horas foi organizado de modo que, pela manhã, todos ouviram a palestra com a professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforni (consultora geral da revisão) e, à tarde, foram distribuídos em grupos de trabalho referentes às disciplinas do currículo. Para encerrar o evento, todos participaram de uma plenária geral, com sugestões para a continuidade dos trabalhos com a revisão/reestruturação do currículo.

Observa-se que os grupos de sistematização iniciaram os trabalhos no final do mês de setembro e em dezembro já ocorreu um fórum para que todos da escola trouxessem contribuições. Considerando a complexidade da (re)elaboração de um currículo, o que efetivamente havia sido produzido até aquele momento não era suficiente para tal ação. Mesmo que seja em formato de reelaboração, um currículo exige todo um cuidado para que este seja fiel ao que se propunha. Isso demonstra que o trabalho exigiu esforços, talvez, além das possibilidades de professores que estavam em sala de aula e também pode ter sido um dos motivos da desistência de muitos, como demonstrado na Tabela 4.

Durante o ano de 2019, a Semed realizou:

> [...] 3 audiências públicas com a finalidade de apresentar e discutir a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Após as contribuições do conjunto de profissionais da Rede e da comunidade em geral, o documento foi finalizado em 2020 e enviado para a diagramação (Matos; Mazaro, 2021, p. 282).

O Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, com vigência desde o ano de 2008, foi revisado em pouco mais de um ano de trabalho. Considerando que os professores trabalharam com o documento somente no período considerado ano letivo, o tempo foi curto, apesar disso, suficiente para a sua conclusão. Da mesma forma que ocorreram as audiências públicas abertas a toda sociedade cascavelense, o documento ficou disponível em *drive* para contribuições, via consulta pública.

Albuquerque (2023, p. 84) afirma que "a nova versão do currículo (Cascavel, 2020a) é um exemplo de adaptação das políticas educacionais ao contexto específico da região" e sua revisão e implementação "têm por escopo garantir a qualidade do ensino e preservar a natureza da política do currículo, [em] um processo complexo de elaboração, de implementação e de revisão". Chiaretti (2023) acresce que na reestruturação ocorreu a inclusão de novas referências e leis, foram atualizados dados, aprofundados assuntos, articulados os conceitos e utilizada uma linguagem mais acessível. Reitera que o maior

desafio não foi manter os fundamentos teórico-metodológicos no currículo, mas será o de implementar o ensino com base em tais preceitos. As considerações realizadas até o momento já permitem a percepção de que todo esse processo de construção de um currículo à luz de uma teoria contra hegemônica exigiu muita luta e persistência.

Mas, afinal, o que mudou nessa reestruturação?

4.3 As revelações pós-reestruturação do currículo

Como temos demonstrado, é recorrente o discurso de que a rede municipal de ensino de Cascavel é uma rede que tem como documento orientador um currículo próprio, contra hegemônico, ou seja, um currículo com fundamentos filosóficos no materialismo histórico-dialético, psicológicos na psicologia histórico-cultural e pedagógicos na pedagogia histórico-crítica. Em relação ao currículo de 2008, isso era, em grande medida, verdade. Contudo, após o processo de reestruturação, a fim de atender à Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (BNCC), será, também, uma verdade, considerando que a BNCC não traz conteúdos, mas os descreve em forma de objetivos de aprendizagem, como foi realizada a articulação entre essa questão e a pedagogia histórico-crítica? Como essa rede de ensino, a partir dessa reestruturação, tem direcionado o processo de formação ao professor? Pode ser que nem todas essas questões sejam reveladas até o fim de nossa pesquisa, contudo, precisam se fazer presentes em nossas observações.

Apesar de a reestruturação do currículo estar pronta no início do ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, e a suspensão das aulas presenciais, os professores tiveram acesso ao documento em sua totalidade[103], segundo Matos e Mazaro (2021, p. 282), no início do ano de 2021, quando "foi disponibilizado no site da Semed para acesso no formato E-book e em julho de 2021, o lançamento oficial do volume que se refere ao Ensino Fundamental - anos iniciais, com a entrega em formato físico a todos os professores da Rede".

O 'novo' documento manteve o nome (título): Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. A assessoria geral ficou sob a responsabilidade da

[103] Para a elaboração das aulas remotas no ano de 2020, a Semed organizou um rol com os conteúdos que deveriam ser contemplados nas tarefas encaminhadas para casa, assim como também elaborou e disponibilizou no site da Semed atividades, materiais de apoio aos professores e aos pais, que estão disponíveis em: https://sites.google.com/educacao.cascavel.pr.gov.br/atividadesonline.

professora doutora Marta Sueli de Faria Sforni[104]. A apresentação desse novo documento difere um pouco do documento de 2008, uma vez que, em 2008, a Educação Especial fez parte dos documentos como um capítulo e, nesta revisão, a necessidade foi da elaboração de um volume próprio[105], contendo maiores esclarecimentos sobre essa modalidade.

O documento atual foi organizado e composto por três volumes: Volume I-Educação Infantil, Volume II-Ensino Fundamental-Anos Iniciais, Volume III-Fundamentos da Educação Especial. Na introdução do currículo consta a informação de que são cinco volumes, contudo, os volumes correspondentes à Educação de Jovens e Adultos[106] e às Diretrizes da Educação em Tempo Integral não foram, ainda em meados de 2024, concluídos (Cascavel, 2020a).

Neste momento, nos ateremos à análise do que compõe o Volume II-Ensino Fundamental-Anos Iniciais, que está estruturado da seguinte forma:

> [...] a primeira parte contempla: Fundamentos Teóricos - Aspectos Históricos e Legais do Ensino Fundamental; Pressupostos Filosóficos abordando a concepção de ser humano, sociedade e educação; Escola Pública e Currículo; Concepção de Desenvolvimento Humano; Pressupostos Pedagógicos - Os processos de transmissão e apropriação do conhecimento, a Organização das ações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento: o planejamento de ensino e Transição do Ensino Fundamental - Anos Iniciais para o Ensino Fundamental - Anos Finais, bem como Avaliação e Progressão de Estudos (Cascavel, 2020a, p. 4).

E a segunda parte:

> [...] destina-se à organização dos Componentes Curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Matemática. Cada texto específico dispõe sobre características das diferentes áreas de conhecimento redigidas na perspectiva da Pedagogia Histórico - Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, contemplando os seguintes itens: Histórico, Concepção, Objeto de Estudo, Objetivo Geral, Encaminhamentos Teórico - Metodológicos, Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem, Avaliação e Referências Bibliográficas (Cascavel, 2020a, p. 4).

Em comparação com o currículo de 2008, observamos que a estrutura, de um modo geral, se mantém. O que faremos a seguir é a análise e verificação quanto ao que se comprometeu a Secretaria Municipal de Educação, como já apontamos, em relação à manutenção dos pressupostos teórico-metodológicos do documento de 2008.

---

[104] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP, professora da Universidade Estadual de Maringá.

[105] Disponível em: https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1624641573745&file=8B913ABBA1073490E8387FD2AB6E02299EEE845B&sistema=WPO&classe=UploadMidia.

[106] Este volume, em junho de 2024, foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, solicitando parecer para ser finalmente publicado.

Na introdução, destaca-se:

> [...] a revisão, atualização e ampliação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, ocorreu para atender as legislações nacionais, estaduais, bem como do Plano Municipal de Educação (PME, Lei nº 6.496 de 24 de junho de 2015-2025) que trata sobre a necessidade de aprofundamento e de reestruturação do documento. Justifica-se também, que após uma década da publicação da 1ª Edição do Currículo, ocorreram mudanças significativas nas legislações, nas pesquisas educacionais, no aumento do número de alunos, professores, professores de educação infantil e profissionais da educação (Cascavel, 2020a, p. 1).

E afirma-se que, nessa revisão:

> [...] buscou-se **reafirmar o compromisso com a sistematização de um arcabouço científico, pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural**, com o aporte filosófico no **Materialismo Histórico-Dialético**, reiterando a concepção de educação, de ser humano e de sociedade, com a finalidade de garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento científico (Cascavel, 2020a, p. 1, **grifos nossos**).

É importante ressaltar, portanto, que o compromisso assumido junto à rede de ensino, em audiência pública no ano de 2018, ficou aqui registrado, o qual seria a manutenção/permanência dos fundamentos teórico-metodológicos. Além disso, reafirma o compromisso de "garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento científico" (Cascavel, 2020a, p. 1). Para isso, com fundamentos em Saviani, afirma que é imprescindível "identificar e compreender os elementos culturais que precisam ser assimilados" (Cascavel, 2020a, pp. 1-2), bem como organizar a "forma mais adequada para desenvolver o trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento das funções psíquicas superiores" (Cascavel, 2020a, p. 2).

É evidenciado que, no movimento realizado nessa reestruturação, apesar de ter que considerar alguns aspectos referentes ao disposto na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, "buscou-se a materialização da gênese dessa Pedagogia" (Cascavel, 2020a, p. 3), ou seja, da pedagogia histórico-crítica, no que concerne à compreensão sobre o desenvolvimento humano, à periodização do desenvolvimento do psiquismo, às relações coexistentes entre ensino e aprendizagem, aos processos de transmissão e apropriação do conhecimento e à elaboração do planejamento como forma de organizar ações educativas, considerando a tríade conteúdo-forma-sujeito[107] (Cascavel, 2020a).

Na introdução, afirma-se que o pressuposto filosófico desse currículo é o materialismo histórico-dialético, contudo, neste item, que trata especificamente sobre os pressupostos filosóficos, a nomenclatura materialismo histórico-dialético não é citada sequer

[107] A tríade à qual Lígia Márcia Martins se refere é "conteúdo-forma-destinatário", e no currículo de Cascavel encontramos a terminologia conteúdo-forma-sujeito para se referir a mesma questão, logo optamos por nos referirmos ao Currículo e Cascavel estaremos utilizando a terminologia "conteúdo-forma-sujeito".

uma vez. Observamos que os pressupostos materialistas compõem esse texto, mas por quais motivos a nomenclatura não foi citada? O que realmente ocorreu no processo de revisão e produção desse texto? Houve forças externas que influenciaram nessa decisão? Essas questões não serão por nós resolvidas, contudo, neste caso, compreendemos a importância de uma pesquisa empírica, que se proponha a realizar entrevistas e verificações sobre essa questão.

Ao tratar sobre a ação educativa, explicita que ela não é neutra, por isso, a necessidade de definir fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que sustentarão as ações realizadas no trabalho efetivo, em sala de aula. Enfatiza a valorização do conhecimento científico, artístico e filosófico e defende que esses devem ser acessíveis a todos e não somente a uma classe (Cascavel, 2020a). Contudo, não basta apenas afirmar a defesa da acessibilidade de todos os conhecimentos a todos os indivíduos. As ações voltadas à educação de um município com tal posicionamento deve ser no sentido de qual conhecimento (conteúdo escolar) deve ser organizado e transmitido aos alunos, de modo a se tornar um instrumento de libertação do homem, conduzindo-os de forma gradativa à tomada de consciência.

Considerando os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, o documento apresenta a concepção de ser humano como sujeito histórico, que se constitui e se desenvolve nas relações sociais de trabalho e, ao mesmo tempo em que produz, é produto da cultura humana, portanto, produto histórico-social. Apresenta, resumidamente, e diferencia os processos de hominização e humanização e enfatiza que, enquanto o "resultado da hominização é conferido ao indivíduo no código genético" (Cascavel, 2020a, p. 19), o resultado do processo de humanização é histórico e social, e "pode ser compreendido por meio de dois outros processos: a objetivação e a apropriação" (Cascavel, 2020a, p. 20).

Para que cada indivíduo se torne humano, ou seja, se humanize, é preciso que lhe sejam possibilitados meios para apropriar-se da cultura humana, seja ela material ou intelectual. É por meio da apropriação dessas objetivações humanas que a cada indivíduo são possibilitadas condições para o desenvolvimento de suas funções psíquicas (Cascavel, 2020a). Evidencia, também, que "[...] é na escola, por meio do processo educativo, que as objetivações humanas são transmitidas pelo professor, em forma de conteúdo ao aluno" (Cascavel, 2020a, p. 22), portanto, a escola tem como função social "transmitir e socializar o conhecimento em suas formas mais elaboradas, [...] por meio de uma ação denominada trabalho educativo" (Cascavel, 2020a, p. 22). Ou seja:

> [...] a finalidade da escola é garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, que se limitam ao uso do pensamento empírico, e

> aproxime os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico (Cascavel, 2020a, p. 24).

Além disso, apresenta a compreensão de que a escola resulta de lutas históricas e:

> [...] apesar de descrita na legislação como dever do Estado e direito de todos, não é capaz de garantir, por si só, a aprendizagem dos sujeitos que nela estão inseridos, pois para isso requer-se um trabalho sistematizado, planejado e que seja realmente capaz de emancipar os alunos, contribuindo na sua formação como homem (Cascavel, 2020a, p. 26).

Nesse contexto, em que trata dos pressupostos filosóficos, define a educação escolar como atividade prática essencialmente humana, de modo que é por meio dela que os homens se apropriam de todo resultado histórico da humanidade, e compreende que ela "está situada no âmbito das contradições próprias de uma sociedade de classes, dentre elas as vinculadas à produção e à socialização dos bens materiais e culturais da humanidade" (Cascavel, 2020a, p. 22).

Em relação à sociedade, afirma:

> [...] é cindida entre os que detêm os meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, considerando que existem contradições entre as classes, em virtude de seus interesses antagônicos. A classe dominante, por deter os meios de produção, utiliza-se de mecanismos de regulação, desempenhando uma função ideológica no âmbito de manutenção dessa ordem (Cascavel, 2020a, p. 23).

Por entendermos a prática educativa como uma das atividades mediadas no interior da prática social, é preciso compreendermos o modo de organização e estruturação da sociedade, ou seja, não há como negar que a sociedade capitalista é dividida em classes antagônicas e a escola atual está organizada de acordo com os interesses da classe que possui o domínio sobre o trabalhador. A sociedade, no modo capitalista, está, portanto, organizada, de um lado, por aquele que possui a força de trabalho e, de outro, pelo proprietário dos meios de produção (donos da matéria-prima e dos instrumentos de trabalho), por isso os interesses são antagônicos (Saviani, 2021a).

Na atual forma como a sociedade capitalista está estruturada, o "papel da educação 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" (Saviani, 2021a, p. 106). Para o professor Saviani (2021a, p. 106), "a neutralidade é impossível".

Nesse sentido, quando Cascavel, por meio de seu currículo, posiciona-se apontando que "a escola tem um papel político essencial", que o "conhecimento não é neutro" e que defende "o desenvolvimento humano integral como objetivo principal da educação

escolar, bem como a razão de ser eleito o **conhecimento sistematizado - científico, artístico e filosófico - como elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública**", está afirmando que esse documento se posiciona a favor da classe trabalhadora (Cascavel, 2020a, pp. 25-26, **grifos do documento**). Para Duarte (2016, p. 44), os campos da ciência, da arte e da filosofia "sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história".

Afirmar tal posicionamento em um documento curricular conduz à compreensão de que todo o trabalho realizado caminhará no sentido de organizar meios para que todos os alunos dominem os conteúdos escolares. Assim, precisamos nos atentar ao que Saviani chama atenção em relação ao professor, que é o profissional que atuará diretamente com o trabalho pedagógico. Segundo Saviani (2021a, p. 107; 2014e, pp. 12-13, *apud* Gimenes, 2022, p. 62), é em um quadro de contradições, de correlações de forças, que os:

> [...] professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, por meio de elemento de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

Chama-nos a atenção o fato de que os professores, mesmo pertencentes ao quadro de trabalhadores, muitas e na maioria das vezes, pela ausência de compreensão sobre o seu próprio papel na sociedade, reproduzem os interesses da classe dominante. Mas essa situação pode se reverter, de modo que o professor passe a desempenhar papel imprescindível no movimento de transformação da sociedade. Ao contrário do que muitos pensam, esse profissional não consegue perceber essa realidade objetiva, sem o suporte de uma formação íntegra aos objetivos da classe trabalhadora, uma formação potente, coerente, consistente, fundamentada em princípios que provoquem alterações no modo de conceber a sociedade.

O desenvolvimento humano, no currículo de Cascavel (2020a), é compreendido a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural e se posiciona explicitamente na defesa de uma educação escolar que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Explicita:

> Essa abordagem teórica fundamenta-se na produção dos autores: Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Vasili Vasilievich Davidov (1823-1885), entre outros, que com base nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, procuraram alicerçar princípios

> psicológicos e metodológicos para a elaboração de uma psicologia concreta do ser humano (Cascavel, 2020a, p. 28).

Além de apontar os principais precursores dessa teoria psicológica, no decorrer do texto são trabalhados conceitos importantes, por exemplo, instrumentos e signos, processo de internalização, interpsíquico, intrapsíquico, funções psíquicas, atividade principal, bem como foram explorados todos os períodos do desenvolvimento: comunicação emocional direta; atividade objetal manipulatória; brincadeira de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; atividade profissional/estudo (Cascavel, 2020a).

Ficou evidenciado que, para impulsionar o desenvolvimento humano, a "educação escolar, por seu conteúdo, constitui-se no processo que tem maior impacto na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano" (Cascavel, 2020a, p. 31), e o professor, a partir da compreensão dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, necessita organizar suas ações de ensino de modo a promover tarefas escolares que impulsionem o desenvolvimento e transformação das funções psíquicas, por meio do ensino de conceitos teóricos. Mas, para isso, é preciso compreender que o ser humano se humaniza no seio das relações sociais e estas, por sua vez, permitem, a esse mesmo ser humano, a apropriação e produção de cultura. Esse movimento de produção e apropriação cultural promove o desenvolvimento.

Já os pressupostos pedagógicos estão apresentados em dois textos: P*rocessos de transmissão e apropriação do conhecimento*; e *Organização das ações entre os sujeitos e o objeto do conhecimento: o planejamento escolar*. Já no primeiro parágrafo, afirma que, apesar de compreender que os processos de transmissão e apropriação são distintos, estão imbricados, e por isso é preciso diferenciar tais processos. A partir dessa afirmação, questionamos: Esses processos, da forma como estão dispostos no currículo, são compreendidos pelo professor? O currículo apresenta esses conceitos de modo que o professor compreenda efetivamente como organizar suas ações educativas?

Dialeticamente, os processos de ensino e de aprendizagem envolvem diretamente dois sujeitos: professor e aluno. As ações desencadeadoras de aprendizagem, organizadas pelos professores, devem "alicerçar-se naquilo que é nuclear do trabalho escolar" (Cascavel, 2020a, p. 56), ou seja, na transmissão/socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, transformado em conteúdo escolar, a ser apropriado por todos os alunos.

Para Duarte (2016, p. 44), os conhecimentos do campo da ciência, da arte e da filosofia "sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e

internas a partir das quais eles fazem história" e, por assim ser, "carregam as contradições geradas pela luta de classes que tem marcado até aqui o desenvolvimento histórico" (Duarte, 2016, p. 64). Esses conteúdos escolares, selecionados, organizados e sistematizados a partir de fundamentos histórico-críticos, terão, portanto, a potencialidade de favorecer e contribuir com o desenvolvimento psíquico e a formação integral de cada indivíduo.

Mas a incorporação dessas apropriações exigirá, do professor, a compreensão de quem é o aluno que irá ensinar, do conteúdo a ser ensinado em cada ano escolar, dos instrumentos auxiliares necessários, bem como da melhor forma de realizar a transmissão do conhecimento. No currículo (Cascavel, 2020a), a tríade conteúdo-forma-sujeito foi explicitada, com maior ênfase, na discussão sobre o desenvolvimento humano e, nos fundamentos pedagógicos, retoma-se no sentido de compreender que, a depender do período de desenvolvimento em que o aluno se encontra, deve-se alterar a forma de apresentar e conduzir o conteúdo escolar. Chama a atenção para o fato de que "as formas de ensino mantêm sua vinculação ao método de ascensão do abstrato ao concreto" e que esse "movimento precisa considerar a situação social de desenvolvimento do sujeito e a especificidade de conteúdo a ser ensinado" (Cascavel, 2020a, p. 56).

Afirma que a organização de todas as ações e a escola como um todo, não podem "ignorar os saberes provenientes da educação informal; contudo, não pode ser refém deles" (Cascavel, 2020a, p. 56), antes disso, o trabalho educativo deve ser conduzido de modo a "superá-los por meio de procedimentos sistemáticos, de forma que conduza à apropriação do conhecimento científico" (Cascavel, 2020a, p. 56).

Em todo esse processo não podemos perder de vista que o professor também é um intelectual pesquisador e, para pesquisar, precisa de tempo e orientação. Assim, também problematizamos: de que modo essas questões serão tratadas na própria rede de ensino, uma vez que o texto em si não dá conta das especificidades e particularidades do que é conhecimento, tampouco, de como cada um foi transformado em conteúdo escolar e em que momento o professor irá realizar essa reflexão? A formação continuada dará todo esse suporte?

Pensar, refletir e analisar os processos de ensino e de aprendizagem requer, portanto, discutir, analisar e compreender "o que é o conhecimento e, de modo específico, o conteúdo escolar" (Cascavel, 2020a, p. 58). E, para compreender o que é conhecimento a partir do materialismo histórico-dialético, é preciso primeiro entendê-lo como resultado

histórico-social, construído a partir de necessidades práticas e relações sociais. Para Kopnin (1978, p. 52), a maior conquista do pensamento filosófico foi a "incorporação da prática à teoria do conhecimento", haja vista que "a objetividade do conteúdo do nosso pensamento, a coincidência das leis do pensamento com as leis do ser é obtida e verificada pela ação prática do homem sobre a natureza" (Kopnin, 1978, p. 52).

Para compreendermos o conhecimento como conteúdo escolar, apoiamo-nos em Saviani (2005b, p. 7), quando afirma que o conhecimento que "diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo", no entanto, "para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente" (Saviani, 2005b, p.7), ou seja, o conhecimento produzido pela humanidade.

Com aporte nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, compreendemos que é função da escola, e aqui nossa defesa da escola pública, buscar todos os meios necessários para possibilitar que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (saber escolar) e, portanto, apropriem-se do objeto de cada componente do currículo. Assim, apropriar-se dos conceitos de cada área do conhecimento é condição para o processo de humanização.

De certo modo, essa também é a defesa que se apresenta no currículo, como podemos observar, no quadro a seguir, quando apresenta o objeto específico das disciplinas e o objetivo traçado para cada uma.

Quadro 3. Objeto de estudo das disciplinas do currículo de Cascavel

DISCIPLINA	OBJETO DE ESTUDO	OBJETIVO
ARTE	O conhecimento estético e o conhecimento da produção artística.	O trabalho pedagógico no ensino da Arte visa a garantir ao aluno a possibilidade de desenvolver os sentidos humanos (a sensibilidade estética), elevar o nível da sensibilidade estética e da consciência da realidade, por meio da compreensão da produção artística (seja visual, musical, teatral e em dança), de suas técnicas e modos de compor e dos significados humanos nelas contidos (Cascavel, 2020a, p. 91).

CIÊNCIAS	Ecossistema/Biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos.	O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Ciências visa garantir ao aluno a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados que explicam os fenômenos da natureza, por meio da análise das relações desses conhecimentos que fazem parte de um todo dinâmico, homem-natureza-homem, com questões históricas, políticas, ambientais, sociais e econômicas, tendo em vista desenvolver o pensamento crítico, atitudes sustentáveis mediante a alfabetização científica (Cascavel, 2020a, p. 151).
EDUCAÇÃO FÍSICA	A Cultura Corporal.	O trabalho pedagógico no ensino da Educação Física visa a garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso e vivenciar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e culturalmente desenvolvidos pelos diversos grupos humanos relativos às práticas corporais, para compreender e transformar a realidade em que está inserido, ao mesmo tempo em que aprimora as capacidades e as habilidades físicas, motoras e coordenativas (Cascavel, 2020a, p. 188).
ENSINO RELIGIOSO	Conhecimento religioso.	O trabalho pedagógico no Componente Curricular Ensino Religioso visa a contribuir para o diálogo entre perspectivas religiosas culturais e seculares de vida, exercitando o respeito ao direito dos sujeitos quanto à liberdade de crenças e de concepções (incluindo nos estudos os conhecimentos produzidos pelas matrizes Indígena, Afro, Ocidental e Oriental) (Cascavel, 2020a, p. 229).
GEOGRAFIA	O espaço e as suas relações.	O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Geografia visa alfabetizar geográfica e cartograficamente, proporcionando ao aluno mediações para que compreenda os arranjos espaciais produzidos pelas relações dos diversos grupos humanos com o meio (Cascavel, 2020a, p. 245).
HISTÓRIA	As ações/experiências humanas vivenciadas pelos grupos e classes sociais no tempo, com ênfase nas relações coletivas estabelecidas na sociedade capitalista, marcada por conflitos de interesses entre as diferentes classes sociais.	O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular História visa garantir ao aluno a possibilidade de desenvolver o pensamento histórico, entender-se como sujeito da História e estabelecer relações entre o passado, o presente e as mediações necessárias para a compreensão do porquê, das causas e consequências nos processos de transformação/permanência e diferenças/semelhanças da atividade humana ao longo dos tempos (Cascavel, 2020a, p. 276).
LÍNGUA ESPANHOLA	A linguagem e as suas relações com o trabalho, bem como a aprendizagem de língua estrangeira e suas relações com a cultura.	O trabalho pedagógico no componente curricular Língua Espanhola visa garantir aos alunos conhecimentos sobre o idioma, de modo articulado com o conhecimento do patrimônio cultural, material e imaterial, difundidos nessa língua, identificando similaridades e diferenças com a cultura e com a língua materna, desenvolvendo e exercitando as destrezas de audição, de oralidade, de leitura e de escrita por meio dos conteúdos elencados, utilizando os gêneros discursivos orais e escritos (Cascavel, 2020a, p. 314).

LÍNGUA PORTUGUESA	Língua/linguagem.	O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Língua Portuguesa visa a garantir ao aluno a possibilidade de compreender o caráter dialógico e interacional da linguagem por meio de ações efetivas de uso e reflexões sobre a língua/linguagem em práticas de oralidade, de leitura/escuta, de escrita/produção textual e de análise linguística/semiótica em textos de diferentes gêneros discursivos pertencentes a variados campos de atuação, com ênfase na apropriação do sistema de escrita alfabética (Cascavel, 2020a, p. 352).
MATEMÁTICA	Controle do movimento das variações das diferentes grandezas.	O trabalho pedagógico no componente curricular da Matemática visa garantir aos alunos a apropriação dos conceitos matemáticos produzidos historicamente, de modo que esses se tornem instrumentos simbólicos na sua relação com a prática social, na direção da formação do seu pensamento teórico (Cascavel, 2020a, p. 456).

