



# A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ

## 20 anos do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR

**André Paulo Castanha  
Paulino José Orso  
(Orgs.)**



**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ**  
20 anos do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR

André Paulo Castanha  
Paulino José Orso  
(Orgs.)

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ**  
20 anos do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2025





[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG,  
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações  
Desenho gráfico e diagramação: Lurdes Lucena  
Arte de capa: Alberto Ponte Preta  
Imagem Capa: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/maos-juntas>

Copyright © by autor, 2025.

A11196 – CASTANHA, A. P.; ORSO, P. J. A pedagogia histórico-crítica no Paraná: 20 anos do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. Uberlândia: Navegando Publicações, 2025.

ISBN: 978-65-6070-082-6

DOI -10.29388/978-65-6070-082-6-0

1. Paraná 2. Pedagogia Histórico-Crítica 3. Educação. 4. HISTEDOPR I. André Paulo Castanha; Paulino José Orso. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático  
Educação 370



Navegando Publicações  
[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFITM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos) – Brasil  
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Mirón Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba – Cuba

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	6
André Paulo Castanha - Paulino José Orso	
HISTEDOPR 20 ANOS: MEMÓRIA, TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS.....	11
João Carlos da Silva	
O HISTEDOPR E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO REGIONAL....	21
André Paulo Castanha	
O HISTEDOPR, A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE .....	34
Paulino José Orso	
ANTECEDENTES DA TENTATIVA DE INTRODUÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA.....	44
Lizia Helena Nagel	
A IMPLANTAÇÃO OFICIAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (1983 – 1994): Legitimação, resistências e contradições .....	71
Alexandra Vanessa de Moura Baczinski	
O PERCURSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NO PARANÁ (1980-1990).....	85
Sandra Tonidandel	
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO .....	108
Dermeval Saviani	
POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL E NO PARANÁ: CONSIDERA- ÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	119
Julia Malanchen	
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO DE CASCAVEL/PR (2005 a 2015): uma história de luta, ações e contradições .....	132
Leonete Dalla Vecchia Mazaro	
O DESAFIO DA DESCONTINUIDADE COM RELAÇÃO A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCIS- CO BELTRÃO/PR.....	143
Tassia Lima de Camargo	
SOBRE OS AUTORES.....	154

## APRESENTAÇÃO

O presente livro tem como base as falas proferidas nas mesas do evento **I Seminário Estadual – 20 Anos do HISTEDOPR e a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná: Percursos e Perspectivas**, realizado entre 14 e 16 de setembro de 2022<sup>1</sup>.

O livro marca a trajetória do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR, sediado na UNIOESTE, e integra o HISTEDBR. O HISTEDOPR é um grupo multicampi. Criado em 2002, conta com membros nos campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Desenvolve atividades de pesquisas e extensão em âmbito local, regional e nacional, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica.

A PHC sempre foi um dos pilares norteadores das atividades do Grupo. De certo modo, pode-se afirmar que ele se soma ao trabalho dos educadores do passado, que, em 1988, institucionalizaram a PHC por meio do currículo da Rede Pública do município de Curitiba, resultando no primeiro currículo centrado na PHC, e, em 1990, institucionalizaram a PHC por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. A ideia deste livro, por sua vez, é socializar um conjunto de reflexões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), realizadas nesses mais de 20 anos de atividades.

Em relação ao conjunto dos acontecimentos no campo da Educação Brasileira, a despeito de acumular 4,5 décadas de história, pode-se considerar que a Pedagogia Histórico-Crítica é bastante jovem. Contudo, nestas poucas décadas de existência, ela não só marcou presença e se tornou conhecida, sendo referência, praticamente obrigatória, quer seja para a historiografia e para a história da educação, como esteve presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas e até mesmo nas propostas pedagógicas de Secretarias de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação.

Concorde-se ou não com ela, adote-se ou não na prática pedagógica articulada a ela, continua presente nas discussões travadas no interior das instituições escolares. Ela está registrada na história e na historiografia da educação brasileira e paranaense, fazendo parte dos referenciais dos educadores.

A partir dessas constatações sentimos a necessidade de trazer contribuições para o debate, mediante o resgate de parte dessa trajetória e de algumas das experiências realizadas nesse período.

Nestes tempos de quebra de paradigmas, onde tanto a sociedade como a educação têm passado por profundas transformações, a PHC não só vem

---

<sup>1</sup> As Mesas tiveram os seguintes títulos: Conferência de abertura: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Escola Pública Brasileira e Paranaense: entre Avanços e Recuos. Mesa 1: A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública Paranaense: Percursos Históricos. Mesa 2: A Pedagogia Histórico-Crítica e sua Inserção no Ensino Médio. Mesa 3: HISTEDOPR, a Pedagogia Histórico-Crítica e a História da Educação Regional. Mesa 4: A Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nas Escolas e Salas de Aula.

aprimorando sua fundamentação teórica e sua base prática, como, por meio de inúmeras pesquisas, tem possibilitado qualificar as práticas pedagógicas, e ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca da história da educação e da própria da educação brasileira.

Diante disso, esta obra tem o intuito de propiciar um espaço de debates, de aprofundamento teórico, de socialização de experiências e produções científicas, de possibilitar uma melhor compreensão da educação e da sociedade e contribuir para a superação do atual estado da educação, possibilitando a construção de uma nova humanidade, em que todos possam se desenvolver plenamente.

O público-alvo a que esta obra se destina são, preferencialmente, os professores da educação básica das redes públicas e privadas, os estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino superior afeto as licenciaturas, militantes dos movimentos sociais organizados, e pesquisadores do campo da educação que querem compreender melhor a PHC.