Fonte: Organizado pela autora, de acordo com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel (Cascavel, 2020a).

O quadro foi organizado para mostrar que cada disciplina, ou componente curricular, possui um objeto de estudo, bem como um objetivo geral e, em sua maioria, observa o pressuposto da pedagogia histórico-crítica. Entretanto, não podemos nos furtar de apontar que, em algumas situações, na discussão interna das disciplinas, o ecletismo se faz presente. Contudo, isso seria objeto para outra pesquisa, na qual se analisaria em maior profundidade cada disciplina, a fim de verificar se ela consegue articular, no texto, o que propõe o fundamento teórico do currículo.

No sentido de garantir que todas as disciplinas sejam organizadas pelos professores de modo a conduzir os alunos à apropriação dos conceitos, "é imprescindível que Currículo, Projeto Político Pedagógico, Planejamento de Ensino e Plano de Aula, estejam bem articulados" (Cascavel, 2020a, p. 59), apontando tanto o currículo como o Projeto Político Pedagógico como os orientadores do planejamento e plano de ensino.

O currículo aponta que o planejamento de Ensino, documento elaborado pelo professor, pode ser bimestral, trimestral ou semestral e que, nele, devem constar os:

> [...] **conteúdos** a serem trabalhados, **objetivos** que se almejam alcançar e que devem estar sempre vinculados ao domínio do que é nuclear do conceito; **encaminhamentos teórico-metodológicos e/ou procedimentos metodológicos** que serão desenvolvidos para que os objetivos propostos tenham êxito; eles devem contemplar ações que mobilizam cognitiva e afetivamente o aluno, exigindo dele "ações mentais mediadas pelo conceito", como comparar, analisar, investigar, identificar, deduzir, fazer induções, estabelecer relações etc.; **recursos auxiliares/externos** que o professor necessitará para auxiliá-lo na realização das atividades; **instrumentos de avaliação** que serão utilizados para verificar a aprendizagem; e as **referências bibliográficas** que oferecem subsídios para o desenvolvimento do planejamento de ensino (Cascavel, 2020a, p. 63, **grifos do texto**).

Apesar dessas orientações, expressas no currículo, endossamos a afirmação de Mazaro e Orso (2022, p. 20):

> [...] para que o trabalho educativo seja coerente com os interesses e objetivos da classe trabalhadora, quais sejam, a superação da alienação e do modo capitalista de produção, é necessário que o professor direcione suas ações de forma a socializar o conhecimento. Todavia, somente o fará se tiver claro a sua função, o que pressupõe que também lhe seja oportunizada uma formação consistente, coerente e orientada pela própria Pedagogia Histórico-Crítica.

E, nesse processo de organização do ensino por meio da ação de planejamento, o professor:

> [...] precisa compreender o caráter histórico e social do desenvolvimento humano, assim como o ritmo de aprendizagem e o período de desenvolvimento em que cada aluno se encontra para, a partir disso, organizar as ações de modo a promover, em cada indivíduo, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Precisa, portanto, ter clareza tanto em relação ao nível de desenvolvimento dos alunos quanto ao conhecimento necessário para que haja a promoção desse desenvolvimento (Mazaro; Orso, 2022, p. 20).

Ou seja, não basta o currículo apontar os elementos imprescindíveis para a organização de um plano de ensino, se a formação do professor não estiver alicerçada nos pressupostos que se exige dele. Portanto, é necessário compreender todos os elementos que compõem um planejamento escolar, entender que não é qualquer forma de ensino que conduzirá o aluno à compreensão do conteúdo escolar. Planejar a partir da compreensão dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica implica pensar o, e sobre o conhecimento, sobre a sociedade etc.

Na rede pública municipal de ensino de Cascavel, esses elementos que compõem o planejamento escolar eram organizados em forma de tabela e o professor, a partir dos conteúdos presentes e já organizados/dispostos/definidos no currículo, projetava os objetivos, pensava e sistematizava os encaminhamentos para cada conteúdo, utilizando, para isso, recursos e meios necessários para que o aluno compreendesse o conteúdo. Entretanto, o currículo reformulado apresenta tanto os conteúdos quanto os objetivos de aprendizagem, para cada grupo de conteúdos, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa é uma das grandes contradições que encontramos nesse documento. Ao mesmo tempo em que afirma fundamentar-se na pedagogia histórico-crítica, apresenta uma lista de objetivos que fazem parte da BNCC. Encontramos, também, nesses objetivos, alguns que fazem parte do Referencial Curricular do Paraná e alguns poucos, produzidos pelo grupo de sistematização do currículo de Cascavel.

Desse modo, o professor já não precisa inicialmente pensar em objetivos, considerando as necessidades específicas e a realidade de seus alunos, uma vez que os objetivos já estão traçados/definidos. Outra situação que ocorre é que, a partir do ano de 2023, nem mesmo essa forma de planejar é realizada pelos professores. A condução ficou centrada na organização de planos de aula. Ou seja, agora, o professor não precisa mais elaborar um planejamento para um bimestre, trimestre ou semestre. Ele organiza as aulas semanalmente, encaminha para a equipe pedagógica que arquiva esses planos em um *drive*. As aulas, obrigatoriamente, precisam seguir um cronograma de horários e seguir uma lista pré-reorganizada dos conteúdos que estão no currículo e que atendam aos descritores das avaliações externas.

Com base no que encontramos nos fundamentos do currículo de 2020, nosso foco, na próxima seção, será analisar como foi conduzida a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Cascavel, a fim de que a teoria anunciada seja realmente implementada. Entender como esse processo foi/é conduzido remete, também, à problemática da formação inicial desse professor, ou seja, é preciso considerar como esse profissional está sendo formado e, a partir disso, como deve ser conduzido esse processo de formação, para que o trabalho educativo seja coerente com os pressupostos assumidos por esta rede de ensino. Contudo, essa segunda questão não será tratada aqui por nós, mas importa destacar que essa rede de ensino possui um grande número de professores com formação inicial realizada na modalidade à distância[108].

Quando problematizamos que, "na prática a teoria é outra", isso exigiu entendermos qual concepção de prática pedagógica está presente nos momentos destinados à formação, especificamente continuada, dos professores. Uma das questões que perpassa por essa problemática é sobre como materializar, em ações pedagógicas, educativas, os conteúdos escolares, considerando os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Partiremos do pressuposto de que a rede municipal de ensino já possui a definição de que a teoria pedagógica que endossa o trabalho pedagógico é a pedagogia histórico-crítica, portanto, é preciso, agora, organizar ações potencializadas por essa teoria. Trata-se de uma teoria que se posiciona contra o modismo e o reducionismo das possibilidades de o ensino ser intimamente ligado à luta de classes. A partir disso, entendemos que os professores dessa rede de ensino necessitam compreender os elementos constitutivos da teoria pedagógica, bem

[108] Sobre a problemática e as políticas de formação a distância no Brasil, ver MALANCHEN. Julia. Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

como os fundamentos psicológicos e filosóficos que dão sustentação à pedagogia histórico-crítica. E onde terão acesso a tais conhecimentos? Como conseguirão transpor na prática a teoria apontada? Ou como transformar a teoria em ações desencadeadoras de aprendizagem?

4.4 Ações de Implementação: ênfase na (de)Formação Continuada

Nesta seção, como anunciado, objetivamos apresentar alguns elementos e condicionantes sobre como foram organizadas as ações de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Cascavel, após a reorganização/realimentação/reestruturação do currículo de Cascavel, especificamente no período de 2018 a 2022. Consideramos os anos de 2018 e 2019 importantes, pois foram os anos em que a rede municipal trabalhou com a reestruturação do currículo, logo, é importante verificar se as formações desse período foram realizadas de acordo com os fundamentos do currículo. Não há como não reiterar, novamente, o ano de 2020 e a pandemia que assolou o mundo, a Covid-19. Isso porque foi exatamente no primeiro ano de implementação da reestruturação do currículo que as escolas tiveram as aulas presenciais suspensas.

Até certo ponto, são complexas as análises realizadas sobre a educação referentes ao período da pandemia da Covid-19. A complexidade reside no fato de que as questões podem ser analisadas subjetivamente, por cada indivíduo que viveu e sobreviveu a esse período. Complexo, pois há possibilidades de que as afirmações possam ser generalistas, ao considerar que cada ser humano percebeu a pandemia a partir das relações em que se encontrava. Diretamente sobre a escola, é possível afirmar que a educação escolar, principalmente a pública, sofreu amargamente duros e frondosos ataques.

Uma das questões que destacamos se refere ao tempo escolar, destinado ao trabalho realizado pelo professor. Como esse tempo foi organizado nesse período? Como foram redimensionadas as questões sobre o tempo destinado a atender às questões de trabalho pelo professor? Trata-se de um tempo que não foi medido pelas horas do relógio, nem tampouco pelas aulas ministradas; um tempo de trabalho que foi se ampliando cada vez mais e avançando para momentos totalmente inoportunos.

Concordamos com Catini (2013, p. 98), ao afirmar que para o “capital tudo é calculável”, assim, também são a educação e o trabalho desenvolvido para a formação do ser humano. Afirma a autora que, no capitalismo, “a educação passa a ser contada e medida pelo

tempo do relógio", que deve ser cumprido rigorosamente, "assim como o tempo de escolarização é completamente preenchido por um cronograma previamente estabelecido", por grupos que determinam o tempo de aprendizagem, o que deverá ser apreendido, "num *continuum* onde, socialmente, a quantidade tem mais relevância que a qualidade" (Catini, 2013, p. 98). Como a escola é organizada e cumpre, de acordo com a legislação vigente, com um mínimo de dias letivos e determinada carga horária, independentemente da situação a nível mundial com a pandemia, Cascavel emitiu um decreto atrás do outro, determinando o cumprimento da carga horária para o aluno.

Já afirmava Marx (2017, p. 337) que, para o capital, o "tempo para formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo [...] é pura futilidade". Para o capital, o trabalhador, independentemente de sua função, precisa produzir mais valor. E, nesse período, essa análise ficou muito explícita, uma vez que o professor, independentemente do recurso que utilizasse, precisaria produzir e apresentar provas concretas de sua produção. Produzir aulas, vídeos, *blogs*, *Meet*, chamadas por diversos meios eletrônicos etc., bem como apresentar relatórios semanais sobre todas as atividades desenvolvidas em cada período e horário.

Retomemos a questão da formação. A Semed iniciou o ano de 2018 ofertando formação para todos os profissionais[109] da educação da rede pública municipal de ensino e, em 16 de janeiro, as escolas receberam as orientações para esse momento, por meio do ofício circular n.º 003/2018. A formação ocorreu nos dias 05 e 06 de fevereiro (Semed, 2018a), e todos puderam participar das seguintes palestras:

Quadro 4. Seminário de 2018 – Cascavel

Palestrante	Tema
Dra. Rosana Becker	Ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: memórias, desafios e utopias
Dr. José Carlos Libâneo	Práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento humano
Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci	O sucesso escolar e a avaliação das potencialidades do aluno
Dra. Juliana Campregher Pasqualini	Diferenças entre método tradicional e o método histórico-crítico na Pedagogia

Fonte: Produzido pela autora com base no ofício circular n.º 003/2018 (Semed, 2018a).

Os profissionais que trabalham 40 horas semanais tiveram a oportunidade de participar das quatro palestras. Os profissionais que trabalham 20 horas semanais realizaram a opção por duas palestras e a escola ficou responsável por organizar, entre os meses de

[109] Professores, instrutores de informática, monitores de biblioteca e estagiários.

fevereiro e março, uma forma de socializar com os professores de 20 horas as formações a que não tiveram acesso. Para essa socialização, a Semed autorizou horas extras que poderiam ser realizadas no período noturno (Semed, 2018a).

Em relação à oferta das palestras para o início desse ano letivo, observamos que todas foram pensadas considerando os pressupostos pedagógicos e psicológicos do currículo, ou seja, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Isso demonstra a intenção/preocupação em conduzir os profissionais da educação à compreensão dos fundamentos em que se assenta o currículo.

Um dos desafios que temos apontado para a construção e materialização didática da pedagogia histórico-crítica é a importância da compreensão e do domínio dos fundamentos mencionados anteriormente, bem como do materialismo histórico-dialético. Assim, quando a rede municipal de ensino de Cascavel afirma e reafirma, com uma produção curricular e sua reestruturação, que esses são os pressupostos filosófico, psicológico e pedagógico que embasam seu currículo, uma das ações primordiais é a organização e oferta de formação continuada sobre esses pressupostos. A nosso ver, quando o professor é instrumentalizado teoricamente em tais fundamentos, a possibilidade de sua prática ser coerente com os fundamentos é uma assertiva.

Pensar no processo de formação do professor sob a ótica da pedagogia histórico-crítica é extremamente importante, haja vista que tal teoria, ao considerar os condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais em que o contexto escolar está imerso, defende a formação do professor a fim de produzir, nele, consciência. Portanto, é preciso pensar na formação do professor como um processo contínuo que promova, por meio das compreensões de sua função social e atribuições de seu cargo, a sua própria humanização e, a partir disso, consiga atuar na sociedade de modo a contribuir com as possibilidades de transformação social.

No decorrer do ano letivo de 2018, outras formações foram ofertadas aos professores, como demonstrado na tabela a seguir. Entretanto, a organização da formação se apresentou um pouco diferente dos anos anteriores. Nesse ano, de acordo com os informativos, foram organizados grupos de formação mais centrados nos professores que assumiram o concurso no ano de 2017. Isso demonstra que a Semed de Cascavel lançou um olhar específico àqueles que acabavam de entrar na rede, e uma das formações foi exatamente sobre

os fundamentos teóricos e filosóficos do currículo. Na tabela a seguir, buscamos construir um demonstrativo, mês a mês, das formações ofertadas aos professores regentes de turma.

Tabela 5. Formação 2018 - Cascavel

Ano/Série	**Mês**	**Formação**	**Docente**	**C. H.**
1º Ano que assumiu concurso em 2017	Abril	Ensino de língua portuguesa-alfabetização	Baltadar Vendruscolo	8h
		Fundamentos teóricos e filosóficos que fundamentam o currículo	Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira	4h
	Maio	Concepção da disciplina de matemática	Isabel Dolores Pituco	4h
Total carga horária				16h
1º Ano	Maio	Escola e democracia	Dermeval Saviani	4h
		Fundamentos da pedagogia histórico-crítica	Lucelma Silva Braga	4h
		Alfabetização matemática	Tchierli Bier de Oliveira	4h
	Junho	Alfabetização matemática	Tchierli Bier de Oliveira	4h
	Agosto	Estudo do referencial curricular	Equipe Semed	8h
		Alfabetização	Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira	4h
	Setembro	A educação no século XXI e o perfil das educadoras e educadores	Mario Sergio Cortella	4h
	Outubro	Ensino de geografia e a prática docente	Anadir Antonia Schandeski	4h
Total carga horária				36h
2º Ano que assumiu concurso em 2017	Abril	Ensino de língua portuguesa-alfabetização	Baltadar Vendruscolo	8h
		Fundamentos teóricos e filosóficos que fundamentam o currículo	Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira	4h
	Maio	Concepção da disciplina de matemática	Isabel Dolores Pituco	4h
Total carga horária				16h
2º Ano	Março	Conteúdos curriculares de história e a prática docente	Rosangela T. Rubel do Prado	4h
	Maio	Conteúdos curriculares de história e a prática docente	Rosangela T. Rubel do Prado	4h
		Escola e democracia	Dermeval Saviani	4h
		Fundamentos da pedagogia histórico-crítica	Lucelma Silva Braga	4h
	Junho	Conteúdos curriculares de história e a prática docente	Rosangela T. Rubel do Prado	4h
	Agosto	Estudo do referencial curricular	Equipe Semed	8h
	Setembro	Alfabetização matemática	Tchierli Bier de Oliveira	4h
		A educação no século XXI e o perfil das educadoras e educadores	Mario Sergio Cortella	4h
	Outubro	Concepção da disciplina de língua portuguesa	Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira	4h
Total carga horária				40h
3º Ano que assumiu o concurso em 2017	Abril	Fundamentos teóricos e filosóficos que fundamentam o currículo	Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira	4h
		Ensino de língua portuguesa-alfabetização	Baltadar Vendruscolo	4h
	Maio	Concepção da disciplina de	Isabel Dolores Pituco	4h

		matemática		
	Agosto	O ensino da matemática	Tchierli Bier de Oliveira	4h
Total carga horária				16h
3º Ano	Fevereiro	A organização dos povos indígenas no Paraná	Paulo Humberto Porto Borges	4h
	Maio	Escola e democracia	Dermeval Saviani	4h
		Fundamentos da pedagogia histórico-crítica	Lucelma Silva Braga	4h
	Junho	Conteúdos de matemática e a prática docente	Tchierli Bier de Oliveira	4h
	Agosto	Estudo do referencial curricular	Equipe Semed	8h
	Setembro	Observação, identificação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens	Anadir Antonia Schandeski	4h
		A educação no século XXI e o perfil das educadoras e educadores	Mario Sergio Cortella	4h
Total carga horária				32h
4º Ano que assumiu o concurso em 2017	Abril	Fundamentos teóricos e filosóficos que fundamentam o currículo	Leonete Mazaro	8h
	Agosto	O ensino de matemática	Tchierli Bier de Oliveira	4h
Total carga horária				12h
4º Ano	Maio	Escola e democracia	Dermeval Saviani	4h
		Fundamentos da pedagogia histórico-crítica	Lucelma Silva Braga	4h
	Junho	Conceção da língua portuguesa	Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira	4h
	Agosto	Estudo do referencial curricular	Equipe Semed	8h
	Setembro	Jogos e resolução de problemas	Tchierli Bier de Oliveira	4h
		A educação no século XXI e o perfil das educadoras e educadores	Mario Sergio Cortella	4h
	Outubro	História e memória: reflexões e lugares de memória em Cascavel	Fausto Irschlinger	4h
		O ensino de geografia e a prática docente	Anadir Antonia Schandeski	4h
Total carga horária				36h
5º Ano que assumiu o concurso em 2017	Abril	Fundamentos teóricos e filosóficos que fundamentam o currículo	Leonete Mazaro	8h
	Agosto	O ensino de matemática	Tchierli Bier de Oliveira	4h
Total carga horária				12h
5º Ano	Maio	Escola e democracia	Dermeval Saviani	4h
		Fundamentos da pedagogia histórico-crítica	Lucelma Silva Braga	4h
		As ocupações espanhola e portuguesa	Paulo Porto	4h
	Agosto	Estudo do referencial curricular	Equipe Semed	8h
		As ocupações espanhola e portuguesa: encomiendas e reduções	Paulo Porto	4h
		Noções de cartografia: localização e orientação no espaço geográfico	Anadir Antonia Schandeski	4h
	Setembro	A formação do leitor	Gilmei Francisco Fleck	4h

Total carga horária	32h

Fonte: Produzida pela autora, com base nos informativos do ano de 2018 (Semed, 2018h).

Na rede municipal de ensino de Cascavel, até o ano de 2022, os professores regentes eram responsáveis pela organização pedagógica das disciplinas de geografia, história, língua portuguesa e matemática. Considerando essa grade, podemos verificar que no ano de 2018 todos os regentes tiveram, no mínimo, quatro horas de formação em uma dessas disciplinas. Todos os professores participaram de uma palestra com o professor Dermeval Saviani e com a professora Lucelma Silva Braga, organizada pela AMOP, em forma de seminário. Observamos que a formação mais específica sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica ocorreu somente com os professores que haviam assumido o concurso no ano de 2017, o que, a nosso ver, deveria ser estendido a todos.

As disciplinas de arte, educação física, ciências e língua espanhola são ofertadas por professores que cobrem a hora atividade do professor regente. Optamos por não elaborar tabela com a formação que esses profissionais receberam neste ano, contudo, afirmamos, com base nos informativos mensais, que a carga horária foi similar à apresentada na tabela anterior.

Já aos coordenadores pedagógicos escolares, foi ofertada uma formação mais direcionada à compreensão teórica. Em março, a formação para esses profissionais foi sobre *Avaliação na educação infantil na perspectiva da psicologia histórico-cultural*, com a professora Marilda Facci e *O ensino de matemática: saberes específicos e pedagógicos*, com o professor Manoel Oriosvaldo de Moura. Em abril, a formação foi sobre *O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações*, com a psicóloga Daniela Karine Ramos Segundo e *A importância de ensinar ciências nos anos iniciais*, com a professora Sandra Gianotti Moraes. Em maio, a formação foi sobre *Psicologia histórico-cultural e o processo de ensino aprendizagem I e II*, com a professora Marilda Facci. Em junho, *O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin*, com a professora Juliana Pasqualini, e *Educação e desenvolvimento humano: a produção da aula no ensino fundamental*, com o professor Angelo Antonio Abrantes. Em outubro, *Brincadeira protagonizada na escola de educação infantil: possibilidades didáticas*, com a professora Juliana Pasqualini (Semed, 2018h).

Ao centrar essa formação nos coordenadores pedagógicos escolares, entendemos que decorre do entendimento de que é esse profissional que, na escola, deverá dar todo suporte teórico ao professor.

Para o início do ano letivo de 2019, os professores receberam orientações, ainda em dezembro de 2018, por meio do ofício circular n.º 295/2018, de que a formação inicial de 2019 ocorreria nos dias 05 e 06 de fevereiro e cada um poderia se inscrever na palestra de seu interesse e de acordo com o seu horário de trabalho (Semed, 2018g).

Quadro 5. Seminário de 2019 – Cascavel

Dia	Palestrante	Tema/Disciplina
05/02	Dr. Gilmei Francisco Fleck	Literatura infantil
	Dra. Marta Sueli de Faria Sforni	Fundamentos teóricos e metodológicos
	Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes	Língua portuguesa
06/02	Dr. Gilmei Francisco Fleck	Língua portuguesa
	Dra. Ângela Massumi Katuta	Geografia
	Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	Matemática
	Ma. Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi	História
	Dra. Evandra Hein Mendes	Educação Física
	Ma. Andrea Pessutti Rampini Nagai	Arte

Fonte: Organizado pela autora, de acordo com o Ofício Circular n.º 295/2018 (Semed, 2018g).

Todas as palestras contaram com a participação dos professores consultores da reformulação do currículo. Esse é um fato importante a considerar, pois enquanto um grupo específico trabalha com a sistematização desse documento, a rede, como um todo, teve acesso à formação com os consultores de cada disciplina. Contudo, é plausível de destaque que esse não pode ser o único momento de formação, considerando que a formação deve ser um processo contínuo e em consonância com os pressupostos do currículo, o que não ocorreu neste ano, conforme veremos a seguir. Chama-nos a atenção, também, o fato de que a palestra que tratou sobre os fundamentos teóricos e metodológicos foi ofertada no dia 05 para dois grupos, portanto, não atingiu a todos.

Assim como nos anos anteriores, a Semed, no ano de 2019, também organizou a formação continuada mensalmente, conforme segue:

Tabela 6. Formação 2019 - Cascavel

Ano/Série	**Mês**	**Formação/tema**	**Docente**	**C. H.**
1º Ano	Março	Todos pela alfabetização em Cascavel	Equipe de formação continuada	4h
	Abril	Todos pela alfabetização em Cascavel	Equipe de formação continuada	4h
	Maio	Todos pela alfabetização em Cascavel	Janete Ritter	4h
	Junho	Todos pela alfabetização em Cascavel	Maria Ester Rodrigues	4h
	Outubro	Todos pela alfabetização em Cascavel	Rosane Becker	4h
	Novembro	Todos pela alfabetização em Cascavel	Equipe de formação continuada	4h
Total carga horária				24h
2º Ano	Março	Todos pela alfabetização em Cascavel	Equipe de formação continuada	4h
	Abril	Todos pela alfabetização em Cascavel	Equipe de formação	4h

			continuada	
	Maio	Todos pela alfabetização em Cascavel	Janete Ritter	4h
	Junho	Todos pela alfabetização em Cascavel	Maria Ester Rodrigues	4h
	Outubro	Todos pela alfabetização em Cascavel	Rosane Becker	4h
	Novembro	Todos pela alfabetização em Cascavel	Equipe de formação continuada	4h
Total carga horária				24h
3º Ano	Maio	O trabalho na sociedade indígena	Paulo Porto	4h
		Orientações geográficas e localização dos fenômenos no espaço	Angela Massumi Katuta	4h
	Agosto	Conteúdos curriculares da matemática e a prática docente	Heliane Ripplinger	4h
	Setembro	Os arranjos espaciais e a geograficidade dos fenômenos por meio de diferentes linguagens	Anadir Antonia Schandeski	4h
		A importância da mediação pedagógica do professor o processo de reescrita	Rosane Becker	4h
	Outubro	A trajetória histórica dos povos afrodescendentes/africanos	Leandro Crestani	4h
Total carga horária				24h
4º Ano	Março	O trabalho humano e os modos de produção na organização das paisagens e arranjos espaciais	Anadir Antonia Schandeski	8h
	Maio	Violência contra as crianças e adolescentes	Delegada Paula Mary	4h
	Junho	A formação leitora no ensino fundamental	Gilmei Francisco Fleck	4h
	Setembro	Geometria no ensino fundamental	Heliane Ripplinger	4h
		Movimentos migratórios	Vander Piaia	4h
Total carga horária				24h
5º Ano	Abril	O trabalho pedagógico com o ensino religioso no 5º Ano	Kelly R. R. Saucenno	8h
	Maio	O trabalho pedagógico e as avaliações externas	Semed	4h
		Violência contra as crianças e adolescentes	Delegada Paula Mary	4h
	Junho	A leitura para além da decodificação: relações com as avaliações externas	Terezinha da Conceição Costa-Hübes	8h
	Agosto	A leitura para além da decodificação: relações com as avaliações externas	Discentes de letras da Unioeste	4h
	Setembro	Noções sobre as transformações políticas do Paraná: capitania, 5ª comarca, província e Estado	Vander Piaia	4h
	Outubro	Operações e algoritmos	Dulcyene Maria Ribeiro e Rosangela Villwock	4h
		A leitura para além da decodificação: relações com as avaliações externas	Discentes de letras da Unioeste	4h
Total carga horária				40h
Coordenação pedagógica	Março	Currículo na educação infantil: reflexões e proposições	Silvana Lazarotto Schmitt e Lucineia Lazaretti	8h
		Fundamentos da psicologia histórico cultural	Maria Lidia Sica Szymanski	8h
	Abril	Currículo na educação infantil: reflexões e proposições	Silvana Lazarotto Schmitt e Lucineia Lazaretti	8h

		Orientações quanto ao trabalho pedagógico	Equipe ensino fundamental	8h
	Maio	Avaliação psicoeducacional no contexto escolar: a perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil	Divisão de Educação Especial	8h
		Orientações quanto ao trabalho pedagógico	Equipe da educação infantil	8h
	Junho	Educar implica cuidar e cuidar implicar educar	Camila Dias	4h
	Outubro	Contribuições da fonoaudiologia e da fisioterapia para o trabalho pedagógico na educação infantil	Giovana Romero e Cristina Romero	8h
		A especificidade do ato de ensinar na educação infantil: conteúdos e formas de ensino desenvolvente voltado à criança pequena	Juliana Pasqualini	8h
Total carga horária				68h

Fonte: Organizada pela autora, com base nos informativos do ano de 2019 (Semed, 2019b).

Essa tabela nos permite problematizar algumas questões importantes sobre como a gestão dessa rede de ensino pensa e conduz, realmente, a educação. Ao observar a tabela no que se refere aos professores que atuam com os primeiros e segundos anos, é explicitada a centralidade da formação sobre como direcionar o trabalho de alfabetização a partir das orientações do programa de governo ‘todos pela alfabetização em Cascavel’. A partir desses dados, podemos questionar: O que realmente se compreende por alfabetização? A formação referente às demais disciplinas não é tão importante quanto a alfabetização? Qual é o motivo dessa centralidade? E o currículo, como ficou?

Em relação à formação para os professores dos terceiros e quartos anos, o que observamos é a organização de uma formação para cada uma das disciplinas, que são de responsabilidade do regente da turma. Contudo, quando chegamos aos dados dos quintos anos, outra problemática: a centralização das formações em temáticas voltadas às avaliações externas. Provavelmente, isso ocorreu porque, no ano de 2019, os alunos do quinto Ano realizaram a Prova Brasil. No entanto, ao buscarmos os resultados obtidos pelo município de Cascavel, observamos alguns avanços nos índices nos primeiros anos em que a Prova Brasil foi realizada, contudo, a partir do período em que mais se enfatizou a formação sobre avaliações externas, os resultados começaram a decair.

No ano de 2017, o IDEB de Cascavel estava em 6,5; em 2019, permaneceu com 6,5; e, em 2021, caiu para 6,1. Mas, se formos analisar os dados desde 2005 e os resultados referentes à proficiência em língua portuguesa e matemática, vamos perceber que, desde o ano de 2017, esses dados vêm diminuindo.

Tabela 7. Comparativo dos resultados do IDEB (2005 a 2021) – Cascavel

Dados/ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Projeção	1ª prova	4,7	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7
IDEB	4,7	5,1	5,5	5,8	6,1	6,3	6,5	6,5	6,3
Língua portuguesa	186,6	190,3	197,63	211,51	217,04	222,15	228,35	225,93	219,04
Matemática	199,4	212,26	224,16	234,27	233,48	235,53	238,09	241,14	231,66

Fonte: Produzida pela autora, com base nos dados do IDEB no site do QEDU.

Ao apresentarmos esses dados, apesar de nossas críticas sobre a forma como essas avaliações são conduzidas, bem como seus objetivos, consideramos que são dados importantes e merecem atenção. Ao observarmos a Tabela 7, é notável o avanço nos resultados de 2005 a 2017, tanto do IDEB quanto da proficiência nas áreas avaliadas. Fato importante a considerar sobre esse período é que, em 2005, Cascavel iniciou os estudos para a elaboração do currículo e, até o ano de 2010, a formação ofertada aos professores da rede era direcionada à compreensão dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. A partir de 2011, esse movimento de formação continuada, como apontamos anteriormente, foi transformado em seminários com oficinas de atividades práticas[110].

Observamos, também, que nos últimos anos as formações, tanto as ofertadas pela AMOP, demonstradas no capítulo anterior, como de Cascavel, centram-se em particularidades de língua portuguesa e matemática, especialmente para alguns grupos. Nossa análise é que, quanto mais continuarmos a centralizar a formação do professor em questões referentes às avaliações externas e menos nos fundamentos teóricos, mais difícil será avançarmos nos resultados. Assim, quanto mais se fala em obter resultados, mais distantes eles ficam. É claro que não podemos nos esquecer de que a prova realizada no ano de 2021 ocorreu em plena pandemia, e muitos foram os fatores que interferiram nesse resultado, contudo, em 2019, já havia ocorrido a manutenção da nota geral e uma diminuição na proficiência em língua portuguesa.

Segundo Freitas (2018, p. 132), em relação às avaliações externas, não é preciso se livrar delas, mas é preciso mudar o seu foco, avaliando as "políticas públicas de governos, de forma amostral, combinando-as com outros processos de avaliação". É preciso resistência às políticas neoliberais de educação. O autor sugere a "eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala (nacionais e estaduais) na educação que levem ao ranqueamento ou consequências associadas à meritocracia (bônus ou punições) para professores e alunos" (Freitas, 2018, p. 141). Sugere que, no lugar dessas avaliações, desenvolvam-se "leis que

[110] Sobre esse movimento de formação teórica desse período, ver Mazaro (2018).

permitam aos pais definir se querem ou não que seus filhos participem de avaliações censitárias da larga escala, em função de concepções, características pessoais dos estudantes e saúde" (Freitas, 2018, p. 143). Considera que as "as pressões que tais avaliações exercem sobre as crianças e jovens (incluindo simulados e pressões no interior das escolas para que se saiam bem) conduzem à ansiedade, a doenças e tensões que são contraproducentes ao seu desenvolvimento" (Freitas, 2018, p. 143).

A partir do que estudamos até o momento, afirmamos que o professor, quando for instrumentalizado teórica e politicamente, poderá ter maiores possibilidades de avançar na realização de seu trabalho pedagógico e, com isso, conduzir o aluno à compreensão do conteúdo. Quando o aluno compreender o conteúdo conceitual, proposto nos currículos, conseguirá realizar as avaliações com maior segurança. Compreendemos, também, que a escola não pode ser responsabilizada na individualidade por esses resultados, uma vez que o aluno que nela está inserido é resultado de múltiplas determinações sociais.

Outra questão que nos inquietou é em relação ao fato de a formação para a coordenação pedagógica voltar-se, no ano de 2019, somente para o trabalho realizado com a educação infantil. Ora, como pode a formação para os professores voltar-se para resultados e da coordenação pedagógica para o desenvolvimento de um trabalho desenvolvente na educação infantil? Me parece que não há compreensão unitária nesse aspecto.

Em 13 de dezembro de 2019, as escolas municipais receberam o ofício circular n.º 296/2019 – PED/SEMED, com as informações sobre o *I Seminário de Educação de 2020*. O seminário ocorreu no dia 03 de fevereiro, com carga horária de 8h. Esse mesmo ofício orientou que, no dia 25 de março, durante a atividade pedagógica, na escola, ocorresse a socialização dos conceitos que foram abordados no seminário. O seminário desse ano teve como tema principal: *Fundamentação teórica do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel* e, assim como no ano de 2019, foi conduzido pelos consultores do currículo (Semed, 2019a).

Tabela 8. Seminário 2020 - Cascavel

Palestrante	Área do conhecimento	Quantidade de vagas
Arte	Ma. Andrea Pessutti Rampini Nagai	135
Ciências	Ma. Sandra Moraes Giannotti	140
Educação Especial	Dra. Sonia Mari Shima Barroco	180
Educação Física	Dra. Evandra Hein Mendes	140
Língua Espanhola	Dr. Gilmei Francisco Fleck	140
Ensino Religioso	Dra. Kellys Regina Rodio Saucedo	150
Fundamentação teórica	Dra. Marta Sueli de Faria Sforni	150

Geografia	Dra. Ângela Massumi Katuta	140
História	Ma. Maria Sandreada Salvador da Silva Lizzi	150
Língua portuguesa	Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hubbes	180
Matemática	Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	140
Alfabetização-Educação de Jovens e Adultos	Dra. Rosana Becker	30

Fonte: Produzida pela autora, com base nos dados do ofício circular n.º 296/2019 – PED/SEMED (Semed, 2019a).

Percebemos que os seminários que ocorrem no início do ano letivo trazem para discussão com os professores da rede os consultores do currículo, assim, poderíamos entender que a intenção é que realmente a apropriação dos conceitos específicos de cada área do conhecimento ocorra e o currículo seja implementado em sua totalidade. Contudo, chama a atenção o fato de, novamente, apenas um grupo ter formação sobre os fundamentos teóricos.

Concordamos com Zen (2018, pp. 177-178), quando aponta que há uma contradição em relação à implementação do currículo de Cascavel e esta somente poderá ser superada se o trabalho educativo for desenvolvido por professores com boa formação, e um dos requisitos para tal condiz com a valorização profissional, que é fundamental "para garantir o desenvolvimento do ensino baseado nos princípios teóricos e metodológicos do materialismo histórico, da pedagogia histórico-crítica, e da psicologia histórico-social".

Em 18 de março de 2020, as escolas receberam ofício circular com orientações sobre o coronavírus e este trazia a informação de que, a partir do dia 20 de março, as aulas estavam suspensas por tempo indeterminado, contudo, os servidores da educação continuariam a se deslocar até o local de trabalho e deveriam aguardar a publicação em órgãos oficiais de decreto sobre a sua dispensa, que ocorreu em 19 de março, com a oficialização quanto à dispensa dos servidores da rede pública municipal de ensino e o aguardo sobre os encaminhamentos futuros (Semed, 2020a).

Em 30 de abril, por meio do Decreto n.º 15.421, a administração pública municipal autorizou a SEMED/CVEL a implementar atividades não presenciais ou remotas para cumprimento do calendário escolar. No parágrafo primeiro do artigo segundo, define:

> § 1º As atividades pedagógicas não presenciais ou remotas podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Cascavel, 2020c).

Na sequência, o inciso III do artigo 3º, indica que essas atividades visam "Contribuir para o cumprimento da carga horária mínima prevista para o ano letivo escolar" (Cascavel, 2020c).

Como foi um período de muita instabilidade/incerteza/cobrança no que se refere ao cumprimento da carga horária de trabalho, em 05 de maio, foi publicado, em órgão oficial do município, o Decreto n.º 15.420/2020, com a antecipação das férias escolares, que normalmente ocorrem em julho, para o período de 04 a 18 de maio (Cascavel, 2020d). A partir do dia 18 de maio, os servidores voltaram ao trabalho presencial na escola. Contudo, devido à situação pandêmica que continuava se agravando, foi orientado aos servidores que faziam parte do grupo de risco[111] a realização de teletrabalho, que foi normatizada pela portaria n.º 141, de 12 de maio de 2020 (Semed, 2020b). Posteriormente, foi autorizada a realização de teletrabalho a todos os servidores da educação.

A problemática questão sobre cumprimento de carga horária/trabalho se acirrou. Assim, em 18 de maio, o prefeito municipal assinou um novo Decreto, sob o n.º 15.442/2020, que determinou o retorno parcial dos professores às unidades escolares a partir do dia 19 de maio e instituiu regime especial de atividades escolares não presenciais para esses mesmos servidores. O artigo terceiro desse Decreto indica:

> Art. 3º O retorno de atividades se aplica especificamente para fins de organização do trabalho para o envio de atividades remotas aos alunos matriculados nas Unidades Escolares do Município, mantendo assim, o vínculo escola-família-aluno, para a formação continuada dos servidores ocupantes do cargo de professor e professor de educação infantil, bem como, para o atendimento administrativo/pedagógico à comunidade escolar, com observância a todas as normas de segurança e prevenção preconizadas pelos órgãos de saúde, bem como, as previstas na Portaria nº 142-GAB/SEMED, de 11 de maio de 2020 (Cascavel, 2020b).

E, no artigo 5º:

> Art. 5º Os servidores cuja função não permita teletrabalho e não façam parte do grupo de risco, ou ainda, que não possam usufruir de licença prêmio, compensação de horas ou outro benefício, será possibilitado o cumprimento de 50% (cinqüenta por cento) de sua carga horária na unidade de trabalho e o restante do tempo não trabalhado será computado em banco de horas negativo, para reposição futura (Cascavel, 2020b).

Apesar do momento em que a pandemia se encontrava ainda em ascendência, o decreto era de que os professores voltassem às unidades escolares, independentemente da presença do aluno, justificando que essa presença do professor na escola manteria vínculos

[111] De acordo com a Portaria n.º 141 da Semed, era considerado grupo de risco: servidores com 60 anos ou mais; gestantes e lactantes de crianças com até 24 meses; imunodeficientes e portadores de pneumopatias, tuberculose de todas as formas, cardiovasculopatias, nefropatias, hepatopatias, doenças hematológicas, distúrbios metabólicos, transtornos neurológicos e do desenvolvimento.

com as famílias e alunos. E mais, aqueles que não se enquadravam na realização de teletrabalho poderiam, desde que não prejudicasse o bom desenvolvimento das ações projetadas pela administração, até mesmo ter as horas negativadas em seu ponto. Ou seja, a preocupação, em nosso entendimento, não foi em nenhum momento com o ser humano (professor), mas com o cumprimento da carga horária para a qual é contratado.

Em junho de 2020 foi realizada uma reorganização da formação continuada que passaria, a partir de então, a ocorrer de forma remota. As formações ocorreram pelo canal do Youtube da Semed[112] de Cascavel e os servidores deveriam acompanhar cada formação de acordo com o seu horário de trabalho e, para comprovar que acompanhou, realizou relatórios escritos de cada formação e encaminhou para a equipe pedagógica da escola, que, após conferir, imprimiu e arquivou na pasta individual de cada servidor na escola. Segue tabela com as formações disponibilizadas nos meses de junho e julho:

Quadro 6. Formação no ano de 2020 online – Cascavel

Data	Formação continuada
15 a 19 de junho	História e geografia
22 a 26 de junho	Educação Especial
29 de junho a 03 de julho	Arte
06 a 10 de julho	Matemática
13 a 17 de julho	Língua Espanhola
20 a 24 de julho	Língua portuguesa
27 a 31 de julho	Fundamentação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel

Fonte: Organizado pela autora, de acordo com o ofício circular n.º 138/2020 (Semed, 2020c).

A tabela apresenta a data em que cada formação ficou disponível no site da Semed. Essas formações tiveram duração máxima de quatro horas e, como ocorreram de forma assíncrona, não houve a participação ativa dos professores, e isso pode ter ocorrido, também, diante do fato de que, na sua maioria, essa formação se ateve à leitura individual do currículo e, em alguns casos, uma brevíssima introdução verbal da Semed. Essa é uma das problemáticas que apontamos, uma vez que nem sempre ouvirmos ou acompanharmos na individualidade um curso online possibilitando o diálogo, o levantamento de dúvidas sobre o assunto, dentre outras questões. Contudo, ao final do ano, todos os professores receberam certificados de formação continuada. Desse modo, a Semed cumpriu com a meta do Plano Municipal de Educação, a qual afirma que, anualmente, a Semed deve ofertar a cada professor um mínimo de 40 horas de formação continuada. Os cursos apresentados, na tabela anterior, não completam essa totalidade de carga horária, a qual foi complementada com a participação

[112] https://www.youtube.com/@SemedCascavel.

de todos em vários eventos online organizados por outros grupos, como AMOP e Undime, no segundo semestre.

A formação continuada ofertada aos professores é uma das ações, talvez a mais importante, para a efetivação das propostas que o currículo apresenta. Dada a ênfase no ano de 2018 aos estudos tanto da BNCC quanto do Referencial Curricular do Paraná, em diversos momentos na escola, apesar de terem virtualmente realizado formação continuada ofertada pela Semed que de certo modo tratou de questões relacionadas ao currículo, é comum ainda ouvirmos que o trabalho pedagógico em Cascavel segue a BNCC. Devemos considerar, sim, que essa é uma questão que perpassa pela formação do professor, quando está imerso em informações que só tratam ou enfatizam um assunto, sem as devidas intervenções e análises. Por isso, é retomado continuamente que o município não assumiu, em tese, nem a BNCC nem o Referencial Curricular do Estado do Paraná. Essa é uma confusão que permanece até o momento.

Em relação ao currículo que já estava concluído e disponível no *site* da Semed[113], foi indicada a leitura, contudo, não ocorreu nenhuma ação ou orientação mais diretiva com formação organizada pela Semed sobre o documento e seus fundamentos. Assim, continuamos a problematizar a questão de como realmente é direcionada a formação continuada ofertada aos professores da rede municipal de ensino de Cascavel, de modo que compreendam os fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

Analisando o que foi desenvolvido nas escolas de educação básica, desde que a pandemia da Covid-19 teve início, fica claro o quanto não importa a formação do aluno e o quanto o que interessa é cumprir com metas propostas. Exemplo claro disso foi a aplicação da Prova Brasil, no mês de novembro de 2021, a todos os alunos que estavam matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Independentemente de estarem frequentando aulas presenciais ou de forma remota, todos foram 'convocados' a se fazerem presentes na escola no dia da prova. Qual é o interesse em, após praticamente dois anos de aulas remotas, híbridas, à distância, realizar essa avaliação de forma presencial? O que interessa realmente é a verificação da aprendizagem dos alunos? Apesar dos vários movimentos contrários à avaliação, ela ocorreu.

Não se nega que, para esse período, foi preciso repensar algumas estratégias, contudo, as recomendações chegaram na forma de medidas, como flexibilização curricular,

[113] https://cascavel.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao/pagina/semed-curriculo-e-publicacoes.

fortalecimento de parcerias com organizações da sociedade civil e também com o setor privado, disseminação de cursos *online*, adoção sem o mínimo de condições do ensino nas formas propostas. Essas medidas, em momento algum, estiveram atreladas à preocupação do ensino com qualidade. Essas medidas encarnaram, em si, objetivos quanto à neutralização dos grupos críticos que vinham realizando duros e constantes enfrentamentos quanto à forma de conduzir e direcionar a educação para a classe trabalhadora. Foi um momento propício para a implementação de políticas educacionais que fragilizaram, ainda mais, a educação pública do país.

Apesar de todas as questões contraditórias que apontamos no decorrer deste trabalho, podemos afirmar que a resistência persiste e, ao mesmo tempo em que as tensões se acirravam em torno da reformulação do currículo, modificações constantes na condução das aulas por meio de listas de conteúdos de acordo com os descritores das avaliações externas, da quantidade de documentos burocráticos para 'provar' que o trabalho é realizado, muitas escolas têm mantido a dinâmica de formação continuada com seus professores. Essas escolas organizam, fora do horário de trabalho e geralmente no período noturno, encontro com os professores para estudar o currículo e a pedagogia histórico-crítica. Nesses encontros realizam leituras, discutem e analisam os pontos essenciais articulados às suas práticas. Quando um assunto exige maior aprofundamento, requerendo a contribuição de um profissional que possua maior experiência e conhecimento, essas escolas têm se valido de professores da própria rede de ensino, ou mesmo de professores da universidade que se dispõem a realizar esse trabalho. Essa troca entre os pares tem movido muitos outros à continuidade dos estudos e os dados apontam que tem crescido o número de professores da rede na busca por realizar o mestrado e doutorado[114]. Apontamos esses grupos como um movimento gerado dentro dos próprios grupos de professores que compreendem a necessidade de avançar na compreensão teórica dos pressupostos do currículo e que o órgão gestor não dá conta dessa questão.

Essa busca pelo conhecimento permite que esses profissionais não se encantem pelas formas degradantes com que a categoria é tratada, especialmente quando os discursos atrelam a remuneração aos resultados. Outro movimento que tem se expandido na rede é a quantidade de professores que buscam realizar os cursos de formação ofertados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR e do Grupo

[114] De acordo com a site do Siprovel, em 2024 a rede municipal de ensino de Cascavel conta com 4 professores doutores, 133 mestres, 2206 especialistas, 228 graduados e ainda 88 com magistério. Além disso, uma quantidade de 20 padrões de 20horas em licença qualificação para realização de mestrado e 19 para doutorado.

de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica da Unioeste. Com isso, afirmamos que é uma rede que, apesar de todas as controvérsias e contradições, somente não assumiu na totalidade a pedagogia hegemônica devido aos estudos que realizam. Esses estudos favorecem a produção da consciência.

Uma das premissas do materialismo histórico-dialético, esclarecida por Marx e que psicólogos soviéticos, como Vigotski, Leontiev, Luria e seus seguidores utilizam, é que o desenvolvimento histórico-social-cultural do ser humano ocorre, inicialmente, a partir de atividades práticas sensoriais e consideram que as atividades práticas dos seres humanos são as bases para a produção do conhecimento. Essa premissa parte do entendimento de que a forma "como os indivíduos produzem na sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada, é, naturalmente, o ponto de partida" (Marx, 2008, p. 239). Quando se trata aqui de produção de indivíduos, sempre se faz no sentido coletivo, social, considerando que o conhecimento produzido por esse indivíduo não existe isolado do processo de vida, mas é reflexo da realidade prática, objetiva.

Nas relações de produção, os seres humanos (homens e mulheres) se apropriam da natureza para satisfazer suas necessidades humanas, contudo, como a sociedade está organizada em classes antagônicas, é a distribuição socioeconômica que determina em que medida cada trabalhador participa de suas próprias produções e qual produção poderá ser usufruída, em partes, por essa classe. Desse modo, o ato de produzir não produz somente o objeto físico do consumo, mas produz, concomitantemente, a forma de consumo e determina por quem será consumido. Para Marx (2008, p. 251), uma das identidades imediatas entre produção e consumo é que "a produção é consumo, o consumo é produção. Produção consumidora, Consumo produtivo". Essas identidades fazem menção à relação do trabalho quanto à ação produtiva e improdutiva.

Assim, com base em Marx (2008, p. 49), entendemos que, "na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade", e são essas relações de produção que "correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais". E a "totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência" (Marx, 2008, p. 49).

Essas reflexões analíticas nos conduzem à compreensão de que a atividade socialmente significativa, ou seja, o trabalho, desenvolvida no seio das relações sociais auxilia na construção da consciência, que foi se formando no processo de hominização e nas relações de produção e que passou a constituir o mundo objetivo e subjetivo como instrumento de representação das ideias e pensamentos que se manifestam em ações exteriores. E é com esse sentido que os professores da rede municipal de Cascavel participam, organizam e conduzem os grupos de estudos citados.

Segundo Vieira Pinto (1979, p. 361), "a consciência não é apenas o fator fundamental de todo processo de aprendizagem, mas igualmente de toda atividade original de pesquisa da realidade" e se os "pedagogos querem desenvolver uma ação eficaz não podem limitar-se à tarefa mecânica de introduzir conhecimentos no espírito do aluno" (Vieira Pinto, 1979, p. 362), mas devem, antes disso, organizar a forma de ensino de modo a modificar e transformar a consciência do ser humano, conduzindo-o à compreensão de sua realidade.

Leontiev (1978) aponta que a consciência humana, para se desenvolver, passa por transformações: a primeira no âmbito individual, formada no desenvolvimento da divisão social do trabalho, de modo que o homem compreenda os encadeamentos interiores da sua atividade principal, qual seja, o trabalho. A segunda, já no âmbito coletivo, aparece nas condições múltiplas, complexas e determinadas da sociedade de classes. Afirma que a consciência individual do homem "só pode existir nas condições de uma consciência social" (Leontiev, 1978, p. 130) e, pela apropriação de significações, conhecimentos e representações socialmente elaboradas, o ser humano também se apropria de ideologias. Adverte que, na sociedade de classes, é a ideologia da classe dominante que reflete e reforça as relações sociais existentes, haja vista que são os dominantes que possuem os meios de produção.

Assim, para que a consciência seja formada em cada ser humano, é necessário que ele se aproprie do conhecimento, e essa apropriação ocorre, de modo sistematizado, via educação, por meio da transmissão/socialização de toda produção humana que foi/é transformada em saber escolar.

Nesse contexto, entendemos apropriação como um processo social, mediado por relações histórico-sociais e, para Leontiev (1978, p. 257), é "no decurso do desenvolvimento de relações sociais reais do sujeito com o mundo" que a apropriação se efetua. Desse modo, entendemos que o professor, para efetivamente desenvolver um trabalho educativo considerado de qualidade, precisa se apropriar daquilo que irá ensinar. E essa apropriação

ocorre, também, pela via de formação continuada. Quando o professor compreende a necessidade dessa formação histórica e consistente, vai se constituindo e, desse modo, sua prática vai se transformando.

Entendemos que, ao tratarmos sobre a formação do professor, a questão se transforma em enorme desafio, uma vez que esse processo formativo pode ser analisado a partir da forma como é organizada a formação inicial desse profissional e, também, como a partir do momento em que se encontra em efetivo trabalho lhe é ofertada a formação continuada. Além disso, podemos nos ver enredados por discussões das mais diversas concepções, de modo que cada autor fará a defesa de sua forma de compreender a educação. Uma questão, contudo, que precisa ser considerada é que, ao tratar sobre esse assunto, estamos tratando diretamente da questão da educação escolar. O desafio está posto, qual seja, pensar e organizar formas de acesso ao conhecimento com possibilidades de obter, via teoria, condições de (re)organizar a prática educativa. É preciso oferecer aos professores uma formação que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades.

Um dos problemas a ser enfrentado é quanto a conduzir o professor à compreensão de que a base de todo conhecimento humano é a atividade prática e produtiva, ou seja, o trabalho. A partir desse entendimento, deve-se iniciar um árduo e contínuo debate e formação continuada quanto às particularidades do desenvolvimento do pensamento teórico humano na atividade de trabalho. Precisamos entender/compreender que o desenvolvimento de atividades práticas sociais, ao mesmo tempo em que possibilita ao indivíduo realizar a reprodução das ações, impulsiona a criação de alternativas para resolução de possíveis situações desencadeadoras de problemas. Exemplificando: ao ser instrumentalizado teoricamente, o professor terá a seu alcance a possibilidade de replicar o que o capital deseja ou, a partir de sua compreensão, modificar a forma de conduzir seu trabalho pedagógico, favorecendo o desenvolvimento omnilateral dos alunos.

Para Davidov (1988, p. 125), o pensamento teórico a ser desenvolvido por meio da apropriação das experiências cristalizadas historicamente é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva prática. Essa forma de pensamento opera e se desenvolve por meio da apropriação de conceitos. Para esse psicólogo, os conceitos resultantes da produção histórico-social devem ser apropriados por todos. Assim, para desenvolver-se integralmente, todos devem, por meio da aprendizagem, dominar o

conhecimento teórico, ou seja, apropriar-se dos conteúdos das ciências, das artes, da filosofia, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento (Davidov, 1988).

Essas breves considerações já apontam para a importância do professor na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Contudo, estamos imersos em um dos períodos que mais difamou/desestabilizou/agrediu o trabalho do professor, o que converge em múltiplos sentimentos, e, dentre eles, a impotência diante da desconfiguração como profissional que atua diretamente na formação intelectual dos alunos, em sua maioria filhos da classe trabalhadora[115].

Enfim, a escola pública, e aqui nos remetemos as escolas municipais de Cascavel, não está alheia às transformações históricas e se encontra imersa em diferentes projetos político-educacionais. Os professores dessa rede de ensino (Cascavel), vislumbraram, com a pedagogia histórico-crítica, uma possibilidade de tornar a escola um espaço comprometido com a transformação social e, por meio da organização de um currículo pautado no materialismo histórico-dialético, desenvolver no indivíduo possibilidades de apreender e alterar a realidade, conscientemente, implicando dessa maneira em condições para uma possível mudança no modo de produção.

Assim, discutirmos currículos produzidos à luz da pedagogia histórico-crítica nos move a problematizar questões atreladas à produção da própria existência como, além do que já apontamos, questões mais diretivas sobre a formação inicial e continuada dos professores, carreira, condições de trabalho, remuneração e outros.

Mencionamos, diversas vezes, a problemática da descontinuidade, contudo, essa é uma questão que a classe dominante não descuida e tem dado continuidade ao seu projeto de sociedade, qual seja, a manutenção do modo de produção capitalista, por meio de articulações e pela imposição de políticas neoliberais.

O que procuramos demonstrar neste capítulo é que processos de elaboração de currículos, especialmente quando esses advogam uma conceção contra hegemônica, dependem muito mais do que dá vontade de determinado grupo. É preciso entendimento quanto à forma de organização da escola, dentro do atual modo de produção, a fim de conduzir os enfrentamentos necessários. Produzir um currículo é produzir uma escola e, portanto, é uma produção social que resulta de processos conflituosos, contraditórios.

---

[115] Ver mais em FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Outra questão a ponderar é a questão dos envolvidos nessa produção, ou seja, quem são esses indivíduos e como se fortalecem nesse movimento, além de que, em se tratando de professor, não é única e simplesmente pensar em programas de formação. É preciso atentar-se às condições sociais de existência e às problemáticas, conflitos e interesses que permeiam cada um. Nesse movimento, é preciso atentar-se para o fato de que esse professor pertence a determinado grupo social que, por sua vez, possui relações internas que influenciam em suas ações e modo de conceber a sociedade. E isso tudo é somente nosso ponto de partida.

Finalmente, no próximo capítulo, discutiremos um pouco mais sobre possibilidades de provocar transformações nas estruturas educacionais, com ações insistentes, permanentes e consistentes em um movimento de divulgação e ampliação da pedagogia histórico-crítica, esclarecendo que ela está a serviço das finalidades da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 5

Após perpassar pelo modo como a educação foi concebida e por quais vias ocorreu a definição da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná, na região Oeste do Paraná e em Cascavel, neste capítulo, quase como uma síntese, nossa intenção é ainda discutir algumas questões relacionadas à função de ser professor, em como esse professor deve incidir no ensino de modo a mover os alunos rumo à construção de uma consciência coletiva e, por fim, apontar possibilidades que permitam transformar a teoria em prática, desmitificando o discurso de que na prática a teoria é outra.

5. AFINAL, É POSSÍVEL TRANSFORMAR A TEORIA EM PRÁTICA?

Ao longo de nosso trabalho, muitas vezes citamos a palavra transformação para remeter a algo novo a partir da superação do velho, ou mesmo dar nova forma a algo. Para Saviani (2013d, p. 100), "[...] o conceito de transformação coincide com o de movimento" e, ao considerarmos que "tudo está em movimento, tudo se encontra em permanente transformação". A palavra transformação é "composta do prefixo "trans", seguido da palavra "forma" e do sufixo "ção". Ora, "trans", nesse caso, significa mudança; e o sufixo "ção" indica um ato que se exerce sobre o substantivo que o antecede. Assim, "transformação" significa o ato de mudar a forma" (SAVIANI, 2013d, p. 101)[116]. Logo, transformar poderia ser compreendido como alteração, mudança que culmina na modificação de determinado fenômeno, situação, movimento, instrumento etc. Mudança é também uma ação política e

[116] Para saber mais sobre o conceito de "transformação" ver, "História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil". In: SAVIANI, *Aberturas para a história da educação*, 2013, p. 99-118.

cada classe possui seus objetivos. Os dominantes pretendem manter a dominação e, em sentido contrário, os dominados buscam meios (formas) de modificar ou destruir essa dominação. Todos desejam modificações, e estas não ocorrem de modo automático, pois mudar requer luta.

Não constitui objetivo, neste capítulo, estendermo-nos nas justificativas e análises sobre o conceito e nexos conceituais da palavra transformação, entretanto, julgamos pertinente apontar seu significado, uma vez que a utilizamos para tratar das alterações e contradições que as perpassaram e estão intrínsecas nos modos de produção da existência, nas formas de organizar e conduzir a educação, na dicotomia entre teoria e prática, entre outros aspectos. Nossa pretensão é apontar que, na luta de classes, faz-se presente o movimento de formação e transformação, especialmente na educação, em que a classe dominante incide diretamente em ações que vão desde a utilização dos meios de comunicação às ações dos governos (políticas partidárias e ideológicas). Outra questão remete ao entendimento quanto ao uso de palavras como ‘transformar’ e ‘mudar’, que são frequentemente utilizadas pelos dominantes em discursos falaciosos, de modo a camuflar sua real intenção com as reformas realizadas na educação.

Dentre as ações conduzidas no modo de produção capitalista pela classe dominante com o discurso quanto à necessidade de reformar a educação a fim de melhorar a qualidade de ensino, está a questão sobre a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. A formação do ser humano é um campo ideológico que está sempre em disputa. Em linhas gerais, o motivo dessa disputa perpassa pelo entendimento de que um professor com formação teórica e sólida, a partir de fundamentos marxistas, tem maiores possibilidades de promover, em seus alunos e em seus próprios atos, transformações.

Por isso, não de forma inintencional, a formação da classe trabalhadora, organizada e expressa nos currículos e documentos nacionais como a BNCC e BNC Formação, possuem características visíveis e escancaradas quanto à formação de trabalhadores passivos, produtores de riqueza, da perpetuação da divisão das classes, portanto, são instrumentos de dominação. Não há ilusão de que, em algum momento, a burguesia conduziu ou conduzirá a elaboração de um currículo com vistas à emancipação do trabalhador, ou seja, não é a escola pensada por esse grupo que possibilitará a emancipação do ser humano. Entretanto, na atual forma de organização social, a escola pública e todos os trabalhadores que nela atuam precisam trabalhar com as contradições emergentes e criar condições, a partir de

práticas emancipatórias, de transformar a escola em instrumento real de resistência e luta.

Dentro desse quadro de contradições, disseminou-se a ideia quanto à necessidade de adquirir competências socioemocionais, habilidades e atitudes de modo que cada aluno seja comunicativo, criativo, participativo, proativo e aprenda a aprender. Por ser a educação um projeto de mundo, a burguesia busca todos os recursos para modificar as estruturas educacionais a fim de que todos se adaptem ao contexto atual, ou seja, nesse contexto de desigualdade, de precarização das condições da vida humana, do estado mínimo, as palavras de ordem são: empreendedorismo individual e meritocracia. Não é à toa que a educação pública, ofertada à classe trabalhadora, tem sofrido e apresentado crescente redução da almejada qualidade e se aproxima cada vez mais da conformação, da conservação e se distancia das possibilidades de transformação.

É evidente que nos encontramos em tempos obscuros e de negação da história, e que tal concepção de mundo, atrelada a esse tempo, atua diretamente sobre o desenvolvimento do ser humano. Desse modo, sem uma visão ampla e concreta da sociedade e da forma de organização das classes na atualidade, não avançaremos nas discussões sobre possibilidade de superação dos problemas educativos. Compreendemos que os obstáculos/limites/entraves apresentados/impostos, inclusive pelas políticas públicas para a objetivação do trabalho pedagógico, com vistas à emancipação do sujeito, são muitos. Contudo, mesmo na sociedade capitalista, isso é possível. Por esse motivo enfatizamos, desde o início deste trabalho, que a transmissão das objetivações humanas realizada intencionalmente no processo de organização e condução do trabalho pedagógico favorece, sobremaneira, o desenvolvimento da construção da consciência e a emancipação humana.

Nos capítulos anteriores detivemo-nos a tratar do percurso histórico e das problemáticas e contradições que acompanharam a implementação e as tentativas de implementação da pedagogia histórico-crítica em diferentes momentos e espaços políticos no Estado do Paraná. Nesse percurso histórico foi possível observar onde está o possível gargalo que não permite o avanço dessa teoria nas escolas públicas. Como vimos, o Estado do Paraná, assim como o país como um todo, está imerso em uma série de reformas, atreladas a discursos quanto à sua importância para o desenvolvimento social e econômico, bem como para elevar a qualidade do ensino e melhorar os índices. A história da produção dos currículos do Paraná, da AMOP e de Cascavel aponta que é muito mais que isso e tem a ver com ideologia e

manutenção de poder. É fato, portanto, que a educação tem sido utilizada pelo Estado como um recurso que qualifica os indivíduos para a produção capitalista.

Relembremos que nossa defesa é em relação a uma teoria educacional que objetiva a transformação da sociedade capitalista, por isso consideramos urgente repensar, dentre outras questões, também a formação do professor, pois com a ausência de professores com formação teórica sólida, as possibilidades de mudanças sociais ficam cada vez mais distantes.

Percebemos que, tanto no Paraná (com a proposição do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, em 1990) como na região Oeste do Paraná (com o currículo da AMOP, em 2007) e em Cascavel (com o currículo, em 2008), desde a oficialização da implementação de seus currículos, pouco se discutiu ou investiu nas questões didáticas; logo, os professores não se apropriaram da essência dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, a qual contribuiria significativamente com a organização e condução do trabalho pedagógico. É perceptível também que, nos primeiros anos de cada uma das propostas, foi dada certa ênfase às questões filosóficas e psicológicas, no entanto, isso não foi suficiente e nem mesmo mantido. Desse modo, os professores que assumiram suas funções após esse período não tiveram acesso a tais fundamentos. Com essa descontinuidade de ações didático-teóricas, o professor que assumiu ou está assumindo os trabalhos nessas redes de ensino tem em mãos um documento curricular, mas não consegue direcionar sua prática de forma articulada com a teoria expressa nele. Ao não compreender na totalidade o conteúdo materializado nesses documentos, isso o torna cada vez mais distante da prática.

Neste capítulo nossa intenção é apontar que, sob nosso ponto de vista e com base na história da educação apresentada nos capítulos anteriores, é urgente organizar movimentos e lutar pela reorganização e fortalecimento de movimentos e grupos de formação continuada, cujo objetivo é a formação teórica e didática. É fato a limitação teórica que nós, professores, possuímos, provocada pela fragilidade na formação que ocorre com insuficiente compreensão histórica dos princípios que regem a educação. Essas limitações não podem constituir-se em uma peculiaridade, contudo, afirmamos que são intencionais. Portanto, reiteramos a necessidade de movimentos de luta e disputas permanentes a se travar em torno da escola pública e do professor que atua nessa instituição de ensino, disputas que devem representar a demanda da classe trabalhadora.

Assim, trataremos a seguir de questões referentes à formação do professor[117] e como esta pode interferir no desenvolvimento das ações realizadas na educação. Para essa discussão traremos à baila as problemáticas sobre a formação do professor e as estruturas disponíveis para o desenvolvimento da atividade docente, o impulsionamento da produção da consciência coletiva por meio do ensino organizado de modo a promover no aluno o desenvolvimento de sua consciência e, para encerrar, apontaremos algumas possibilidades, não novidadeiras, para a superação do atual modelo de educação.

5.1 O dilema em ser professor

Historicamente, a educação da classe trabalhadora tem a finalidade social, projetada pela classe dominante, de inculcar-lhe conhecimentos e habilidades utilitárias, unicamente necessários à (re)produção com o objetivo de preparar os indivíduos para a atividade de trabalho alienado, bem como o de direcionar o tipo de pensamento (empírico) que permita realizar as tarefas rotineiras sem questionar.

As sociedades estão sempre em movimento e, nesse movimento, os modos de produção foram se alterando ao longo da história da humanidade (primitivo, asiático, escravista, feudal, capitalista, socialista, comunista). Cada modo de produção possuiu/possui suas características, formas de organização, relações e instrumentos de produção, dentre outros. Em todos esses ocorreram movimentos e necessidades que foram significativas para movimentar a transição de um modo de produção ao outro. Quanto mais se desenvolver um modo de produção em relação às formas de sua organização, mais se desenvolvem também os dispositivos de controle, a fim de manter a sua estrutura. Em cada um dos modos de produção, significativas situações ocorreram e impulsionaram a transformação de um em outro e, do mesmo modo, a organização das formas de trabalho foi modificando as relações sociais de produção, que enfrentaram/enfrentam crises que emergiram de questões básicas de sobrevivência, como a fome ou doenças, ou conflitos, como guerras civis, invasões e tomadas de territórios, econômicas, políticas, religiosas etc. Nesse processo de transição de um modo de produção a outro, o modo de produção predominante procura todas as formas e meios de perpetuação.

---

[117] Não queremos, com isso, afirmar que um professor formado a partir de uma perspectiva crítica resolverá todos os problemas educacionais; esse é apenas um dos fatores. Outras questões já fomos apontando no decorrer do texto.

Na atualidade, o modo de produção é o capitalista, que, mesmo diante das crises mundiais, vorazmente utiliza todo o poder do qual se apropriou indevidamente para atacar os trabalhadores. Esses ataques ocorrem, dentre outras formas, por meio das reformas educacionais, promovidas pelas diferentes instâncias governamentais, que têm se apresentado em favor dos interesses burgueses.

O modo de produção capitalista, nesse momento de crise, a partir da complexidade de suas ações e do poder de controle, provoca situações de conflitos a se travarem dentro da mesma classe, qual seja, entre os trabalhadores, a fim de desestabilizar essa classe e de se manter como dominante para garantir a continuidade do processo de acumulação. Para Marx (2017, p. 689), é importante examinar a "influência que o aumento do capital exerce sobre o destino da classe trabalhadora" e, nesse exercício, o fator mais importante "é a composição do capital e as alterações que ela sofre durante o processo de acumulação". Essa composição é considerada em dois sentidos: "sob o aspecto do valor" e "sob o aspecto da matéria" (Marx, 2017, p. 689). O segundo aspecto remete à questão de que "todo capital se divide em meios de produção e força viva de trabalho; essa composição é determinada pela proporção entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho exigida para seu emprego", e o avanço do capital "implica no crescimento de seu componente variável, ou seja, daquele componente que se converte em força de trabalho" (Marx, 2017, p. 689). A intenção é que ocorra um aumento considerável de trabalhadores, uma vez que o excedente de trabalhadores "é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista" (Marx, 2017, p. 707).

Voltemos nossa atenção à questão quanto ao dilema em ser professor no modo de produção capitalista. Em um momento histórico, de uma sociedade de barbárie, com as formas mais escancaradas de exploração do trabalho do professor, de desânimo diante das dificuldades de se organizar como classe trabalhadora, é preciso retomar fôlego e lutar para que as tentativas de mudanças ocorram na totalidade dos espaços, e não somente em um, o que poderia conduzir ao fracasso.

A escola pública brasileira se encontra em um dos períodos mais delicados e complexos, que tem se agravado com políticas públicas que não garantem condições para um ensino promotor do desenvolvimento. Como já demonstramos anteriormente, compreendemos política pública como resultado das contradições a serem analisadas como expressão da correlação de forças entre os diferentes interesses que permeiam as classes sociais. Em

decorrência desse entendimento, temos apontado reiteradamente que toda política pública, e aqui nos remetemos especificamente à educacional, reflete a luta de classes.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 7, *grifos das autoras*), o termo política, "em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis – politikós* – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social" e, na modernidade, "o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 7).

De acordo com Carvalho (2012, p. 28, *grifos do autor*):

> Por *políticas públicas* entende-se o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de *ação* governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, articulada ao sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Ou seja, caracteriza-se pelas ações planejadas e implantadas com a finalidade de garantir direitos sociais, especialmente redistribuir benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento.

Essas políticas expressam o modo que o Estado conduz e como se relaciona com as necessidades apresentadas pelo trabalhador. Explicada a questão e o entendimento quanto à política pública, afirma Carvalho (2012, p. 29, *grifo do autor*) que a "*política educativa* é uma fração das políticas públicas", que revela demandas específicas de cada período histórico, assim como "o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado" (Carvalho, 2012, p. 29). Nesse sentido, em relação a educação básica:

> [...] para o desenvolvimento produtivo e para a inserção dos países na ordem econômica globalizada, a formação de professores para esse nível, considerados os principais agentes do processo, passa a ser um alvo importante das políticas educacionais dos anos de 1990. Por isso, [...] a profissionalização dos professores, especialistas e demais servidores da educação foi eleita como o "pivô das mudanças pretendidas" (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 81) e a escola e o professor receberam a tarefa da melhoria da qualidade do ensino (Carvalho, 2012, pp. 260-261).

Foi a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1996, que a política de formação de professores para a educação básica passou por significativas mudanças e uma delas, apontada por Carvalho (2012), foi a criação de Institutos Superiores de Educação, com o objetivo de formar professores tanto para atuar na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, esses Institutos poderiam ofertar também "educação continuada e complementar aos profissionais de educação dos diversos níveis" (Carvalho, 2012, p. 261), na modalidade à distância.

Segundo Malanchen (2015, p. 113), os discursos ideológicos presentes nos "documentos da UNESCO e do Bando Mundial", com fundamentos na lógica da globalização, visam "naturalizar a necessidade da reforma do Estado e da educação, a fim de se adequar à nova fase do capital, que necessita de profissionais mais flexíveis e tecnicamente competentes", assim, a oferta de "formação de professores por meio da EaD, além de possibilitar essa adequação, também busca que estes se tornem flexíveis e controláveis, para que, dessa maneira, aceitem as reformas que são colocadas em prática sem grandes embates" (Malanchen, 2015, p. 113).

É evidente que as políticas que tratam da formação de professores para a educação básica têm se centrado na apresentação de "procedimentos de ensino sobre conteúdos práticos e úteis, articulados às demandas do mercado, secundarizando a pesquisa e a produção de conhecimentos" (Carvalho, 2012, p. 264). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), de modo estratégico e tático, as políticas governamentais definem a centralidade da educação que, por sua vez, afirmam que a escola precisa atender à demanda mundial.

As problemáticas que envolvem o trabalho docente são assunto discutido, em diferentes abordagens, desde a existência dessa profissão, e têm se ampliado no Brasil desde a década de 1970, com maior ênfase após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Martins, 2010). Em decorrência dessa nova legislação, por meio de decretos, pareceres e resoluções, foram implementados, a partir desse período, programas de formação de professores que priorizavam/priorizam a formação continuada e à distância. Contudo, nesse projeto de formação humana, engendrado por meio das políticas de formação do professor, quem mais discute essa formação são aqueles que não atuam no campo educacional, ou seja, não são os professores. Ao professor é delegada a função de executar aquilo que outros pensam ou projetam. Desse modo, evidencia-se o caráter político-ideológico dos projetos de formação ofertados aos professores e a proliferação exacerbada da produção de materiais didático-pedagógicos, de fácil acesso e aplicação a partir do discurso que, além de atender à demanda expressa em documentos como a BNCC, facilita a 'vida' do professor. Nosso entendimento caminha no sentido de que esse tipo de proposição, dentre tantas questões que temos discutido, cerceia, dentre outras questões, a liberdade de cátedra do professor.

No contexto da sociedade capitalista, "as políticas de ajustes da formação de professores compõem estratégias para formar uma força de trabalho com vistas a modelar

trabalhadores polivalentes que atendam às exigências do mercado globalizado" (Delgado; Magalhães; Piccinini, 2023, p. 133). Essas políticas estão "impregnadas da lógica neoliberal" e "foram elaboradas para garantir o controle tanto do processo de formação quanto do trabalho docente" (Delgado; Magalhães; Piccinini, 2023, p. 134). Para Saviani (2014b, p. 69), essas políticas educacionais, guiadas pelos vetores da "[...] redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento)", têm como foco um professor com formação técnica e não culta. Compreende o professor técnico "[...] como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, se desempenha a contento diante dos alunos", já o professor culto é aquele que "[...] domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade" (Saviani, 2014b, p. 69), logo, o capital não precisa do professor com formação culta, mas um técnico.

Facci (2004, p. 20) explicita:

> [...] na passagem do século XX para o XXI, um dos fatos mais importantes que presenciamos é a globalização ou a mundialização da economia. Tal fenômeno está diretamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, estratificada em classes sociais, e produz mudanças nas relações de produção e no consumo. Nesse contexto, o mercado de trabalho está exigindo e valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas. A questão da "competência" também tem sido bastante enfatizada e o princípio educativo "aprender a aprender" tem recebido muito destaque. Todas essas transformações intervêm em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbitos social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor (Facci, 2004, p. 20).

A autora explicita o direcionamento e atribuições atrelados ao professor, a fim de atender à demanda da sociedade capitalista e afirma que, no movimento de constante mudança da sociedade, aos professores são delegadas funções que se sobrepõem às questões pedagógicas. Essa forma de conceber a função do professor, de delegar a ele outras atribuições, possui objetivos muito claros que, para nós, refere-se à formação dos indivíduos por meio do controle de suas ações, ou seja, do projeto de formação e de sociedade que está em disputa.

Segundo Delgado, Magalhães e Moreira (2023), quando as políticas se alinham à lógica empresarial, fica muito claro qual projeto de formação está em curso. Para as autoras, a imposição dessas políticas subtrai do professor a possibilidade de refletir sobre currículo, processos de ensino e de aprendizagem, função social da escola pública e sobre sua própria formação. Ainda sobre a formação continuada do professor, assinalam que, por meio de dispositivos legais, "os professores são instados [...] a desenvolver as competências requeridas

pelo mercado de trabalho, sujeitados a um trabalho parcelar/padronizado/alienado" (Delgado; Magalhães; Moreira, 2023, p. 145). Isso ocorre em razão de que esse professor, "quanto mais controlado e submetido aos pacotes prontos advindos dos sistemas de ensino, mais produtivo e 'eficiente' será, buscando inviabilizar qualquer potência transformadora que busque emergir na direção contrária das competências e do cumpra-se" (Delgado; Magalhães; Moreira, 2023, p. 145).

O professor está chegando às escolas, na atualidade, com uma formação, em sua maioria, realizada em cursos de Educação à Distância (EaD), pouco ou nenhum conhecimento, compreensão ou mesmo aprofundamento sobre as concepções pedagógicas e raros são os casos que chegam, por exemplo, às redes de ensino da região Oeste do Paraná e de Cascavel, e afirmam ter algum conhecimento sobre a teoria expressa nos currículos dessas redes, ou seja, sobre a pedagogia histórico-crítica. Os cursos na modalidade EaD são uma das estratégias utilizadas para conduzir a formação pela iniciativa privada e, para a ampliação dessa oferta, o capital trama formas de desqualificar a formação desenvolvida pelas universidades públicas, ao mesmo tempo em que estrategicamente articula para que não ocorra a oferta de cursos de graduação, alegando altos custos para a sua manutenção.

É intencional esse modelo de formação que tem uma teoria que negligencia a possibilidade de reflexão teórica e forma professores úteis ao capital. A formação dos filhos da classe trabalhadora tem se apresentado com o objetivo de tanto manter as relações de poder como as condições de acúmulo de capital. Produzir competências e habilidades por meio de uma educação que enfatiza a meritocracia, a competitividade, a flexibilidade encontra-se em consonância com os objetivos do capitalismo. O foco tem se acirrado em torno de resultados, por meio das avaliações externas e internas, na redução dos investimentos e nos discursos quanto à necessidade de economizar, no desvirtuamento das formações dos professores, precarizando cada vez mais a educação pública.

Assim como a inicial, a formação continuada do professor, que se encontra em efetivo exercício de suas funções e atribuições, tem enfrentado, portanto, grandes dilemas. A presença de grupos que ofertam formação aos professores tem se expandido no país e ofertam programas carregados de intenções. O que temos presenciado é uma enxurrada de grupos de estudos, especializações e formações complementares, ocorrendo à distância, que têm evidenciado práticas em detrimento da teoria, de modo que o que importa é explicitar modelos de tarefas escolares sem a necessidade de refletir sobre eles, e com isso produzir, cada vez

mais, alunos que se tornem indivíduos (trabalhadores ou, como têm sido tratados, colaboradores) adaptáveis aos diferentes contextos e realidades socioculturais.

Não podemos perder de vista que a escola pública é espaço de formação da classe trabalhadora e, por esse motivo, é alvo frequente de políticas educativas, sobretudo relacionadas à formação do professor, que buscam atrelar a educação ao mercado de trabalho e, consequentemente, ao modo de produção capitalista, a fim de conservar as relações de poder. Essa escola, da forma como a concebemos, é espaço de contradições e movimentos dialéticos com enorme potencial no desenvolvimento da consciência filosófica e, portanto, é sim espaço de disputa ideológica.

Martins (2010) aponta:

> Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento dessa contradição (Martins, 2010, p. 15).

E pondera que o acirramento das contradições, no processo de formação do professor, é "letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores" (Martins, 2010, p. 15). A afirmação da autora sobre como as "*sucessivas formas e reformas* pelas quais se ordenou a sociedade do capital" (Martins, 2010, p. 16, *grifos da autora*), ao longo do século XX, que esvaíram as ideias humanizadoras de educação, foi por nós identificada nos movimentos de tentativa da implementação de currículos à luz da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná. Como vimos no capítulo 2, mal o currículo básico do Paraná tinha saído do forno e chegado às mãos dos professores, o governo do Estado apresentou uma nova proposta para a educação, pois, como visto, não é intenção dos governantes darem continuidade e complementar as ações daqueles que o antecederam, até porque o objetivo nunca foi realmente eliminar os problemas da educação, mas continuar a justificativa quanto à necessidade de ampliar os setores econômicos e, desse modo, manter domínio político.

Portanto, como já anunciado nos capítulos anteriores, não é a existência de um documento curricular, mesmo quando este se torne legal dentro de uma das instâncias político-administrativas (municipal, estadual), que garantirá que ele seja efetivado. Por isso, dentre as ações efetivas a serem realizadas, é imperioso pensar na formação daquele que o

colocará em movimento. Não podemos nos iludir, considerando que a presença de um documento formulado em uma concepção contra hegemônica e professores formados para colocá-lo em prática não provocará o grande capital. Discutir a formação do professor em uma perspectiva contra hegemônica é discutir um projeto de sociedade, e isso requer duras e longas batalhas.

A discussão e necessária análise sobre a formação do professor em uma perspectiva contra hegemônica perpassam por compreensões sobre a concepção de ser humano, sociedade, educação, bem como sobre a relação entre teoria e prática. Dentre essas questões, o desafio imediato maior, em nosso entendimento, é a questão do trabalho pedagógico, ou seja, de como organizar todas as ações educativas, em sala de aula, em uma relação direta e articulada da prática educativa com o domínio da teoria. Portanto, um dos problemas, talvez o fundamental, que a pedagogia histórico-crítica tem enfrentado como teoria da prática educativa é exatamente a questão da relação entre a teoria e a prática, uma vez que essa teoria emerge dos problemas da prática pedagógica e tem como um de seus objetivos a organização de diretrizes que orientem a atividade educativa.

A problemática de uma formação frágil e fragmentada está distante de sua resolução e, no sentido e tentativa de encontrar uma saída coerente, a condição seria a urgente reformulação dos cursos de licenciatura. Seria necessária uma formação que, além das áreas de formação geral, instrumentalizasse teoricamente esse futuro professor sobre aprendizagem, desenvolvimento humano, ensino, educação e todos os elementos que perpassam pela organização e elaboração de ações sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em uma perspectiva crítica. Seria necessário pensar em um processo de formação inicial que tenha como meta conduzir o novo professor a se compreender e se posicionar como classe trabalhadora, um curso que articule as aulas de modo a mobilizar, no estudante, a capacidade de relacionar a teoria aprendida com a prática que será organizada de modo consciente. Ao chegar no campo de trabalho, ou seja, na escola, esse ‘novo’ professor daria continuidade à sua formação por meio de processos de formação continuada, que deveria subsidiar no sentido de aprofundar o entendimento sobre a teoria pedagógica sob a qual irá atuar.

Krupskaya (2017, p. 207) apresenta algumas questões que o professor deve dominar a fim de ser considerado um bom educador e promotor do desenvolvimento. Para iniciar, o professor deve conhecer “a ciência que ele ensina e sua fundamentação”. Ou seja, deve conhecer a essência do conteúdo que ensina, o processo de desenvolvimento desse

conteúdo, considerando a realidade temporal e local, sua correlação com outros conteúdos, compreender a importância desse conteúdo na construção social e relacionar com a prática social do aluno, portanto, dominar o fundamento dialético da ciência que foi transformada em conteúdo escolar. Para Duarte (2016, p. 95), a seleção e organização do conteúdo escolar é uma das questões mais polêmicas na educação. Para o autor, quando nos remetemos a essa organização, considerando a pedagogia histórico-crítica, tem a ver com o "desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanidade alcançada até o presente pelo gênero humano" e esse desenvolvimento "tem ocorrido por forças das contradições geradas pela luta de classes" (Duarte, 2016, p. 95).

Outra questão apontada por Krupskaya (2017, p. 208, *grifos da autora*) se refere à "*capacidade de transmitir seus conhecimentos aos outros*", ou seja, dominar a arte do ensino, compreender que não se ensina tudo e de qualquer forma, mas conteúdos que são essenciais ao desenvolvimento do aluno e, para isso, deve valer-se de todos os meios e formas de ensino. O professor deve, portanto, buscar meios e desenvolver estratégias coerentes para conduzir o aluno à assimilação do conteúdo e ensiná-lo a "aplicar os conhecimentos adquiridos na prática, transformar o conhecimento em alavanca de desenvolvimento" (Krupskaya, 2017, p. 208).

Para a condução de um trabalho educativo com vistas ao desenvolvimento, o professor também deve dominar os fundamentos de uma pedagogia e ter "*o conhecimento das peculiaridades da idade, da percepção e do pensamento da criança, de suas condições de desenvolvimento em cada idade, o volume de suas experiências de vida [...] a natureza e a profundidade desta experiência*" (Krupskaya, 2017, p. 208, *grifos da autora*). Na concepção de Krupskaya (2017), o professor deve dominar, além do conteúdo, a disciplina que ensina e as melhores formas de ensinar; deve, também, com base em uma concepção pedagógica, conhecer e dominar as questões sobre desenvolvimento humano, periodização desse desenvolvimento, forma como a criança em idade escolar pensa e aprender, bem como o meio social em que cada uma vive.

Contudo, adverte que cada área do conhecimento possui seu próprio objeto de estudo e, para que a criança consiga no final do processo de escolarização apropriar-se desses conhecimentos, os conteúdos devem ser organizados sequencialmente, ordenadamente e conduzido de modo a complexificá-los a cada período escolar, considerando as diferentes etapas do desenvolvimento do aluno (Krupskaya, 2017).

Concordamos com a autora ao indicar que, para que o professor tenha todo esse domínio, são necessários momentos de estudo e aprofundamento teórico dos processos de ensino e de aprendizagem. E esse é um dos dilemas que temos encontrado, isto é, a precária formação inicial do professor e a precarização da continuidade desse processo formativo. Por isso, nossa defesa é de que, ao professor, precisam ser garantidos cursos de formação inicial presencial e com vistas à formação para formar novos trabalhadores. Ou seja, são necessários cursos de formação sólida, presencial, ofertados por universidades públicas que têm como objetivo promover, em futuros professores, uma consciência histórica-filosófica-política.

Desde o início da presença da pedagogia histórico-crítica no Paraná, foram muitos os momentos de lutas, resistência, travadas contra os governos e mesmo contra o capital, portanto, o contraditório faz parte de nossa história. Ao mesmo tempo em que alguns lutavam e continuam arduamente lutando por uma educação emancipatória, outros, a fim de se manterem empregados, continuam a transmitir à classe trabalhadora exatamente o tipo de educação de que o mercado necessita.

A nosso ver, somente apresentar uma teria pedagógica não é fator que a colocará em movimento; é preciso muito mais. Além do que temos enfatizado e demarcado, em relação à formação do professor, é preciso entender que se trata de uma formação política, ética, que conduza do senso comum à consciência filosófica. Saviani (2013b, p. 3) afirma que, em uma sociedade marcada pelo antagonismo das classes, "[...] as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta - a luta hegemônica". E explica:

> Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (Saviani, 2013b, p. 3).

Ao considerar que a educação é instrumento essencial para essa luta, como já anunciado no decorrer do texto, não se trata, portanto, de qualquer forma de educação. Trata-se de uma educação que eleve o nível cultural de todos os trabalhadores, possibilitando a estes a transformação de sua consciência, e isso pode e deve acarretar possibilidades de transformação da sociedade.

Para isso é preciso realizar enfrentamentos em relação à forma de organização do sistema educacional, das proposições de políticas educacionais, em especial sobre como a formação do professor é pensada e conduzida. Compreendemos que isso é um desafio que

pode estar muito aquém do que esperamos para superar a atual situação; por isso, os movimentos de formação, mesmo que isolados, precisam se fortalecer. Precisamos pensar e discutir sobre a didática, precisamos articular meios, precisamos armar as trincheiras, precisamos de coragem, precisamos aprender a articular.

De acordo com Koroliov (1977, p. 191), discutir a qualidade de educação com vistas a uma educação emancipadora exigirá a criação de um sistema qualitativamente novo de educação. Uma das missões desse sistema perpassa pela formação inicial do professor e a compreensão desse profissional quanto à sua função no processo de formação de um sujeito que almeja a transformação da sociedade. Segundo Saviani (2014c, p. 17), "o termo 'sistema' denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade"; logo, é preciso ter clara qual a finalidade da educação pública, a fim de organizar um conjunto de medidas para a formação do professor, que conduzam a tal resultado.

Na sociedade atual, as funções do professor são direcionadas a desempenhar o papel de reforço para que a escola seja um instrumento do domínio de classe. Esse professor, formado de acordo com os objetivos da burguesia, emprega todas as suas forças e conhecimento em um ensino que revela cada vez mais o distanciamento entre a apropriação de conhecimento pela burguesia e pela classe trabalhadora. Ou seja, a burguesia precisa, de um lado, de um professor que forme trabalhadores submissos e ágeis para colocar no mercado de trabalho e, de outro, de um professor de excelência teórica e metodológica para formar seus filhos com o mais alto grau de conhecimento para continuar com o projeto de sociedade atual, ou seja, para que permaneçam no poder. Logo, constituir um sistema de formação sólida ao professor da escola pública é condição de domínio e poder.

Ponderamos que a história tem mostrado que todo processo de reformulação ou transformação, e aqui nos remetemos às questões educativas de concepções de ensino, não ocorreram/ocorrem sem que as desigualdades e desproporções estivessem/estejam escancaradas. As alterações de proposições quanto às concepções de ensino, nos diferentes momentos da história, ocorreram quando um modo de conceber a educação não dava conta de responder às necessidades do capital e nem tampouco da classe trabalhadora.

A particularidade do capital consiste na ampliação dos meios de produção e, por isso, é necessária a ampliação da escolarização especializada daqueles que deverão trabalhar com essa produção. Essa percepção se deve às leis gerais do desenvolvimento da sociedade capitalista, de modo que: primeiro cresce a produção mercantil, convertendo-se em produção

em larga escala atendendo a um mercado maior; segundo, o crescimento dessa produção em larga escala exige novas habilidades dos trabalhadores; terceiro, para aprender essa nova habilidade, exigida pelo mercado de trabalho, o trabalhador precisa se especializar; quarto, o próprio capitalismo cria as novas formas de treinamento das habilidades que atendam ao seu primeiro ponto, qual seja, produzir mais, com maior rapidez, agilidade e maior qualidade; quinto, esse mesmo capitalismo recria novas necessidades de consumo e, com isso, exige novas habilidades, provocando assim uma busca constante por formações rápidas, a fim de o trabalhador se manter empregado e, com isso, manter minimamente sua condição de existência; sexto, com o avanço tecnológico, esse mesmo mercado afirma que não são necessários mais tantos trabalhadores, e, portanto, para sobreviver, esse indivíduo tem condições de se tornar seu próprio patrão e cria o empreendedorismo, a individualização; e, por fim, o que interessa mesmo a esse sistema de produção é manter o caráter desigual do desenvolvimento econômico, a concentração da produção e riqueza, e consequentemente o empobrecimento da formação humana.

Nesse movimento de luta e embates, a formação dos professores é uma das estratégias utilizadas pelos setores privados, que têm o Estado como forte aliado no cumprimento dos interesses capitalistas. Na contramão desse processo histórico, os professores que se negam a cumprir os objetivos expressos pelo capital são perseguidos de todas as formas imagináveis. Portanto, trabalhar a favor da formação da classe trabalhadora é uma forma de resistência e, ao mesmo tempo, compromisso consciente.

Na concepção de Krupskaya (2017, p. 245), os professores devem, com a "essência dos ensinamentos de Marx", "armar-se com o conhecimento", uma vez que, para a autora, o materialismo histórico "é de grande importância no sentido de que ele não só descreve os acontecimentos históricos, mas ele explica as razões" (Krupskaya, 2017, p. 246) e, desse modo, direciona "a compreensão da realidade para entender como, por quais caminhos pode-se transformar o mundo capitalista em socialista" (Krupskaya, 2017, p. 246).

Considerando os apontamentos de Krupskaya (2017), e com base nos dados coletados especialmente na AMOP e na Semed de Cascavel, podemos afirmar que o que faltou e falta é o compromisso com a continuidade das ações e assumir as rédeas de uma formação teórica com base nos fundamentos marxistas, já que os currículos e os documentos diretivos, especialmente do sistema municipal de ensino de Cascavel, afirmam que possuem essa sustentação. E, antes de propor a reformulação de um documento curricular, é preciso

esgotar as possibilidades de sua implementação/efetivação. Contudo, temos consciência das forças contrárias representadas pelo interesse da burguesia no tocante à educação da classe trabalhadora. Mas isso não impede movimentos de luta e resistência que, na maioria das vezes, surgem da base.

O capital tem a compreensão de que a escola (e nela, o professor) pode influenciar de modo sistemático e orgânico a visão de mundo dos alunos; por isso, luta para manter domínio sobre ela, procurando, por meio de legislações e produção de material didático-pedagógico, determinar os programas, os conteúdos, a natureza do ensino, os métodos a serem adotados, o material a ser utilizado, dentre outros.

Diante disso, é preciso pensar em estratégias formativas que desenvolvam nos professores a consciência quanto à necessidade de um programa e processo de formação que seja realmente contínuo; uma formação em uma perspectiva filosófica-política-crítica que subsidie teórica e metodologicamente os professores, a fim de se tornarem instrumentos intelectuais e de que consigam desenvolver práticas que vão além da escola. Assim, consideramos incontestável a formação inicial calcada na cientificidade e a continuada para os professores que estão no campo de trabalho, pois quando dirigida a partir de fundamentos críticos, instrumentaliza-os para a efetivação de sua prática pedagógica e fornecem-se armas teóricas para a consolidação da consciência política.

Considerando que o trabalho pedagógico deve resultar como capaz de produzir no aluno condições para que entenda que, na sociedade, existem movimentos de forças, entre as classes sociais antagônicas, que interferem imensuravelmente no processo de desenvolvimento de cada ser particular e, portanto, também da sociedade, o professor deve, por excelência, compreender teoricamente as questões e nexos entre aluno, sociedade e história. Contudo, essa compreensão por parte do professor somente ocorrerá se a ele for possibilitada uma formação teórica sólida para, então, a partir dessa instrumentalização, compreender os limites e possibilidades de organização da prática educativa. Quando formado com tais características, o professor se alicerça de modo a não assumir qualquer modismo e compreender que possui potencialidade de dinamizar a ação política, transformando sua prática pedagógica em ação política de qualidade.

O professor que organiza seu trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica precisa compreender e conhecer os fundamentos da teoria pedagógica, dos processos históricos-econômicos-sociais-pedagógicos da educação, considerando a realidade

objetiva. Contudo, observamos, nos currículos do Paraná, AMOP e Cascavel, que o problema da formação nem mesmo é tratado. Esses documentos partem do princípio de que todos os professores, dessas redes de ensino, já conhecem ou quiçá dominam tanto a pedagogia histórico-crítica como seus fundamentos filosóficos e psicológicos. Eis um problema a ser resolvido por uma gestão pública comprometida com uma educação que realmente conduza os alunos à emancipação.

Considerando que a pedagogia histórico-crítica possui inspiração marxista, posiciona-se a favor da classe trabalhadora e tem como um dos objetivos orientar o professor, a fim de que conduza sua prática educativa com a intencionalidade de reproduzir em todos os indivíduos a humanidade produzida, a formação do professor deveria ser conduzida de modo a instrumentalizá-lo na compreensão de sua importância no processo de formação dos alunos.

Sob a égide do que temos debatido, é indiscutível que o trabalho realizado pelo professor é fundamental para o impulsionamento da aprendizagem dos alunos. Entendemos que a tarefa do professor, em um processo de ensino que promova o desenvolvimento omnilateral dos alunos, é complexa e exige o domínio teórico da concepção de ensino atrelado à transformação dessa em prática pedagógica. Por isso, defendemos que o professor deve permanecer em constante processo de estudo para que possa, por meio da instrumentalização teórica, compreender como organizar suas ações de ensino de modo que os alunos se apropriem do conteúdo.

Considerando o professor como sujeito imprescindível para o processo de ensino, entendemos e defendemos a todos, em especial àqueles que não tiveram acesso a uma formação inicial presencial sólida, a necessidade de programas e processos de formação contínua/permanente. Esse movimento de formação, estudo e reflexão sobre todos os elementos e nexos que permeiam seu próprio trabalho é extremamente importante no sentido de que são nesses momentos que se buscam os melhores instrumentos e meios para a organização das aulas. É o momento de o professor estudar o conteúdo que irá ensinar, estudar a constituição desse conteúdo, seu caráter histórico, o tratamento científico expresso nele, bem como a sua universalidade, pois a ele compete dominá-lo.

Enfim, o que se espera do professor, que incide diretamente na formação integral dos seres humanos, é o domínio do conteúdo e das formas de ensino, bem como a compreensão sobre como os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem com cada indivíduo em suas particularidades. O conteúdo, como vimos nos capítulos anteriores, está

organizado e pré-determinado nos currículos. As metodologias de como ensinar também são descritas, bem como qual o fundamento em que devem se pautar na organização do trabalho pedagógico e, apesar de todos esses indicativos, ainda vivemos o dilema da prática teórica.

Poderíamos arriscar a afirmação de que o motivo pelo qual essa problemática permanece nos meios educativos decorre da necessidade latente quanto à compreensão sobre as concepções que orientam as redes de ensino, assim como entender as demais concepções, a fim de superá-las por incorporação. Defendemos a importância de compreender a educação como um fenômeno social que foi se constituindo historicamente, de acordo com as necessidades materiais de cada momento histórico. Discutir esse fenômeno e todos os elementos que o constituem nos permite a percepção de que os problemas da atualidade representam expressões de um contínuo processo de mudança e, ao mesmo tempo, de transformação e mesmo reprodução da realidade social.

Na próxima seção, trataremos da questão do ensino como propulsor no processo de formação da consciência coletiva, questão essa que perpassa pelos motivos pelos quais o capital trata o professor e sua formação da maneira como está.

5.2 O ensino como propulsor da formação da consciência humana coletiva

A classe dominante, desde que se estabeleceu como tal, tem se utilizado da educação como uma das vias em que projeta suas concepções, a fim de se manter no poder. Na atualidade, concebe a educação alinhada aos princípios do neoliberalismo e com vistas a atender às demandas produtivas e consolidar o modo de produção capitalista. Procura imprimir todos os seus interesses por meio de discursos falaciosos sobre a necessária inclusão, igualdade social, permanência na escola, dentre outros. Além disso, utiliza a educação pública como um produto para transferências de recursos e acumulação de capital.

Nesse contexto, o professor é considerado como aquele que deve ressignificar sua prática, ser criativo, dominar as tecnologias, adaptar-se rapidamente às reformas educacionais e aos currículos impostos, enfim, ser um profissional que atue no desenvolvimento de habilidades e competências. A partir de imposições legais, como a organização de currículos nacionais com modelos de educação fundamentados na ideologia burguesa, o capital vai transformando escola e o fazer pedagógico de acordo com os seus interesses.

Para tratarmos de algumas possibilidades, sem desconsiderar os entraves, limites e contradições de produzirmos nos indivíduos uma forma de consciência que lhes permita atuar sobre o atual modo de produção, discutiremos um pouco sobre como o ensino a partir da pedagogia histórico-crítica contribui significativamente para esse processo. Portanto, trataremos agora, mais especificamente, sobre a formação da consciência no ser humano e as contradições inerentes ao processo.

A partir das premissas do materialismo histórico-dialético, a lei do desenvolvimento da sociedade está fundamentada no trabalho e as ações para o contínuo desenvolvimento dessa sociedade possuem fundamentos/base no aperfeiçoamento das forças produtivas, do trabalho e do próprio ser humano. Esse processo, perpassado por questões da formação de cada ser humano, tanto na individualidade quanto na coletividade, conduz e determina o desenvolvimento das relações histórico-prático-sociais.

Uma das teses do materialismo histórico-dialético se refere à formação e desenvolvimento da consciência do ser humano. Essa consciência social, em sua totalidade, está condicionada pela existência coletiva do ser humano, nas ações práticas de produção e reprodução social. Ela é, assim, um reflexo do próprio ser humano, das condições de vida material da sociedade. Eis a importância das relações histórico-sociais no desenvolvimento coletivo do homem em sua totalidade. Por isso, entender as leis e propriedades gerais da realidade material é condição essencial para entender a história da humanidade, que não ocorreu/ocorre linearmente, mas contraditoriamente.

Para Leontiev (1978), a primeira etapa ou fase do desenvolvimento da consciência do ser humano é a sensorial-empírica. A diversidade das elaborações concretas da realidade objetiva, nas suas diversas manifestações e propriedades, determina o caráter da atividade consciente desse homem. Ao mesmo tempo e concomitantemente a toda produção social, a partir do desenvolvimento dessa consciência, incorporam-se novos objetivos que permanecem em constante movimento, complexificando suas propriedades, nexos e relações. É a riqueza complexa e diversa das elaborações humanas que gera desenvolvimento.

De outro modo, a prática social, que se encontra em ininterrupto movimento e desenvolvimento coletivo, torna-se cada vez mais complexa e rica, produzindo e adquirindo novos conteúdos que se manifestam como um processo histórico. Contudo, cada processo possui uma unidade que se manifesta em ações concretas que influenciam o desenvolvimento

cognitivo do ser humano. Assim, a prática social possui papel determinante na produção e construção de conhecimentos.

A humanidade, desde os seus primórdios, desenvolve ações a partir das necessidades geradas pela sua prática, assim, precisamente, são as necessidades que motivam o ser humano a buscar alternativas em sua prática. Essa necessidade prática impulsiona a busca pelo conhecimento dos fenômenos circundantes e o seu domínio. Trata-se, portanto, de conhecer as propriedades objetivas das coisas, que, por sua vez, possuem potencialidades capazes de satisfazer necessidades da prática humana. Contudo, entendemos que hoje, em uma sociedade (modo de produção capitalista) considerada desenvolvida, o conhecimento é direcionado e condicionado às necessidades de determinada classe social.

Os dominantes, como a própria terminologia indica, dominam, além dos meios de produção, o conhecimento. Ao dominar o conhecimento, dominam o objeto, e como consequência dominam também os indivíduos que trabalham para produzir esse objeto. Muitas vezes, a necessidade prática está condicionada ao acúmulo do capital e não à satisfação de uma necessidade primária de sobrevivência, de manutenção da vida do trabalhador.

O trabalho educativo, produzido a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, deve, como um dos objetivos, produzir no trabalhador as condições reais que o conduzam à compreensão de que a ele é negado o conhecimento da totalidade; por isso, uma das questões que merece destaque é quanto ao desenvolvimento da atividade do pensamento humano, como conteúdo transformador da prática social. A partir da mobilização de ações e operações que atuem sobre o desenvolvimento desse pensamento, abre-se possibilidade para a condução dos homens às possibilidades da produção da consciência. No processo de produção da consciência do trabalhador reside uma das maiores contradições.

Segundo Kursanov (1966), a atividade consciente do ser humano expressa seu caráter contraditório; ao mesmo tempo em que busca isolar, diferenciar e analisar os fenômenos do mundo em sua consciência, generaliza e sintetiza. A atividade da consciência humana não é subjetiva e arbitrária, mas isolamento e generalização. Com um fim objetivo, organizado pelo próprio homem, produz significado essencial na atividade social diante do sistema de produção material. Portanto, o caráter contraditório e complexo de uma mesma prática social é correspondente à característica de toda consciência humana em desenvolvimento.

Leontiev (1978, p. 88) afirma que “a consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”; desse modo, deve-se considerar a formação da consciência nas relações sociais e o lugar que cada indivíduo ocupa nessas relações. Assim, considerando que “as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, [...], a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social” (Leontiev, 1978, p. 89).

Entender como a consciência do homem se desenvolve, em cada período histórico, requer entender o modo de vida e de existência desse ser humano, e as relações sociais que as estruturam em cada um desses períodos. É fato que, na sociedade de classes, a classe dominante determina as relações sociais e estas visam à manutenção do domínio sobre o outro. Para isso, são dirigidas de modo a submeter o trabalhador a condições análogas ao escravismo, criando, assim, contradições internas e asseverando as desigualdades (Leontiev, 1978).

Essa discrepância é produto da desigualdade econômica, de classes e aquisições das objetivações humanas. Ainda segundo Leontiev (1978, p. 275), reafirmando o que já pontuamos, “a concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual”, pois “a maioria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforça em colocá-los a serviço dos seus interesses” (Leontiev, 1978, p. 276). E acresce que o desenvolvimento das forças que fazem avançar a sociedade segue duas vias:

> Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a *luta ideológica* (Leontiev, 1978, p. 276, *grifos do autor*).

Ou seja, a luta ideológica sempre vai existir enquanto houver essas diferenças essenciais entre as classes. Enquanto a classe trabalhadora luta pelo desenvolvimento das ideias e do conhecimento por meio da apropriação de conceitos e do progresso histórico, a classe dominante continuará com ações coercitivas, a fim de perpetuar-se no poder. Por isso, há necessidade de entender as diversas e complexas conexões entre a luta ideológica e as concepções de educação impostas pela burguesia à classe trabalhadora, bem como a

elaboração de uma concepção que traz como objetivo principal a emancipação desse trabalhador.

Enfim, tratada em linhas gerais sobre a produção da consciência, apontaremos a seguir como os currículos do Paraná, da AMOP e de Cascavel tratam essa questão, uma vez que os três afirmam que o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são seus aportes teóricos.

O currículo básico para a escola pública do Paraná (1990, p. 15) inicia o texto sobre o ensino de 1º grau questionando se os professores da escola pública não estão enganados quanto à importância da escolarização como um dos elementos indispensáveis para a formação da consciência. Aponta que o desvio da função da escola só pode ser compreendido:

> [...] na medida em que se compreenda que numa sociedade capitalista, em especial, de capitalismo periférico, como a nossa, as contradições nela postas implicam na oferta quantitativa da escola, embora insuficiente e, ao mesmo tempo no seu esvaziamento de conteúdo (Paraná, 1990, p. 15).

A problemática apresentada surge como uma denúncia quanto à forma como a escola pública era (e ainda é) tratada. Apesar da oferta de escolas em quantidade, elas continuavam a ser insuficientes em quantidade de professores para atender à demanda e, além disso, apresentavam a questão quanto ao esvaziamento dos conteúdos, que seriam essenciais para o desenvolvimento do aluno. Outra problemática apontada é que a escola deveria deixar de ser espaço a atender campanhas sociais superficiais e centrar-se em sua finalidade, qual seja, a transmissão-assimilação do conhecimento científico (Paraná, 1990).

O texto explicita o fundamento na pedagogia histórico-crítica e afirma que, naquele momento (1990), os educadores que compreendiam a educação como parte de um projeto social, que na luta de classes estava carregado de contradições, entendiam a necessidade de travar lutas na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, contudo, "[...] esta luta não se faz sem se ter presentes e claras as determinações sociais da educação" (Paraná, 1990, p. 15), por exemplo, a compreensão de que a consciência pode ser determinada por objetivos de determinado grupo social.

O currículo da AMOP (2007a), ao problematizar questões para a definição dos pressupostos pedagógicos, aponta a seguinte questão: "como construir a consciência crítica?" (AMOP, 2007a, p. 58), e afirma que não basta "um processo crítico de formação e comprometido com um currículo humanizante" (AMOP, 2007a, p. 59), mas é preciso pensar

em todas as ações e intenções com a escola pública e, a partir disso, tomar decisões conscientes sobre todo o processo educativo (AMOP, 2007a). A questão apresentada, nesse volume, caminhou junto em todas as revisões do currículo.

Na proposta curricular da AMOP de 2020, a questão da consciência é tratada com maior ênfase e, para tal, apoiam-se em grande medida em Vàzquez e concluem que é preciso avançar para o nível da consciência filosófica, a qual "significa que não se pode descuidar dos pressupostos que embasam teoricamente a prática educacional" (AMOP, 2020a, p. 49).

O *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* de 2008, na introdução, afirma que, durante o processo de discussão sobre a necessidade de produção de um documento a direcionar as ações de ensino no município, os professores da rede apontaram que "[...] o objetivo da escola pública é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência crítica e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita" (Cascavel, 2008a, p. 5). Nessa afirmação, observamos o mesmo posicionamento do currículo do Paraná, quanto à luta em defesa do tipo de escola e que a função dessa escola é transmitir conteúdos científicos favorecendo a formação da consciência. Além disso, apontam que, "com o desenvolvimento dessa consciência, é possível almejarmos uma mobilização da classe trabalhadora para a realização das transformações sociais necessárias" (Cascavel, 2008a, p. 8).

É importante destacar que, ao tratar da produção da consciência, o currículo de 2008 aponta que aos professores é fundamental a consciência de todas as "ações, emoções e entendimentos que decorrem de uma visão de mundo historicamente construída e, como tal, a visão de mundo precede toda a ação humana, na medida em que esta também está situada num determinado momento da história social" e que, portanto, "ações pedagógicas, como o currículo, constituem-se também resultado de um entendimento determinado que busca formar pessoas numa perspectiva determinada" (Cascavel, 2008a, p. 9).

No currículo de 2020, a questão da consciência é citada no texto que discute a concepção de ser humano, de sociedade e de educação, e tratada no texto que discute o Estado, escola pública e currículo. A escola pública é considerada um dos espaços para a construção e desenvolvimento da consciência e, ao "assegurar aos alunos a transmissão dos conhecimentos científicos mais elaborados", garante condições "que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência" (Cascavel, 2020a, p. 27).

Para Vieira Pinto (1979, pp. 360-361):

> A consciência, que se vai formando no curso da hominização passa a constituir o mundo subjetivo em que se representam os seres e suas propriedades, e que, nas ideias que o compõem, torna-se instrumento de ação. Enquanto lembranças de experiências anteriores, as ideias guiarão a conduta individual, poupando fadigas no trabalho produtivo e evitando ocasiões perigosas. A formação do homem identifica-se à formação da consciência, não apenas pelo que esta significa como representação do mundo exterior, mas sobretudo pelo significado que tem de conhecimento das funções e da atuação do homem no mundo. A consciência do homem, sendo não apenas conhecimento do mundo nele mas igualmente conhecimento dele no mundo, ou seja, não apenas idéias na cabeça do indivíduo, mas idéias que se manifestam em atos exteriores torna-se o elemento em que se tece a trama do pensamento nos dois aspectos em que funciona, o representativo e o ativo (Vieira Pinto, 1979, pp. 360-361).

Portanto, ao produzir a consciência no aluno, por meio do ensino das objetivações humanas, contribui-se para que esse se posicione diante das situações e as enfrente com vistas à superação da situação posta. Assim, uma "teoria pedagógica que considera a consciência o motor de todo aprendizado eficaz" (Viera Pinto, 1979, p. 362) não luta apenas por um ensino rumo à modificação da concepção de mundo e de si, mas em direção à transformação da consciência, como possibilidade de transformação das concepções postas pelo modo de produção.

Saviani (2013b), na introdução do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, aponta como necessário "elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica", e passar de um nível ao outro "significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada" (Saviani, 2013b, p. 2). Assim, uma proposta curricular que traz em seu bojo um dos objetivos, a (trans)formação da consciência, deve valer-se das explicitações de Saviani e considerar que há um processo de desenvolvimento da consciência em cada ser humano, que, por sua vez, é dirigido por uma teoria pedagógica.

Essa não é uma tarefa que é/será executada sem luta, isso porque passar de um nível ao outro tem relação com projeto de sociedade, é ideológico. Além disso, a ausência de uma consciência filosófica impede vislumbrarmos a realidade em sua totalidade.

5.3 Então, vamos reinventar a roda ou colocá-la em movimento?

A existência de relações de poder e conflitos entre as classes sociais e seus desdobramentos, nos diferentes períodos da história humana, constitui-se, também, em um dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Essas atividades humanas promovem e

provocam transformações no decurso da história, logo, também na educação. A questão a qual almejamos abordar se refere essencialmente a possibilidades de uma prática social do e para o professor, com vistas de, por meio dessa prática, desenvolver um trabalho educativo que provoque substancialmente, sem ser o fator determinante, mudanças na sociedade.

No decorrer de nosso trabalho, fomos situando o professor, a educação pública e os nexos que compõem o quadro geral do desenvolvimento da escola pública e sua constituição no contexto social, a partir da análise de múltiplas e variadas situações, tempo e lugar, a fim de apresentar possibilidades de ações por meio do trabalho pedagógico, com potencialidade de transformação da sociedade. Com base nos fundamentos já discutidos, e reconhecendo os limites existentes, concluímos inicialmente que ações que promovam transformações somente se tornam eficientes se mantiverem relações intrínsecas entre prática e teoria.

Colocar a educação pública a serviço da classe trabalhadora exige, dentre outras questões, compreender e revolucionar o conceito de educação, o que implica no entendimento da existência de contradições e que estas são necessárias para os enfrentamentos e combate às concepções da educação pensadas pela burguesia. Nesse contexto, o professor não cria as contradições, mas possibilita meios para revelá-las, de modo a formar no aluno a consciência de si e da sociedade, contudo, para tal, precisa entender a relação coexistente entre educação e sociedade, compreender os movimentos que ocorrem no contexto atual, ter clareza da especificidade da educação em uma perspectiva crítica e ter desenvolvida a sua consciência pedagógica. Saviani e Duarte (2010, p. 209) entendem que:

> [...] o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica dos professores supõe três requisitos: a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; b)condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado; c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores.

Logo, compreendemos que a consciência não é produzida a partir de um elemento, mas de uma gama de condições e requisitos que possibilitem a este profissional realizar sua prática pedagógica coerentemente. Ocorre que a questão da formação de professores, especialmente para a escola pública destinada aos filhos da classe trabalhadora, tem se mostrado, ao longo dos tempos, problemática. Isso porque, historicamente, dentre tantas questões que envolvem a educação, não temos conseguido superar a dicotomia explícita entre

teoria e prática, apesar das muitas discussões, seminários, eventos, fóruns e outros momentos que se realizam exclusivamente para discutir o assunto.

Como indicado, neste tópico, não se trata de inventar algo novo ou mirabolante, mas entender que o professor inserido em uma sociedade antagônica, mesmo sujeito às contradições próprias da realidade, quando formado teoricamente em uma perspectiva humanizante e coerente com os preceitos da pedagogia histórico-crítica, terá condições de conduzir seu trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento integral de todos os alunos.

Nessa sociedade condicionada por complexos e controversos contextos econômico, político, cultural, pensar em possibilidades de conduzir a educação para a classe trabalhadora, à luz do movimento da história, é uma questão essencial, além de que não se pode perder de vista a formação da consciência revolucionária do trabalhador. Todavia, é sempre bom lembrar que foram as lutas sociais, em suas mais diversas expressões, que conduziram o ser humano à formação da consciência revolucionária. Assim, podemos explicá-la pelas contradições da vida material, pelo conflito entre as forças produtivas e as relações de produção.

Para Lenin (2017, p. 113):

> Não há milagres na natureza, nem na história, mas toda brusca mudança na história, e isso se aplica a todas as revoluções, apresenta uma riqueza tão grande de conteúdo, desenvolve combinações de formas de luta e de alinhamento de forças em combate tão inesperadas e originais, que muitas coisas devem parecer milagrosas para a mentalidade pequeno-burguesa.

Logo, precisamos urgentemente de movimentos de revolução e iniciamos com a proposição de revolucionar, provocar mudanças e alterações nas formas de conduzir a formação do professor, a fim de que este conduza o trabalho educativo com vistas a promover em cada indivíduo singular revoluções internas. Não que essa ação em sua individualidade poderá promover a revolução que a sociedade precisa, mas o professor precisa ser instrumentalizado, a fim de primeiro se compreender como classe trabalhadora e, por meio do domínio do conteúdo, assumir que é de sua responsabilidade transmitir aos alunos conceitos que favoreçam a compreensão da realidade e, como consequência, o seu desenvolvimento integral.

O trabalho educativo realizado pelo professor é uma atividade extremamente complexa, uma vez que incide diretamente na formação e constituição do ser humano. Essa atividade é realizada, também, a partir de determinados condicionantes histórico-sociais. Considerando que o atual modo de produção é o capitalismo, precisamos considerar que o

trabalho do professor é marcado pelas questões que atravessam a luta de classes e, nessa, a luta ideológica, de modo que as ideias, ideais, concepções filosóficas opostas se enfrentam e expressam os interesses das diferentes classes. O local de atuação direta do professor com o aluno ocorre, especialmente, dentro de espaços escolares e estes estão inseridos na sociedade, logo, são expressões do mundo, por isso, além da transmissão e socialização do conhecimento, implica conhecer a sociedade e a sua forma de organização.

Quando nos remetemos, especificamente, aos processos e movimentos de formação inicial e continuada/permanente do professor, considerando as contradições sociais, não podemos nos furtar de mencionar as condições paupérrimas de trabalho, a formação insuficiente e precária, instabilidade e precariedade do emprego, jornadas extenuantes de trabalho, achatamento salarial, superlotação das turmas, salas insalubres, escolas com estrutura deficitária, falta de insumos pedagógicos, dentre outros. Além dessas complexas e reais problemáticas, esse professor precisa direcionar e organizar as finalidades educativas de modo que o ensino contemple os objetivos de superação do atual modo de produção.

Como forma de organizar esse processo, uma questão a atentar-se seria a definição de finalidades educativas que realmente se transformassem em referenciais de qualidade. Essas finalidades devem/deveriam anteceder, por exemplo, a produção de um currículo ou a proposição de uma nova política, uma vez que são as finalidades que definem os objetivos. A finalidade que a pedagogia histórico-crítica coloca é direcionar a educação rumo à mudança estrutural da sociedade.

O que temos evidenciado, até este momento, é que a educação vive em constantes dilemas: em relação à formação do professor, à definição clara e objetiva de métodos adequados de ensino, de universalização do ensino, falta de professores, valorização, reformas que não se esgotam em si e sofrem alterações durante os processos de reorganização, entre muitos outros. Todos esses dilemas impactam imensuravelmente na escola e na tão almejada qualidade da educação.

De acordo com Saviani (2012c, p. 103), os dilemas na educação brasileira são históricos. Enquanto nos "[...] séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase desloca-se para os métodos de aprendizagem", com destaque aos fundamentos psicológicos da educação. Com base em considerações tecidas sobre o contexto dessas duas vertentes, Saviani (2012c, p. 107) lança a seguinte questão:

“existiria um outro caminho, uma outra tendência pedagógica que permitiria superar o dilema em que encontram enredadas as tendências pedagógicas contemporâneas?”

A questão formulada por Saviani ainda é latente no campo da educação, por professores que têm buscado alternativas de se desvencilhar do modo atual de educação. Segundo Saviani (2012c, pp. 107-108):

> O encaminhamento da resposta a essa questão implica considerar que a validade da lógica formal, como o nome está dizendo, se limita às formas. Ela constrói-se a partir da linguagem e, portanto, regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente, o modo como pensamos. Enquanto tal, a lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca apropriar-se da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. Para apreender o concreto, nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado análise. Uma vez feito isso, nós precisamos percorrer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados, rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo que se perceba suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. Ora, esse procedimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano, foi explicitado pelo nome de lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. Assim, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento.

Optamos aqui por trazer tal citação, mesmo que longa, por entendermos que ela auxilia na compreensão do problema que temos enfrentado, desde o início deste trabalho, sobre a desarticulação da relação entre teoria e prática. Saviani (2012c, p. 108) elucida que teoria e prática são, ao mesmo tempo, “aspectos distintos e fundamentais da experiência humana” e, apesar de esses aspectos serem inseparáveis, possuem diferenças específicas entre si, uma vez que, ao considerar que a “prática é a razão de ser da teoria”, a “teoria depende, pois, radicalmente da prática” (Saviani, 2012c, p. 108). Os problemas tratados pela teoria são resultantes da prática e só fazem sentido quando é “acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática” (Saviani, 2012c, p. 108). Compete à teoria “esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz”, desse modo, “sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana” (Saviani, 2012c, p. 108). Por isso, afirmamos, com Saviani (2012c, p. 109), que, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

A partir dessas considerações, afirmamos que a questão não é, portanto, reinventar uma nova concepção de educação, mas compreender e colocar em movimento as formulações propostas pela pedagogia histórico-crítica, e tratar a teoria e a prática como unidade articulada entre si possibilita colocar em ação o trabalho pedagógico.

A pedagogia histórico-crítica se preocupa em construir "uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social" (Saviani, 2012c, p. 111). Para essa teoria, "o trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional" (Saviani, 2012c, p. 111). Apesar de nossa concordância com tal questão, precisamos problematizá-la, considerando o momento atual e a forma como a educação tem sido tratada.

Vejamos: realizar o trabalho pedagógico com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica é uma atividade complexa, longa e exige do professor intencionalidade, centralidade, compreensão dos elementos que perpassam por ela, ter consciência sobre a realidade e buscar formas de organizar as ações a partir da prática social. Todo esse processo precisa de mediações entre sujeito (aluno) e objeto (conhecimento), a fim de que esse sujeito, pela mediação dos conhecimentos, desenvolva-se.

Segundo Kursanov (1966, p. 11, tradução nossa), "a experiência prática do homem é o ponto de partida e a principal força motriz de todo processo de conhecimento humano". Para ele, o processo de formação do ser humano é determinado inicialmente por sua prática social. Esse processo de formação social humana forma, também, a consciência que alcança níveis superiores pelo aperfeiçoamento das atividades de trabalho. O desenvolvimento da consciência coletiva, em sua totalidade, é determinado por sua relação com o meio social, pelas práticas de produção e transformação do próprio homem. Considera, ainda, que a prática histórico-social possui contradições em todo o percurso de desenvolvimento.

Na educação, sendo a prática social ponto de partida, é também problema complexo, devido às várias formas que se apresenta, nas diferentes classes sociais. Diante das contradições da/na sociedade, precisamos considerar que o professor, aquele que conduzirá o processo educativo, faz parte de um contexto histórico-social em que a intenção do capital é precarizar a sua formação para, em seguida, precarizar o ensino. Na perspectiva do capital, para atuar nas escolas precarizadas, não são necessários professores com domínio das teorias,

das práticas educativas, dos conteúdos, da didática, uma vez que o objetivo é, a partir da ausência dos conteúdos de filosofia, das diversas ciências e das artes, alienar os filhos da classe trabalhadora.

Entretanto, se realmente almejamos uma educação revolucionária e a transformação da sociedade, precisamos (professores) ser instrumentalizados no sentido de compreender as principais características da sociedade, sua forma de funcionamento, o papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos e da própria sociedade, bem como fazer parte de movimentos sociais que lutam a favor da humanidade, para então atuar coerentemente contra as barbáries atuais.

Na atuação profissional, na escola, não há dúvidas de que é imprescindível a compreensão de que a prática educativa é o ponto de partida e de chegada. A partir do momento em que o professor for instrumentalizado teoricamente quanto aos determinantes de sua prática, poderá ocorrer com ele movimentos internos de revolução na compreensão de como conduzir sua prática, transformando-a e impulsionando os alunos à apropriação de conceitos e categorias que também poderão provocar, neles, transformações. Assim, uma das tarefas de maior urgência na educação na atualidade é possibilitar que os alunos elevem o seu nível de consciência para então vislumbrar possibilidades da transformação social.

Sob a ótica do ponto de partida, para a realização da prática educativa, o professor tem ou deve ter "uma visão sintética da prática social" (Saviani, 2012c, p. 112), e precisa compreendê-la na sua essência, a fim de detectar problemas a serem resolvidos "no âmbito da prática social" (Saviani, 2012c, p. 112), bem como entender e contribuir de modo a encaminhar ações para resolver as questões. Para isso, precisa se apropriar de ferramentas mentais, de conceitos, de categorias, "dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados" (Saviani, 2012c, p. 113). A compreensão dos determinantes sociais e instrumentação teórico-prática permitem a reelaboração das formas de atuar(agir) na realidade objetiva de modo consciente, modificando por fim sua própria prática social (Saviani, 2012c).

A afirmação, portanto, de que na prática (sala de aula, realidade objetiva) a teoria (políticas curriculares, currículos) é outra, é um discurso presente no meio acadêmico e nas escolas. Isso ocorre quando adentramos em uma sala de aula, deparamo-nos com uma realidade objetiva, carregada de subjetividade, e não temos a compreensão de que aquele indivíduo que está à nossa frente é resultado de múltiplas determinações e precisa de um

ensino que o conduza de forma ordenada, sequenciada e coerente à compreensão de sua realidade e à transformação de sua prática social.

Entretanto, a prática social do professor passa por alterações qualitativas quando partícipe de formações coerentes e sólidas, uma vez que ele necessita articular constantemente sua prática com as formulações teóricas que darão sustentação à prática social. A partir desse entendimento, temos indicado a necessidade de estruturar cursos que imprimam no professor "[...] uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz" (Saviani, 2012c, p. 130; 2014b, p. 33).

Enfim, nosso entendimento parte do princípio de que pensar em um processo educativo que conduza o ser humano a avançar em seu processo de humanização e hominização perpassa pela compreensão da concepção de homem, sociedade, educação. É preciso, portanto, não apenas produzir documentos e mais documentos que expressam tais concepções (não que não seja relevante), mas é imprescindível que concomitantemente se estruture e fundamente teoricamente aquele que conduzirá o trabalho educativo. É preciso colocar em movimento os currículos e isso é uma das competências, não exclusiva, do professor que somente o fará se dominar o que nele está expresso.

Avançaremos a partir do momento em que o coletivo de professores assumir o compromisso com as lutas travadas no âmbito das classes sociais na defesa da superação do atual modo de produção e essa luta precisa se constituir articulada a partir de uma teoria pedagógica com fundamentos marxistas (pedagogia histórico-crítica). A realização da prática educativa, por meio do trabalho pedagógico intencional e deliberado, deve incidir diretamente na forma de compreensão da realidade de todos os alunos.

Na atual sociedade, tão lacerada política e economicamente, com forte impregnação das ideologias burguesas, precisamos entender como cada classe social reitera e defende a educação. Enquanto, para a classe dominante, o objetivo do ensino para a classe dominada é a organização da escola de modo a perpetuar o domínio em todas as áreas, seja econômica, política, educativa, dentre outras, para a classe dominada, ou seja, a trabalhadora, a luta é pela construção de um sistema de ensino que promova nos indivíduos possibilidades de, por meio da escolarização e apropriação do conhecimento, emancipar-se.

Daí nossa defesa propositiva da (re)organização das maneiras de formação dos professores a partir de fundamentos do materialismo histórico-dialético. É necessário, nas

grades curriculares, especialmente dos cursos de formação desses profissionais, contemplar o estudo da história de diferentes espaços geopolíticos, a fim de conhecer as características da formação social em cada período, estudar as estruturas ideológicas e de poder, as contradições internas e externas de cada uma dessas estruturas de poder, bem como compreender minimamente as relações da conjuntura política do país articuladas à questão mundial, dentre outras. Tais questões se tornam imprescindíveis, pois são constituintes da realidade objetiva.

O desafio da educação continua e tem se intensificado, diante dos avanços populacionais e sociais; entretanto, não são reformas curriculares que resolverão o problema em sua totalidade. A problemática é muito mais complexa. Ao longo de nosso trabalho, fomos apontando algumas alternativas, e não com a intenção de esgotar aqui o assunto; ainda poderíamos formular questões sobre a participação de todos os profissionais que atuam diretamente na educação pública em movimentos sindicais e conselhos de políticas públicas, além de mobilizações fortemente articuladas na construção dos planos de educação.

As políticas educacionais forjadas ao longo da história da constituição da educação na escola pública, em um Estado que, em determinado período, a fim de ascender politicamente um partido, apresentou a pedagogia histórico-crítica como teoria oficial, não garantiram, apesar dos avanços, a transformação dos currículos, na totalidade, em ações de ensino efetivadas em sala de aula e na produção de consciência. Isso decorre das contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista, que busca, por meio da regulação, expressar e valorar o individualismo, esmagando e retirando a autonomia de pensar e opinar coletivamente sobre a realidade ou qualquer situação.

Todos esses apontamentos e reflexões nos incitam a revisitar a clássica e atualíssima obra de Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, em específico, para este ponto, as *Onze teses sobre educação e política*. Todas as teses seguem uma organicidade, de modo a culminar em um ponto, qual seja, a superação da sociedade de classes. Entretanto, é necessário reiterar, a fim de evitar qualquer equívoco, que, no processo de transformação da sociedade, a educação é apenas ‘um’ dos fatores influenciadores e, ao se posicionar como teoria revolucionária, a pedagogia histórico-crítica assume compromisso coletivo, por meio da defesa e das ações concretas da transmissão do saber sistematizado, científico, artístico e filosófico à classe trabalhadora, instrumentalizando-a para a produção da consciência e condições de organizações que conduzam ao movimento da construção dessa nova sociedade.

Na “Tese 1: Não existe identidade entre educação e política”, que tem como “COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si” (Saviani, 2012a, p. 88), o autor analisa que “a educação configura uma relação que se trava entre não antagônicos” (Saviani, 2012a, p. 82), e aponta como pressuposto “de toda e qualquer relação educativa” que o professor “está a serviço dos interesses dos alunos” (Saviani, 2012a, p. 82). Qual aluno? O aluno concreto, vivo, real, filho do trabalhador. Logo, os objetivos do professor da escola pública se referem aos objetivos da classe trabalhadora e, desse modo, o trabalho pedagógico, como processo de ensino, deve incidir sobre o seu produto final, ou seja, a aprendizagem. Aponta que, diferentemente do objetivo político, o objetivo da educação é “convencer e não vencer” (Saviani, 2012a, p. 82), e política e educação são práticas distintas com características próprias.

Parafraseando o corolário da primeira tese: trabalho pedagógico e currículo são ações e documentos que devem caminhar inseparavelmente no processo de escolarização, porém, possuem características distintas, a serem observadas na forma de condução. O currículo é a sistematização teórica daquilo que deve ser transformado em prática, no trabalho pedagógico. Enquanto o documento curricular aponta seus fundamentos, a prática pedagógica deve, a partir desses fundamentos, produzir no aluno a possibilidade de desenvolvimento. Currículo é a teoria; trabalho pedagógico é a teoria transformada em prática.

As teses 2 e 3 apontam, consecutivamente: “Tese 2: Toda prática educativa contém, inevitavelmente uma dimensão política”, e “Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa” (Saviani, 2012a, p. 88). Na aula de abertura do curso livre, sobre *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*, Saviani (2018) realiza uma consistente análise da crise política no Brasil, da educação como mote para a construção da democracia e o papel dela como resistência e possibilidade de transformação da situação do momento e em relação ao projeto “Escola sem partido”. Nesse, reitera que “a prática política se apoia na verdade do poder, enquanto a prática educativa se apoia no poder da verdade” (Saviani, 2018, p. 42; 2020c, p. 14); por isso, não interessa à classe dominante a verdade, pois esta colocaria em evidência a “dominação que exerce sobre as outras classes” (Saviani, 2018, p. 42). Assim, analisando tal relação com o trabalho pedagógico, a partir de fundamentos críticos, apontamos que toda ação pedagógica/tarefa escolar tem ou deve ter intencionalidade, de acordo com os fundamentos que a norteiam e objetivos da classe trabalhadora, haja vista que toda política educacional, como a BNCC, contém, também, dentro das ações diretivas uma intencionalidade com a ausência da verdade científica.

Para Saviani (2020c, p. 13), em síntese:

> [...] educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis entre si. Assim, embora não exista identidade entre educação e política (tese 1), toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política (tese 2), assim como toda prática política contém, inevitavelmente, uma dimensão educativa (tese 3).

Contudo, só é possível compreender a "dimensão política da educação na medida em que se explicita a especificidade da prática educativa (tese 4), do mesmo modo que só é possível compreender a dimensão educativa da política na medida em que se explicita a especificidade da prática política (tese 5)" (Saviani, 2020c, p. 13). No âmbito das ações a serem conduzidas na escola no/pelo trabalho pedagógico, compreende-se, com base nas teses 4 e 5, que o modo de direcionar as dimensões teórico-práticas estão condicionadas à forma de compreensão da teoria que sustenta a prática. Assim, a ausência de uma teoria pedagógica crítica leva ao ecletismo, à secundarização da função primordial da escola e à manutenção das formas de educação alienantes.

E continua Saviani (2020c, p. 13-14):

> Ora, a especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava dominantemente entre contrários não antagônicos (tese 6), o que significa que se trata de uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão, no consenso, na compreensão. Por sua vez, a especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos (tese 7) sendo, pois, uma relação de dominação alicerçada em dissuasão, dissenso, repressão. Assim dispostas, as relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca (tese 8), realizando-se diferentemente conforme as variações históricas de sua manifestação, o que nos permite constatar que as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, ocorrendo, em consequência, a subordinação real da educação à prática política (tese 9).

Entendidas em um movimento contínuo, as onze teses de Saviani representam a essência dialética da relação intrínseca entre educação e política. A educação, como fenômeno essencialmente humano, como condição de desenvolvimento consciente, tem sido uma prática negada pela sociedade capitalista, que a organiza para a classe trabalhadora, por meio de políticas públicas impositivas de controle de conteúdo, de métodos e finalidades, baseada em ações de competição e mérito. Ainda para Saviani (2020c, p. 14), "acreditar que estão dadas em nossa sociedade as condições para a realização plena da educação é assumir uma atitude idealista. Inversamente, nesta sociedade é realista quem considera a política como a prática dominante à qual se subordina a educação", uma "subordinação histórica e, como tal, não só pode como deve ser superada. E superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação (tese 10)" (Saviani, 2020c, p. 14).

Baczinski (2011, p. 125) afirma:

> O modo de produção capitalista não pode exercer seu poder apenas de forma coercitiva, necessita de certo convencimento ideológico para então estabelecer hegemonia. Para tanto, a educação como formação ideológica tanto pode ser utilizada como força política da classe dominante sobre as demais, como pode representar um espaço dialético e contraditório de ocultação das forças dominantes, trabalhando em prol da formação ideológica transformadora da classe dominante.

A educação é utilizada pelos governos como meio de reproduzir os ideais capitalistas. A classe dominante tem ciência de que a educação, a partir de fundamentos marxistas, tem a potencialidade de dotar o ser humano das condições para possíveis transformações, tanto de si como homem quanto da sociedade. Por isso, se voltarmos nos capítulos anteriores e na história da educação brasileira, é possível verificarmos que a educação sempre foi organizada para atender a interesses políticos e às necessidades do capital. Concordamos plenamente com Baczinski (2011, p. 128), ao afirmar que "a organização escolar e seus objetivos pedagógicos sempre estiveram atrelados a ações de governos, resultando em inúmeras reestruturações, tanto pedagógicas como curriculares e de formação de professores, que se modificavam a cada governo". Foi possível verificar tal afirmação no percurso histórico que realizamos em relação à produção de currículo e ações para a implementação da pedagogia histórico-crítica no Paraná, na região Oeste do Paraná e em Cascavel.

Quando a pedagogia histórico-crítica for assumida pela classe trabalhadora, por movimentos sindicais e outros (talvez todos) movimentos sociais, ela se tornará um instrumento real e potente (como já o é) na luta pela superação das desigualdades. Assim, ao assumir tal concepção de educação, apropriando-se de seus fundamentos, e, a partir deles, direcionar o ensino a fim de cumprir com a função social da escola pública, alcançaríamos o que tanto desejamos como trabalhadores, ou seja, ocupar espaços políticos, como a participação efetiva na construção dos planos de educação; a partir disso, traçar metas para a tão almejada qualidade da educação e, quiçá, a transformação social. Desse modo, chagaríamos à tese 11, em que:

> [...] a função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (tese 11). A importância política da educação reside, enfim, no cumprimento de sua função própria, que consiste na socialização do conhecimento. E, especificamente no caso da escola, sua importância política reside no cumprimento de sua função própria: a socialização do saber elaborado, sistemático, assegurando, às novas gerações, a plena apropriação das objetivações humanas mais ricas representadas pela produção científica, filosófica e artística (Saviani, 2020c, p. 15).

Desse modo, ao alcançar o patamar de uma sociedade socialista, os objetivos da educação voltam-se à igualdade de ensino para o desenvolvimento de todos e não de uma

parcela. Quando a educação tiver atingido o ápice de desenvolvimento, terá a função política cumprida.

Logo, concluímos que não é preciso reinventar a roda; é preciso buscar na história os elementos que nos impulsionam, colocando em prática e em movimento a pedagogia histórico-crítica e, a partir disso, avançar rumo à superação daquilo que não foi movido devido às circunstâncias. Enfim, superar a dicotomia teoria e prática requer a superação das pedagogias hegemônicas e, a partir disso, compreender e assumir a pedagogia histórico-crítica como teoria revolucionária.

5.4 Um adendo... não são receitas, mas possibilidades!

Refletir sobre a pedagogia histórico-crítica e sobre como ela se apresenta nos diferentes espaços e tempos foi um dos objetivos deste trabalho. Buscamos destacar o papel dessa teoria como possibilidade de instrumentalizar a classe trabalhadora na árdua tarefa de contribuir para a superação do capitalismo. Vimos, nos capítulos anteriores, que as lutas e movimentos quanto à produção, sistematização e tentativas de implementação de práticas educativas consolidadas pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica foram sendo sufocadas pelas imposições e ofertas 'encantadoras' e ludibriosas de práticas neoliberais, de processos de avaliação e meritocracia e, quando não atendidos os objetivos, da culpabilização do professor, induzindo-o e forçando-o a reorganizar sua prática de acordo com os desmandos de currículos esvaziados de conhecimentos significativos à formação do trabalhador. Não por acaso, por exemplo, o primeiro Estado que tentou implementar a pedagogia histórico-crítica como teoria oficial também foi/é o que, apesar da inconstitucionalidade, institucionalizou o programa Escola sem Partido, privatizou as administrações escolares e transformou as escolas públicas em escolas cívico-militares. Essa forma de conduzir impositivamente a educação tem objetivo claro quanto à concepção de mundo e, para se concretizar, é preciso atacar os trabalhadores. Isso demonstra e evidencia cada vez mais que o capital intencionalmente impede o avanço da pedagogia histórico-crítica no país. Isso porque os dominantes compreendem que o trabalhador, quando acessa o conhecimento, em sua forma mais desenvolvida, pode questionar as forças brutas e escancaradas de dominação.

Também vimos que a sistematização de um currículo sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica deve voltar-se aos interesses coletivos da classe trabalhadora e ser construído pelo coletivo de professores, que, por sua vez, precisa assumir o compromisso social com a escola pública e com o desenvolvimento do aluno. A sistematização de um currículo permite fixar conteúdos, metodologias de ensino e concepções que visam garantir um ensino voltado à cientificidade lógica, histórica e dialética do resultado das produções humanas, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno, em sua particularidade.

O revisitar a história é base para verificar em que medida e quais são os motivos das mudanças que ocorrem na educação. Foi nessa verificação histórica que pudemos confirmar que, ao não considerar a construção educacional de cada período, essa área humana foi ficando cada vez mais à mercê daqueles que se encontram no topo do modo de produção. Por isso, não se separa a educação da história da educação, no sentido de que é preciso conhecer, compreender e ter consciência da historicidade, do desenvolvimento, das contradições a que a educação da classe trabalhadora está sujeita. É o conhecimento dos antecedentes estruturais de cada movimento, de cada área, que nos permite compreender a forma geral em que foi gerado, e é exatamente isso que o capital tenta impedir.

Independentemente e apesar do momento em que nos encontramos, em meio à batalha ideológica, precisamos retomar o fôlego e revisitar a história. Precisamos organizar frentes de batalha e provocar uma verdadeira revolução nas redes de ensino, colocando os problemas da educação pública em primeiro plano e isso pressupõe a destruição de currículos esvaziados de conhecimento, como a BNCC, por meio da apresentação de possibilidades de currículos ricos e densos em conteúdo escolar e a reorganização do sistema nacional de educação. Isso porque compreendemos que a classe trabalhadora precisa de uma escola pública que tem como uma de suas funções organizar o ensino de modo a formar em cada indivíduo singular o pensamento crítico e eliminar as proposições que ponderam o empreendedorismo, a individualidade e a formação de recursos humanos para o mercado.

Como observamos nos capítulos anteriores, a política educacional tem se apresentado de forma confusa e se tornado reflexo de grandes batalhas, e, não raro, não atende em sua totalidade àquele a quem se destina. É preciso voltar-se especificamente e sem rodeios aos objetivos da classe trabalhadora e projetar objetivos que atendam a todos, sem qualquer forma de distinção, que atendam na totalidade às mais diversas e complexas necessidades educacionais, que não se negligencie o conhecimento para a emancipação, e que eleve a

educação do país a um patamar que transforme significativamente cada indivíduo. A nosso ver, a única forma de reorganizar a educação do país é colocando em prática, mesmo que em pequenos movimentos, uma educação a partir de uma concepção marxista, ou seja, a pedagogia histórico-crítica.

No tangente à forma de organização política dos espaços escolares, é preciso ocupar os espaços colegiados que permitam a tomada de decisões, como conselhos escolares, conselhos de educação, sindicatos, movimentos populares e outros. Nesses espaços transitam políticas que interferem sobre o funcionamento das instituições de ensino dentro das redes como um todo. O professor precisa prementemente ser politizado para que atue com vigor na organização dos sistemas de ensino, das leis, normas, diretrizes, currículos e não permitir que esses sejam definidos por grupos que possuem afinidade somente com o capital.

Uma das possibilidades poderia ser o impulsionamento da elevação da consciência dos professores por meio de formação político-ideológica, organizada pelos sindicatos dos professores. Como já anunciamos anteriormente, a formação do professor ofertada pelo empregador (capital) possui um objetivo claro e, por isso, é necessário buscar outras formas de compreender os elementos que constituem a construção do projeto político da sociedade. É preciso aprender a lutar pela escola pública, pela garantia de um ensino de qualidade, pela produção de relações humanas entre os indivíduos sociais, dentre outras. Seria a organização de um conjunto de ações que poderia ser denominado, por exemplo, escola de formação sindical, com o objetivo de capacitar teoricamente o professor. Em síntese, seria (re)inserir o professor em um processo de formação política, possibilitando a ele a compreensão de que, como classe trabalhadora, ainda possui muitos desafios, que precisam ser enfrentados, e esse enfrentamento exige força, estratégia e conhecimento.

Algumas questões podem parecer óbvias, contudo, o óbvio também precisa ser reafirmado. Nesse sentido, não podemos deixar de enfatizar que os professores que atuam na educação básica, em específico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possuem uma extensa carga horária de trabalho, em efetivo exercício com o aluno em sala de aula, ainda não possuem, mas precisam ter, consciência dos problemas da realidade objetiva sustentada pelo capital e compreender que: na essência, a educação, quando dirigida a objetivos coletivos de classe, pode se transformar em um rico e precioso instrumento de luta contra as barbáries que ocorrem nessa realidade; o ensino direcionado, intencional, sistematizado e com o aporte em uma teoria de educação, como a pedagogia histórico-crítica, tem a possibilidade de

promover o desenvolvimento omnilateral de todas as pessoas; o trabalho educativo está intrinsecamente ligado a questões e condições socioeconômicas, à remuneração das atividades laborais, às políticas de governos, dentre outros; há necessidade de dominar o conhecimento que será ensinado; apesar de complexo, é possível desenvolver um trabalho com vistas à emancipação humana; a escola se apresenta como fato histórico a ser transformado pelas ações intencionais do ser humano; e a escola, em específico a pública, não possui poder de transformação sem ações coletivas intencionais.

Parece que nos encontramos em um movimento rotatório e não conseguimos nos desvencilhar dele. Voltemos à questão e problemática da formação do professor. Que o professor precisa ser educado, nos parece óbvio, contudo, a questão é que esse processo é complexo e difícil e, para avançarmos, precisamos rediscutir o movimento de construção da sociedade. A formação do professor perpassa por um projeto de sociedade que é organizado e engendrado pela classe dominante. Nesse contexto, o professor, muitas vezes, se vê obrigado a direcionar suas ações, tanto em sala de aula como de luta, considerando sua extensa carga de trabalho. Talvez seja exatamente isto: com a intenção de evitar que esse trabalhador lute por seus direitos, tem-lhe sido privado o tempo de pensar na teoria e redefinir objetivos em relação à sociedade (prática social), isso porque o dominante compreende que, quando a classe trabalhadora possuir consciência teórica e prática dos problemas da sociedade, poderá promover movimentos para transformá-los.

Em relação à forma de organização e regulação do tempo do trabalhador (professor), privando-o muitas vezes de possibilidades de avançar nos movimentos de lutas, apoiamo-nos em Marx (2017, p. 370), em *O capital*, quando tratou das questões da *luta pela jornada normal de trabalho*. Afirma que tanto a regulação quanto a luta por essa regulação da jornada de trabalho “provam palpavelmente que, quando o modo de produção capitalista atinge certo grau de amadurecimento, o trabalhador isolado, o trabalhador como ‘livre’ vendedor de sua força de trabalho, sucumbe a ele sem poder de resistência”. É por isso que os professores devem se articular aos seus pares e lutar na coletividade, pois o coletivo nos fortalece, impulsiona, sustenta.

Precisamos compreender que, no modo de produção capitalista, de acordo com Marx (2017, p. 337), “a jornada de trabalho contém 24 horas inteiras, deduzidas as poucas horas de repouso sem as quais a força de trabalho ficaria absolutamente incapacitada de realizar novamente seu serviço”. Essa questão evidenciou-se explicitamente no período da

pandemia. Os professores dispuseram ‘obrigatoriamente’ os seus contatos pessoais aos familiares de seus alunos, a fim de auxiliar no desenvolvimento das atividades escolares, que ocorreram de forma remota e foram assaltados de seu tempo, pois, em qualquer horário e dia, viram-se na ‘obrigação’ de responder à demanda. Isso deixa “evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital” (Marx, 2017, p. 337). Recordemos que o discurso, naquele momento e que se estendeu, foi de que, assim como a produção, a educação não podia parar. Em contrapartida, o capital considera que “tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabatismo –, tudo isso é pura futilidade!” (Marx, 2017, p. 337).

Finalmente, somente superaremos tais problemáticas quando esse modo de produção for superado, e esse ainda é um caminho longo a ser percorrido. Por isso precisamos nos voltar à essência do trabalho do professor, assim, ao considerarmos que todas as ações realizadas pelo professor em sala possuem inferências da dimensão política, engendrada pelo capital, ao organizar o plano de ensino e traçar os objetivos a partir de um conteúdo da grade curricular, o professor o fará de acordo com as legislações e documentos norteadores, bem como com a compreensão de mundo, sociedade e ser humano a partir de uma teoria revolucionária de educação, quando for instrumentalizado para tal.

CONCLUSÃO

Chegamos ao final de mais um trabalho, mas não dos enfrentamentos e das lutas que ainda virão. Nesse percurso de estudo, de profissão, de vida, procuramos mostrar, por

meio da historicização de um objeto real e dinâmico, resultado da produção humana, como a classe trabalhadora tem travado suas lutas e enfrentado os desafios para garantir o mínimo aos seus filhos, qual seja, o direito à educação emancipadora. O processo de propor alternativas concretas para a educação, com a pedagogia histórico-crítica, partiu de uma necessidade advinda da realidade objetiva, ou seja, da prática social, em determinado contexto e época. Essa realidade exigiu a produção teórica de uma nova teoria educacional, que se apresentou com o objetivo de instrumentalizar a classe trabalhadora a enfrentar os desafios na sociedade. Essa teoria pedagógica está em constante e dinâmico processo de produção, como tem afirmado seu precursor, em especial nas produções que a conduzem à sua efetivação na prática.

Ao longo deste trabalho, apontamos algumas dimensões teórico-metodológicas pertinentes e referentes à historiografia da história da educação, em específico a história da educação no Estado do Paraná, a partir da propositura e produção de um currículo à luz da pedagogia histórico-crítica. Para compreendermos como a educação desse Estado foi constituindo-se e o que impulsionou a assumir uma teoria contra hegemônica como oficial em um Estado capitalista, recuperamos, ainda que não na totalidade, a história da educação no Estado do Paraná desde o momento de sua emancipação política. Nesse percurso histórico, observamos que o Paraná gerenciou a educação pública por meio de reformas que se sobrepunham uma à outra. Os movimentos de reestruturação da educação, por meio das reformas, sempre foram acompanhados de discursos quanto à necessidade de avançar na questão da expansão e na qualidade do ensino, contudo, o que estava/está por detrás disso era/é o barateamento e sucateamento da educação oferecida para a classe trabalhadora. Em contrapartida a criar condições dignas de trabalho, com salários, carreiras e boas condições de trabalho, sempre foi mais barato propor reformas na educação, sejam elas de métodos de ensino ou da formação do professor.

Nosso pressuposto inicial tem sido que a educação no Estado do Paraná, apesar de todas as tentativas existentes, os movimentos de resistência, as lutas travadas nas diferentes instâncias de governo, ainda não corresponde ao projeto de educação defendido pela pedagogia histórico-crítica, em sua totalidade, pois está permeada pelas contradições históricas, estruturais, de classes e de poder. Entretanto, os avanços foram e continuam sendo reais, independentemente dos problemas encontrados e da educação ofertada pelo Estado para atender a determinada classe e mantê-la no poder.

A organização do ensino no Estado do Paraná sempre foi acompanhada do desejo de que aqueles que tivessem acesso à educação escolar aprendessem da melhor forma a atender ao mercado de trabalho. Em momento algum, houve a preocupação de realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento dos indivíduos a partir de suas realidades individuais, geográficas, econômicas, sociais. Apesar de, desde o princípio de sua emancipação, os documentos governamentais apontarem a ausência de recursos para essa área social, bem como a carência de profissionais para atender à demanda, não encontramos elementos que conduziram ações para o enfrentamento de tais situações, ou seja, afirma-se que o problema está posto, mas não se apresenta proposta para superá-lo.

Mas, como tudo é intencional, em um delicado momento histórico nacionalmente, a fim de ascender ao poder e, com o discurso de redemocratização da educação, um partido político assumiu a pedagogia histórico-crítica como a teoria que daria base à educação pública. Sobretudo, não contaram com a questão de que o caminho a ser percorrido demandaria esforço coletivo e redimensionamento das ações que perpassam pela educação, além de muito investimento. Esse caminho foi trilhado em meio às pedras (contradições), culminando na apresentação de diretrizes que substituíram não somente o currículo, mas a desvirtualização da pedagogia histórico-crítica. Hoje, o que se tem no Estado do Paraná é uma educação voltada à formação para o trabalho alienado e à obediência, via escola cívico-militar.

Vimos, ao longo do trabalho também, que, com o processo de municipalização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a apresentação das Diretrizes Curriculares do Paraná, bem como a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, os municípios não tinham mais um documento orientador e, desse modo, alguns movimentos surgiram, como foi o caso da AMOP, com a produção do currículo da AMOP, e de Cascavel, com a produção do Currículo próprio, ambos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Nos capítulos 3 e 4, apontamos como, a partir de um movimento surgido por uma necessidade, foram produzidos os currículos e quais foram e ainda são as ações realizadas no âmbito pedagógico para a sua implementação.

Na atualidade, um dos mais frequentes discursos, tanto na rede estadual quanto nas redes municipais, refere-se a índices educacionais, entretanto, as ações realizadas para o avanço dessa questão centram-se no autoritarismo e na culpabilização do indivíduo, seja ele o professor ou mesmo o aluno. A citar apenas alguns exemplos: exige-se experiência educacional e domínio de conteúdo por parte dos professores, mas não se reorganizam as

grades curriculares de formação inicial e não se conduz uma formação continuada de modo que esse profissional passe a atender aos objetivos propostos; a educação tem, ao longo dos tempos, assumido papel que não é de sua especificidade, por meio da obrigatoriedade de conduzir projetos e programas que fogem ao objetivo de trabalhar com o conteúdo escolar; a ausência de professores nas escolas é uma realidade; a sobrecarga de trabalho ao professor com demandas extras sendo exigidas é real; os planos de governos raríssimas vezes apresentam pauta à valorização salarial do professor, logo, os baixos vencimentos e a estressante carga horária de trabalho são desmotivantes. O que precisamos é compreender que, para melhorar o desenvolvimento das possibilidades de trabalho socialmente produtivo e voltado aos interesses da classe trabalhadora, é preciso travar lutas pela via das mudanças na estrutura socioeconômica do país.

O Brasil vem, há longo tempo, vivendo uma conjuntura marcada profundamente pelas disparidades sócio-econômico-culturais e, em nenhum momento, afirmamos que a educação não era parte dessa conjuntura. O que apontamos é que uma educação revolucionária como se propõe a pedagogia histórico-crítica deve ter por premissa a articulação político-econômico-social-pedagógica. Pensar em uma educação a partir da pedagogia histórico-crítica é pensar em um ensino que perpassa pelas questões culturais, econômicas, sociais, políticas e, para isso, é preciso atentar-se quanto às articulações teórico-práticas. Ao assumir tal teoria pedagógica, um dos desafios recai sobre o entendimento da necessidade de superar por incorporação as visões reprodutivistas de educação; e que o desenvolvimento do psiquismo resulta de apropriações culturais e que essas ocorrem por meio de processos educativos; portanto, há uma indissociável relação entre processo de ensino e formação humana.

Concluindo, resta-nos fazer apenas o balanço daquilo a que nossa pesquisa se propôs, qual seja, a verificação de como foram direcionadas as ações com a pedagogia histórico-crítica a fim de que ela fosse implementada e compreendida em sua relação teórico-prática. Procuramos demonstrar (mesmo que não na mesma intensidade que o assunto merece, por isso afirmamos que ainda há campo de investigação nesta temática) o reconhecimento do papel histórico-social dessa teoria no Estado do Paraná, bem como as contradições multilaterais que influenciaram o seu desenvolvimento. Essas contradições são inevitavelmente próprias do capitalismo e revelam o desenvolvimento histórico transitório das formas de constituição do modo de produção.

Uma das características muito presente e que marca profundamente todo o processo pedagógico da organização da escola pública são os constantes e diversos processos de reorganização, revisão e reformas, com vistas à sua maior funcionalidade ligada a tendências ideológicas de poder e à eficiência produtiva. A história aponta que a escola esteve sempre em voga, no sentido de se renovar a se tornar fonte de mão de obra para a indústria.

Procuramos, no decorrer do trabalho, apresentar experiências com a produção/construção de currículos Estadual, regional e municipal, sistematizados a partir de uma base marxista e algumas das ações realizadas (ou não), especialmente junto aos professores, para a efetivação da pedagogia histórico-crítica. Em relação às ações junto aos professores, a partir dos documentos referentes à condução da formação continuada ofertada, explicitamos nossas percepções em relação à formação desse profissional, como aquele que deveria colocar em prática uma teoria até então desconhecida, nova.

Observamos que o método pedagógico presente nos currículos pesquisados (Paraná, AMOP e Cascavel) tem base no materialismo histórico-dialético. De certa forma, esses currículos buscam possibilitar, mesmo diante de tantas contradições e limitações, uma formação humanizadora às pessoas. Os documentos verificados revelam as contradições e conflitos que, por sua vez, são imprescindíveis em um processo dialético. Ao ter o foco no processo de humanização, é necessária a presença da intencionalidade consciente de todos os envolvidos com a educação. Outra questão para a qual devemos estar preparados é que a pedagogia histórico-crítica é uma teoria revolucionária presente em uma sociedade capitalista e que abomina Marx.

Observamos que os currículos foram elaborados a muitas mãos, com compromisso, estudo, debates, embates, contudo, a continuidade dos trabalhos com a organização do trabalho pedagógico firmado na pedagogia histórico-crítica não depende unicamente dessa elaboração. A continuidade da trajetória de implantação da pedagogia histórico-crítica nas redes de ensino, por meio da oficialização de currículos ancorados na perspectiva marxista, a fim de garantir os princípios da concepção na orientação teórico-prática, deveria, em síntese: organizar ações coerentes de formação de todos os professores, concomitantemente à produção e sistematização desses documentos, como ocorreu nos anos de 2005 a 2010[118] no município de Cascavel, no período da primeira elaboração do currículo e

[118] Todos os dados referentes a todo processo de formação com todos os profissionais da rede de ensino de Cascavel estão sistematizados em nossa dissertação de mestrado, disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3897.

ações para sua implementação; organizar materiais de aporte teórico-metodológico para a construção de práticas pedagógicas coerentes; organizar materiais de aprofundamento teórico para formação, com base nos pressupostos marxistas; investir em bibliografias a serem disponibilizadas a todos os professores; reorganizar os projetos político-pedagógicos escolares, com fidedignidade a cada realidade escolar; redimensionar as ações de formação continuada, estabelecendo vínculos diretos entre teoria e prática pedagógica, dentre outras.

Enfim, a intenção foi demonstrar, por meio de investigação documental e bibliográfica que, sem uma teoria filosófica e cientificamente fortalecida, a prática pedagógica, em seus diversos vieses, enfraquece-se. Teoria e prática são elementos de um mesmo movimento e devem ser conduzidas entrelaçadas. A ausência dessa cumplicidade entre esses elementos transforma os currículos produzidos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica em documentos de gaveta e desconhecidos por muitos professores, o que culmina em discursos como: ‘na prática a teoria é outra’. A teoria possui um fundamento e a prática é seu critério de verdade, e encerramos com Saviani (2005b, p. 142), ao afirmar que “a prática para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada”.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Andreia Iara Carvalho Piovesan. **O processo de institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica na rede municipal de ensino de Cascavel-PR (2008-2020)**. 2023. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6964. Acesso em 08/03/2024.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá do MEC-USAID**. Edições Gernasa. Rio de Janeiro, 1968.

ALVES, Alessandro Cavassin. **A província do Paraná (1853-1889).** A classe política, a parentela no governo. Curitiba, 2014. 495f. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35972/R%20-%20T%20-%20ALESSANDRO%20CAVASSIN%20ALVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 20/01/2023.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal:** Educação Infantil e Ensino fundamental-anos iniciais. Coordenação: Eder Menezes, Emma Gnoatto, Lucia Vitorina Bogo Polidorio, Marlene Lucia Siebert Sapelli. Cascavel: ASSOESTE, 2007a.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório de Atividades do Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2007b.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2008.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2009.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental-anos iniciais**. Cascavel: AMOP, 2010a.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2010b.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação.** Cascavel: AMOP, 2011.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação.** Cascavel: AMOP, 2012.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação.** Cascavel: AMOP, 2013.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2014.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental-Anos Iniciais**. Cascavel: AMOP, 2015a.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação.** Cascavel: AMOP, 2015b, v.1.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação.** Cascavel: AMOP, 2016, v.1.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2017.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2018.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **6ª Alteração do Estatuto**. Cascavel, 2019a. Disponível em: https://www.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Estatuto_AMOP__6_alteracao?cdLocal=2&arquivo=%7B6B00C5AD-6A31-DA30-0AE2-4CBD86C10EEE%7D.pdf. Acesso em 12/05/2023.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvida pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2019b.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular:** ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, *et al*. Cascavel: Ed. do Autor, 2020a.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação.** Cascavel: AMOP, 2020b, v.1.

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. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **A contribuição do educador na organização do trabalho pedagógico na escola**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1993. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/68273. Acesso em 15/09/2023.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **Formação de professores para os anos iniciais da educação básica:** a história da escola normal e do curso de formação de docentes no Paraná. Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 13, N. 38, p. 395 a 416, 2022.

BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Câmara dos Deputados. Brasília: DF, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 12/05/2023.

BRITO, Mary Therezinha Paz. **Método Erasmo Pilotto:** processo de alfabetização e treinamento de professores em serviço. Universidade Federal do Paraná. Dissertação. Curitiba, 1981. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/63906. Acesso em 25/07/2023.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CASCAVEL, **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**. Volume II: Ensino Fundamental-anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008a.

CASCAVEL**,** Município de Cascavel**. Lei Nº 6445 de 29 de dezembro DE 2014.** (Regulamentada pelo Decreto nº 14943/2019). Dispõe Sobre a Reestruturação e Gestão do

Plano de Cargos, Carreiras, Remuneração e Valorização dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel. Cascavel: PR, 2014. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2014/645/6445/lei-ordinaria-n-6445-2014-dispoe-sobre-a-reestruturacao-e-gestao-do-plano-de-cargos-carreiras-remuneracao-e-valorizacao-dos-profissionais-do-magisterio-da-rede-publica-municipal-de-ensino-do-municipio-de-cascavel. Acesso em 12/05/2023.

CASCAVEL, Município de Cascavel. **Lei Nº 6469 de 24 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel/PR para a vigência 2015-2025. Cascavel: PR, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2015/649/6496/lei-ordinaria-n-6496-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cascavel-pr-para-a-vigencia-2015-2025. Acesso em 12/05/2023.

CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume II: ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: SEMED, 2020a.

CASCAVEL. Município de Cascavel. **Decreto nº 15.442/2020**. Cascavel: Pr, 2020b. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1545/15442/decreto-n-15442-2020?q=15442%20. Acesso em: 05/08/2023.

CASCAVEL. Município de Cascavel. **Decreto nº 15.421/2020**. Cascavel: Pr, 2020c. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1543/15421/decreto-n-15421-2020-autoriza-a-secretaria-municipal-de-educacao-a-implementar-atividades-nao-presenciais-ou-remotas-enquanto-durar-a-situacao-de-pandemia-do-coronavirus-covid-19-conforme-especifica?q=15421+. Acesso em 05/08/2023.

CASCAVEL. Município de Cascavel. Órgão oficial certificado digitalmente. **Decreto nº 15.420/2020**. Edição ordinária - nº 2523 - Ano XI - Caderno 1 - Atos do Poder Público. Cascavel: PR, 2020d. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br. Acesso em 05/08/2023.

CASTANHA, André Paulo. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?** São Carlos: UFSCAR, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2437. Acesso em 05/08/2023.

CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social**: um estudo do modo de educar capitalista. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013. Acesso em: 2022-01-11.

CEE/PR-Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer CEE/CEB n. 130/10**, aprovado em 11 de fevereiro de 2010. Curitiba, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_10937_pa_ceb_130_10.pdf?query=Diretrizes%20Curriculares%20Complementares. Acesso em: 15/07/2023.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CHIARETTI, Alessandra Tatiane Galvão. **A reestruturação do currículo da rede pública municipal de ensino de Cascavel**: um estudo crítico-interpretativo. 2023. 130 f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6963. Acesso em 28/03/2024.

CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação nos limites do capital**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n.3, e117659, 2021.

CIEDEPAR. **Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino do Paraná**. https://ciedepar.com.br/ Acesso em 23/07/2023.

CLARAS, Antonio Flavio; FRANÇA, Iara da Silva; PORTELA, Mariliza Simonete (2022). **Instrução Pública do Paraná de 1901 a 1930:** as leis educacionais e as recomendações de utilização do método de ensino intuitivo. *Anais Do ENAPHEM - Encontro Nacional De Pesquisa Em História Da Educação Matemática*, (2), 1010-1020. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/15201 . Acesso em 15/05/2023.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CURITYBA. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná**, no dia 15 de março de 1867, pelo ilustríssimo e excelentíssimo senhor doutor Polidoro Cezar Burlamaque. Curityba: Typografia de Candido Martins Lopes, 1867. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/relatorio_1867_presidente_polidoro_cesar_burlamaque_2__0.pdf . Acesso em 08/06/2023.

CURITYBA. **Mensagem ao congresso legislativo do Estado**, na 2ª sessão da 5ª legislatura, no dia 1.º do corrente, pelo exmº. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva. Curityba, Typographia d'A republica, Curityba, Paraná, 1901. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135345/msg1901_p.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 17/12/2024.

DANILOV. Mikhail Alexandrovich. **El processo de enseñanza em la escuela**. Versão al español de Luis Abollado Vargas. Editorial Grijalbo, S. A. México, D.F. s/d.

DAVIDOV. Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. Moscú, URSS: Editorial Progresso, 1988.

DELGADO, Adriana Patrício; MAGALHÃES, Ligia Karam; PICCININI, Claudia Lino. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

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

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

EMER, Ivo Oss. **Um pouco da história da educação no Oeste do Paraná**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 34–48, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640106. Acesso em: 03/05/2023.

ENGELS. Friederich. **Anti-Düring**. 1877. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/index.htm. Acesso em 12/01/2023.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Shumann. Supervisão, apresentação e notas: José Paulo Netto. [Edição revista]. São Paulo: Boitempo, 2010.

FACCI. Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIAS. Cassio de Souza. **Para colher é preciso semear:** um estudo da trajetória de César Prieto Martinez e sua atuação como inspetor geral do ensino no Paraná (1920-1924). Curitiba, 2021. Dissertação. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72353. Acesso em 17/12/2024.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação; nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais**:** a educação pública como arena na luta de classe. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Luiz Saldanha dos (Organizadores). **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10/07/2023.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIMENES, Lucivani Delmarco. **A Pedagogia Histórico-Crítica, a formação de professores e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná**: entre avanços e recuos. 2022. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6616. Acesso em: 14/07/2023.

GOMES, Maria Valdeny Ferreira. **A expansão da escola pública primária na região oeste do Paraná (1970-1980)**. 2012. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3608. Acesso em14/07/2023.

GONÇALVES, Nadia G; GONÇALVES, Sandro A. **Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970**). Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 12, n. 2/n. 3, p. 143-171, 2008.

GNOATTO, Emma; RIPPLINGER, Heliane Mariza Grzybowski. **Formação de professores da rede municipal, na região oeste do Paraná-da criação do departamento de educação**

na AMOP à produção de cadernos pedagógicos. XII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática. Campo Mourão, PR. 04 a 06 de setembro de 2014. ISSN 2175 – 2044. Disponível em http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/RELATOS/autores/REA020.PDF. Acesso em 14/07/2023.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno de Cárceres. Volume 2**: os intelectuais. o princípio educativo. jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANATO, Leonardo. **O estado latino-americano:** teoria e história. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

HARNECKER, Marta. **Conceitos Elementares do Materialismo Histórico**. 2ª edição. São Paulo: Global Editora e Distribuidora ltda, 1983.

IPARDES. Fundação Edison Vieira. **O Paraná:** econômica e sociedade. Curitiba, 1981. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/RP_pr_economia_sociedade_02_1982.pdf. Acesso em 22/02/2024.

IPARDES. Fundação Edison Vieira. Instituto paranaense de desenvolvimento econômico e social. **O Paraná reinventado: política e governo**. Curitiba, dezembro, 1987. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/RP_parana_reinventado_14_1987.pdf. Acesso em 22/02/2024.

IPARDES. Instituto paranaense de desenvolvimento econômico e social. **Temas estratégicos para o Paraná**. Curitiba, dezembro, 1994. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/RP_temas_estrategicos_11_1994.pdf . Acesso em 22/02/2024.

IPARDES. **Instituto paranaense de desenvolvimento econômico e social**. Curitiba, outubro, 1996. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/RP_aval_impacto_ensino_fundam_08_1996.pdf . Acesso em 22/02/2024.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Paraná: diagnóstico social e econômico / Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. – Curitiba: IPARDES, 2003. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/RP_diagnostico_relatorio_2003.pdf. Acesso em 22/02/2024.

JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_81fa72ac0d784a3f97a088b71cb3fbd4.pdf. Acesso em 17/01/2023.

KOPNIN. Pavel Vasilievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira S.A. 1978.

KOROLIOV, F. **Lenin y la pedagogia**. Traduzido do russo por Marta González. Editorial Progresso, 1977.

KRUPSKAYA, Nadezha Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Luiz Carlos de Freitas; Roseli Salete Caldart (Orgs.). 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2017.

KUIAVA, José. **Os bárbaros estão chegando:** o processo de democratização do governo Richa, no Paraná. 265 p. 1993. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/dbb58594-9e55-4b5e-b37e-856e54aaf677/content . Acesso em 24/02/2024.

KUIAVA, José. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras-oeste do Paraná**-1973-1992. Tese (Doutorado). Campinas, SP: 2012. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/901386. Acesso em 17/12/2024.

KURSCHAID, Marina Zminko. **"Nós não controlamos o vento":** os usos políticos das polícias e a política das polícias a partir do "Massacre do dia 29 de abril". Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58011. Acesso em 28/07/2023.

KURSANOV, Georgiy Alekseevich. **El materialismo dialectico y el concepto**. traduzido por Andres Fierro Menu. México, D.F. Editorial Grijalbo, S.A. 1966.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. (Tradução revista por Aristides Lobo). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LENIN, Vladmir Ilitch. **Lenin e a revolução de outubro**: textos no calor da hora (1917-1923). Organização, seleção e apresentação de José Paulo Netto. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

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

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. (Tese de livre docência). Unicamp, 2010a.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino em Marx e Engels**. Germinal: marxismo e educação em debate, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 20–42, 2010b. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581 . Acesso em: 14/04/2024.

LOMBARDI, José Claudinei. Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico–crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1. Acesso em 10/10/2022.

LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação na constituição republicana do estado do Paraná (1892) e seus desdobramentos**. Revista Acta Scientiarum Education. Maringá, v.36, n.2, p.199-209, july-dec., 2014.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINIAK, Vera Lucia. Formação de professores e pedagogia histórico-crítica: aspectos histórico e teóricos. In: MARTINIAK, Vera Lucia; NUNES, Ana Luiza Ruschel. (Orgs.). **Processos formativos e pesquisa na perspectiva crítica**. Curitiba: CRV, 2022.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias / Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS. Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, natureza, trabalho, educação**. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Roseli Salete Caldart (Orgs.). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. A institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o que revela a experiência de Cascavel? in: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005-2015**). 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3897 . Acesso 10/07/2023.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; PAGNONCELLI, Claudia. **A resistência em tempos de precarização da educação.** Anais do Simpósio Nacional de Educação, XXVII Semana da Pedagogia e I Mostra da Pós-Graduação. ISSN: 21788619, 2018. Disponível em: https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/visimposionacionaldeeducacao/anais. Acesso em 10/07/2023.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. **O processo de produção do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 1046–1061, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653854 . Acesso em: 07/07/2023.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica e resistência em tempos de barbárie. In: MARTINIAK, Vera Lucia; NUNES, Ana Luiza Ruschel. (Orgs.). **Processos formativos e pesquisa na perspectiva crítica**. Curitiba: CRV, 2022.

MELLO, Beatriz de Almeida; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Reformas da escola normal do Paraná na primeira republica (1891-1930):** mensagens de governo e relatórios da instrução pública. Ver. Bras, de Iniciação Científica (RBIC), Itapetininga, v. 6, n. 3, p. 124-142. Jul/set., 2019.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A organização da instrução pública no estado do Paraná no início da república:** o decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 248-260, jun.2010.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (Org.). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889.** Campinas, SP: Autores Associados: SBHE. 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A história da escola primária pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes Machado. (orgs.). **Educação em debate:** perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **As recomendações internacionais (BIE e UNESCO), e a Lei Orgânica do Ensino Normal e formação de professores no Paraná (1946-1961**). Cadernos de História da educação, v.20, p. 1-16, e027, 2021.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Sorotea. (Orgs.) **Coletânea da documentação educacional parananense no período de 1854 a 1889**. Coleção Documentos da Educação Brasileira [recursos eletrônicos]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/historia-da-educacao/coletanea-da-documentacao-educacional-paraense-no-periodo-de-1954-a-1889. Acesso em 06/02/2023.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **A escola nova no Paraná:** avanços e contradições. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.5, n. 14, p.93-1000, jan./abr. 2005.

MIRANDOLA, Luci Mara. **Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010**. 2014. 195f. Dissertação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/894 . Acesso em 12/08/2023.

MOREIRA, Helloysa Bragueto. **A pedagogia histórico-crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3369. Acesso em 12/08/2023.

MUFATTO, Lidiane Maciel. **O Projeto Especial Multinacional de Educação – Brasil – Paraguai - Uruguai e a Concepção da Escola Pública na Região Oeste do Paraná: 1975 a 1983**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3404. Acesso em 11/11/2022.

NOFFKE, Ana Paula. **Antecedentes históricos do currículo da AMOP**. (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. Cascavel, 2017.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do "mito do desenvolvimento":** da USAID ao BIRD. Campinas, SP, 1998. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/173858. Acesso em 07/05/2023.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As proposições para a educação escolar expressas nos planos de desenvolvimento do regime militar. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia. (orgs.) **Políticas sociais e desenvolvimento:** América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do Estado do Paraná na década de 1980 e a pedagogia histórico-crítica.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **As escolas primárias no Paraná:** estudo retrospectivo de 1827 a 1928. Educar, Curitiba, 8 (1/2): 43-58, jan./dez. 1989.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. **O silêncio das genealogias:** classe dominante e estado no Paraná (1853-1930). Campinas, SP: 2000. (TESE DE DOUTORADO). Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/781798 . Acesso em 17/09/2023.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de (Org.). **Estado, classe dominante e parentesco no Paraná**. Blumenau: Nova Letra, 2015.

OLIVEIRA, Andiara Drielli de. **O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2022. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6102. Acesso em 13/10/2023.

ORSO, Paulino José. **IVO OSS EMER**: Vida, Trajetória Intelectual e Educação. Educere et Educare, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, 2000. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10862 . Acesso em: 29/10/2022.

ORSO, Paulino José. Entrevista: **Ivo Oss Emer:** Vida, trajetória intelectual e educação. Revista Educere et Educare. Vol. 10, número especial – jan/jun. 2015. P. 563-586

OSÓRIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização:** a sociedade civil e o tema do poder. Tradução Fernando Correa Prado. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

PARANÁ. **Regulamento da instrução pública do Estado do Paraná**. (Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p.261-267, jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639704 Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. **Acto de 30 de março de 1891**. Regulamenta a instrução pública do Paraná. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173155/REGULAMENTO%201891.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. **Decreto n. 2 de 24 de agosto de 1892** Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=215554&pagfis=3256&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. **Relatório apresentado ao governador do Estado do Paraná pelo Secretário dos negócios do interior, justiça e instrução pública**. Typographia Modello A' Vapor:

Curityba 1896. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/ano_1896_mfn_651.pdf. Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. **Decreto n. 93 de 11 de março de 1901**. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123700/1901_REGULAMENTO%20INSTRU%c3%87%c3%83O%20P%c3%9aBLICA_PR.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná. **Decreto n. 263, de 22 de outubro de 1903**. Curityba: Typ. Da Penitenciária do Ahú, s.d.(a). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134515/Decreto%20n%20238_ano%201903.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. **Relatório apresentado ao governador do Estado do Paraná pelo Secretário dos negócios do interior, justiça e instrução pública**. Typ. e lith. Impressora Paranaense: Curityba, 1905. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/ano1904mfn699.pdf . Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. **Regulamento organizado do ensino público do Estado**. 1909. Disponível em : https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99855/1909_1910_REGULAMENTO%20DO%20ENSINO%20P%c3%9aBLICODO%20ESTADO%20DO%20PARAN%c3%81.1910.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 20/10/2023.

PARANÁ. **Decreto n. 710 de 18 de outubro de 1915**.Código do Ensino do Estado do Paraná. Coritiba, 1915. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99744/Ano_1915_MFN_1914%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. **Decreto n. 17 de 9 de janeiro de 1917**. Código do Ensino do Estado do Paraná. Coritiba, 1917. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 21/07/2023.

PARANÁ. **Mensagem apresentada pelo governador Manoel Ribas à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.** Empresa Gráfica Paranaense. Curitiba, 1937. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/ano_1937_mfn_940.pdf . Acesso em: 21/07/2023.

PARANÁ. **Relatório apresentado ao senhor Getúlio Vargas, pelo senhor Manoel Ribas interventor federal no estado do Paraná**. Exercício de 1932 a 1939. Arquivo público do Paraná, 1940. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99855/1909_1910_REGULAMENTO%20DO%20ENSINO%20P%c3%9aBLICODO%20ESTADO%20DO%20PARAN%c3%81.1910.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 21/07/2023.

PARANÁ. **Relatório apresentado a sua excelência o Sr Dr Getúlio Vargas pelo senhor Manoel Ribas interventor federal no estado do Paraná**. Exercício de 1940 e 1941.Curitiba, 1942. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/relatorio_1940-1941_interventor_manoel_ribas_0.pdf. Acesso em: 21/10/2022.

PARANÁ. **Ante projeto Lei Orgânica da Educação no Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná, 1949. Disponível em:

https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/ano_1949_mfn_1498.pdf). Acesso em: 21/10/2022.

PARANÁ. **1º Centenário da Emancipação Política do Paraná. Álbum editado sob os auspícios da Câmara de Expansão Econômica do Paraná**. Organizado pela Clarim Empresa de Publicidade LTDA. Impresso pela Livraria do Globo S.A.: Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1953. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222393. Acesso em: 21/10/2022.

PARANÁ. **Mensagem de governo apresentada pelo governador Ney Aminthas e Barros Braga à Assembleia Legislativa.** Curitiba, Paraná, 1962. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/mensagem_1962_governo.pdf . Acesso em: 21/10/2022.

PARANÁ. **Mensagem de governo apresentado pelo governador Ney Aminthas e Barros Braga à Assembleia Legislativa**. Curitiba, Paraná, 1963a. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/mensagem_1963_mfn_1664.pdf . Acesso em: 21/10/2022.

PARANÁ. **O ensino primário no Paraná: nova seriação e programas para os grupos e casas escolares.** Secretaria de educação e cultura. Curitiba, 1963b. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/ano1963mfn1117oensinoprimarionoparana.pdf. Acesso em 18/08/2023.

PARANÁ. **Mensagem de governo apresentado pelo governador Ney Aminthas e Barros Braga à Assembleia Legislativa**. Curitiba, Paraná. 1965. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/mensagem_1965_mfn_1667.pdf . Acesso em 18/08/2023.

PARANÁ. **Mensagem de governo apresentada pelo governador Paulo Cruz Pimentel à Assembleia Legislativa**. Curitiba, Paraná. 1967. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/Mensagem%201967%2C%20Governador%20Paulo%20Cruz%20Pimentel.pdf. Acesso em 18/08/2023.

PARANÁ. **Mensagem de governo apresentada pelo governador José Richa à Assembleia Legislativa.** Curitiba, Paraná, 1984. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/mensagem_1984_jose_richa.pdf. Acesso em 18/08/2023.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1990.

PARANÁ. **Mensagem de governo apresentada pelo governo Roberto Requião À Assembleia Legislativa**. Paraná, 1993. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/mensagem_1993_mfn_951.pdf . Acesso em 10/06/2023.

PARANÁ. **Mensagem à Assembleia Legislativa do governo Jaime Lerner**. 1995. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo. Acesso em 14/07/2023.

PARANÁ. **Mensagem de 1999 à assembleia legislativa**. Relatos dos programas de principais ações de 1998. Curitiba, 1999. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Mensagens-de-Governo. Acesso em 14/07/2023.

PARANÁ. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais** / autores: Angela Mari Gusso... [*et al*.] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. -Curitiba, PR :Secretaria de Estado da Educação, 2010.

PARANÁ. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf. Acesso em 15/07/2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Semana Pedagógica**. 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=499. Acesso em 14/07/2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2015.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná:** Princípios, Direitos e Orientações: Educação Infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. Curitiba: PR, 2018.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep).** Curitiba: PR. 2019. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep. Acesso em: 17/07/2023.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná em foco:** ensino fundamental anos iniciais. Curitiba, 2021. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial_curricular_parana_foco/referencial_curricular_parana_foco.pdf. Acesso em 19/07/2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (Orgs.). **Pedagogia histórico–crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/pedagogia-historico-critica. Acesso em 10/10/2022.

PELETTI, Amilton Benedito. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/871. Acesso em 29/10/2022.

PIAIA, Vander. **Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel**. 2. ed. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2018.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. **Fundamentos da escola do trabalho**. Traduzido por Luiz Carlos de Freitas. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRIORI, Angelo., *et al.* **História do Paraná**: séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. A emancipação política do Paraná. pp. 15-22. ISBN 978-85-7628-587-8. Disponível em: https://books.scielo.org/id/k4vrh https://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-02.pdf. Acesso em 10/10/2022.

PROVINCIA. **Relatório apresentado o presidente da província do Paraná** Dr. Francisco Liberato de Mattos pelo inspetor geral da instrução pública da mesma província Dr Joaquim Ignacio Silveira Mota. Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes. Largo da Matriz n. 36. Curytiba, 1859. Disponível em:

https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Secretarios-de-Governo . Acesso em 10/06/2023.

PROVINCIA. **Relatório apresentado a assembleia legislativa do Paraná**. Curytiba: Typ. Perseverança, 1883. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Governo . Acesso em 10/06/2023.

PROVINCIA. **Relatório apresentado a assembleia legislativa do Paraná**. Curytiba: Typ. Perseverança, 1884. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Relatorios-de-Governo. Acesso em 10/06/2023.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Movimento dos educadores e perspectiva de construção de outra sociedade. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Amâncio Luiz Saldanha dos (Organizadores). **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

ROSSETTO, Elisabeth; CASTRO, Solange de. **Teoria e prática no referencial curricular do Paraná: implicações no desenvolvimento do psiquismo humano**. Roteiro, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022 | e28152 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro. Acesso em: 17/07/2023.

RUBINSTEIN, J. L. **Princípios de psicologia general**. Versión española de Sarolta Trowsky. Mexico: Editorial Grijaldo, S.A. 1978.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTI, Ana Paula; MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. Os grupos de estudos da pedagogia histórico-crítica e a "educação do educador. p. 640-649. In: **VIII EBEM**, 2018 Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo Cascavel – Paraná Eixo Temático: Marxismo, Educação, Pedagogia Socialista, Lutas de Classes e Emancipação Humana ISBN: 978-85-7392-161-5 – Volume 06. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/q5htn8wus85cphl/Anais%20-%20Eixo%206.pdf?e=1&dl=0 . Acesso em 05/01/2024.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. **O processo de municipalização no Estado do Paraná**. Dossiê - Políticas Públicas para Educação: Tendências e Debates entre o Global e o Local. Educ. rev. (22). Dez 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/3TjBwf45QK5RYqsYbtSTFCf/?format=pdf&lang=pt . Acesso em 28/04/2023.

SANTOS, Alexandre Rebeca. **Trabalho pedagógico e pedagogia histórico-crítica:** o ensino-aprendizagem como ação planejada e intencional. Trabalho de conclusão de curso (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Foz do Iguaçu, 2023.

SAVIANI. Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para a pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a.

SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia:** o espaço da educação na universidade. Cad. Pesqui**.**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, abr. 2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 07/07/2023.

SAVIANI. Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 20/05/2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e pedagogia**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 16–27, 2012b. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892 . Acesso em: 18/01/2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013d.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**. RBBA Revista Binacional-Brasil-Argentina. Vitória da Conquista. V. 3 nº 02. p. 11 a 36. Dezembro/2014a.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014c.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "breve século XIX" brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza**. O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014d.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: ORSO, Paulino José *et al*. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização.** Curitiba: CRV, 2014e. p. 11-32.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: Krawczyk, Nora; Lombardi, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

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

SAVIANI, Dermeval. **A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 03–22, 2020a. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279 . Acesso em: 27/05/2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020b.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe:** retrocessos e formas de resistência. Roteiro, *[S. l.]*, v. 45, p. 1–18, 2020c. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512 . Acesso em: 10/07/2024

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021b. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-pedagogia-historico-critica. Acesso em 07/07/2023.

SAVIANI. Dermeval; DUARTE. Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/abstract/?lang=pt. Acesso em 07/07/2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 003/2018**. Cascavel, Pr, 2018a. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-oficios-circulares-2018 . Acesso em 03/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 32/2018**.Cascavel, Pr, 2018b. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-oficios-circulares-2018 . Acesso em 03/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 69/2018**. Cascavel, Pr, 2018c. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-oficios-circulares-2018 . Acesso em 02/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 97/2018**. Cascavel, Pr, 2018d. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-oficios-circulares-2018 . Acesso em 01/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 1588/2018** - GAB/SEMED. Cascavel, Pr, 2018e. Disponível em:

https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-oficios-circulares-2018 . Acesso em 01/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 291/2018**. Cascavel, Pr, 2018f. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-oficios-circulares-2018 . Acesso em 03/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 295/2018**. Cascavel, Pr, 2018g. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-oficios-circulares-2018 . Acesso em 03/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel**. Informativo**. Fevereiro/ março/ abril/ maio/ junho/ julho / agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2018. Cascavel, 2018h. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-informativo-2018. Acesso em 02/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 296/2019** - PED/SEMED. Cascavel, Pr, 2019a. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-oficios-circulares-2019 . Acesso em 03/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel**. Informativo**. Fevereiro/ março/ abril/ maio/ junho/ julho / agosto/ setembro/ outubro/ novembro/ dezembro, 2019. Cascavel, 2019b. Disponível em: https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-informativo-2019. Acesso em 03/09/2023.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 68/2020**. Cascavel, PR, 2020a.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Portaria nº 141, de 12 de maio de 2020** - GAB/SEMED. Cascavel, Pr, 2020b.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Ofício circular nº 138/2020**. Cascavel, Pr, 2020c.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4.ed.

SILVEIRA, Juliana Stein. **O currículo da região oeste do Paraná:** elaboração, alterações, possibilidades e tendências. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-Pr. Disponível em https://tede.unioeste.br/hande/tede/5931 . Acesso em 23/05/2023.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. **A Política de Avaliação de Larga Escala e suas Implicações no Currículo do Estado do Paraná nos Anos 2011/2012** (Governo Beto Richa). 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/2585 . Acesso em 23/05/2023.

SOUZA, Ana Lúcia Martins de. **Formação em serviço para professores primários da rede pública estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensinar-(1970-1989**). Universidade Federal do Paraná-UFPR. Curitiba, 2002.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de. **O ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade na perspectiva histórico-crítica**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3817. Acesso em 11/07/2023.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná (1980-1994**). 2014. 225f. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/897 . Acesso em 12/12/2022.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Igor Gabriel Borges. **Os currículos escolares Paranaenses e o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental (2003 a 2020**). 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5880. Acesso em 17/07/2023.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

XAVIER. Maria Elizabete Sampaio Prado. Educação e desenvolvimento: uma retrospectiva histórica da construção da crença no poder da educação na sociedade brasileira. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia. (orgs.) **Políticas sociais e desenvolvimento:** América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **História da educação, fontes e a imprensa**. Revista Histedbr on-line, Campinas, n. 40, p. 60-71, dez. 2010.

ZANON, Rosane Faganello. **A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foz do Iguaçu, Paraná, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6076. Acesso em 11/07/2023.

ZEN, Rosane Toebe. **Implicações da prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR:** contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10650. Acesso em 19/08/2023.

ZOIA, Elvenice Tatiana. **Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades**. Maringá, PR, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: http://old.ppe.uem.br/teses.htm. Acesso em 15/05/2023.