O livro **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: 20 anos do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR**, reúne autores renomados que têm relação direta com a PHC, como o professor Dermeval Saviani, principal formulador dessa proposta pedagógica, Lizia Helena Nagel, uma das construtoras do Currículo Básico do Estado do Paraná e o professor Paulino José Orso, um dos principais difusores da PHC na atualidade. Além de pesquisadores/orientadores e/ou professores pesquisadores sobre a temática em nível de doutorado ou mestrado, como indicado na pequena síntese dos textos.

Na organização do livro, começamos apresentando os textos que tratam do HISTEDOPR. Na sequência, trazemos as contribuições que tratam da construção da PHC em âmbito nacional, estadual, e finalizamos com experiências locais.

O primeiro texto tem como título **HISTEDOPR 20 Anos: Memória, Trajetória e Perspectivas**, de autoria do professor João Carlos da Silva. No texto, analisa alguns elementos acerca da trajetória histórica do Grupo de pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná, que tem atuação nas regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, para demarcar alguns dos principais fatos ocorridos nesses 20 anos. Segundo o autor, o HISTEDOPR desde sua origem se propôs a articular o ensino, a pesquisa e a extensão, às redes municipais e estadual de ensino, mas também com a comunidade em geral, promovendo o debate sobre questões de interesse geral, de caráter local, estadual e nacional.

O professor André Paulo Castanha, no texto **O HISTEDOPR e a Pesquisa em História da Educação Regional**, demonstrou a partir de suas experiências e memórias pessoais, apoiado nas bibliografias de referências e na produção científica resultantes das pesquisas desenvolvidas individualmente ou de orientações em nível de iniciação científica, mestrado ou doutorado, as contribuições do HISTEDOPR para a pesquisa da História da Educação Regional. O autor destacou que nos 20 anos, o HISTEDOPR trabalhou para ampliar as oportunidades de pesquisa na região, formando vários pesquisadores, e criou espaços para a divulgação dos trabalhos produzidos, em eventos, livros, coletâneas,



artigos científicos, capítulos de livros, *lives* etc. Conforme indicou o professor Castanha, o grupo trilhou um longo caminho com muitas dificuldades, mas o esforço valeu a pena, pois, produziu novos conhecimentos sobre a educação regional, os quais foram/são fundamentais para se avançar ainda mais nos próximos anos.

No texto **O HISTEDOPR, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública Paranaense**, o professor Paulino José Orso estabeleceu uma relação entre a formulação da PHC, a construção do Currículo Básico do Paraná e o papel do HISTEDOPR na sua difusão. O autor enfatizou que a institucionalização da PHC pelo Estado do Paraná, abriu espaço para uma série de municípios fazerem o mesmo em suas redes municipais de educação. Quer dizer, uma vez institucionalizado o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, transformou-se numa referência para diversos municípios, tanto na tentativa de construir seus currículos próprios e institucionalizarem a PHC em suas redes básicas, quanto, realizarem programas de formação pautadas nessa teoria pedagógica.

Lizia Helena Nagel participou ativamente no processo de construção do Currículo Básico para as escolas na década de 1980. A partir de suas memórias e do domínio de uma vasta bibliografia apresentou o texto **Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Escola Pública Brasileira e Paranaense: entre Avanços e Recuos**, em que destacou as contribuições dadas por Dermeval Saviani à *Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED)*, no espaço entre 1982 e 1984, primeiros anos do Governo de José Richa (1982-1986), período em que se envolveu diretamente na atualização dos professores da rede estadual de ensino por ser Coordenadora do *Departamento de Assuntos Universitários (DAU)* da SEED. Para demonstrar as contribuições de Saviani fez uma ampla contextualização histórica e filosófica do período, que desencadearam na construção da PHC.

No texto **A Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, Resistências e Contradições**, a professora Alexandra Vanessa de Moura Bacinski, sintetizou sua pesquisa em nível de mestrado, cujo objetivo foi investigar como se deu a implantação oficial da pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná, contemplando o período entre 1983 e 1994, nos governos de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. A professora buscou desvendar as contradições entre a política e a política educacional estadual, centrada na Pedagogia Histórico-Crítica, buscando aferir suas repercussões e graus de internalização na rede pública, na estrutura curricular e organizacional da escola.

Sandra Tonidandel, por sua vez, fez pesquisa sobre a PHC e sintetizou sua investigação no texto **O Percorso de Institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná (1980-1990)**. A autora expõe sumariamente aos leitores o percurso de institucionalização da *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)* no estado do Paraná, entre 1980 e 1990, quando o Estado adotou formalmente em 18 de dezembro de 1990, por meio da *Deliberação do Conselho Estadual de Educação do*

*Paraná (CEE-PR) nº. 025/90.* Segundo a autora, a PHC viabilizou análises e denúncias às seculares contradições da classe dominante, colocando-as na agenda das lutas de classes.

Dermeval Saviani é o autor do texto **A Pedagogia Histórico-Crítica e Sua Inserção no Ensino Médio**. Destaca que, no âmbito do conjunto do sistema educacional, o ensino médio é o nível intermediário que se constitui num verdadeiro nó que precisa ser desatado. Para responder a essa problemática a Pedagogia Histórico-Crítica empreendeu a crítica desse fenômeno constatando que sua determinação fundamental decorre da estrutura da sociedade que se encontra dividida em duas classes fundamentais: a burguesia como classe dominante, detentora dos meios de produção, concentrados na forma de capital; e os trabalhadores que são expropriados de todos os meios de produção, ficando reduzidos à força de trabalho, que não é outra coisa senão o seu próprio corpo. O autor enfatizou que, para caminharmos na direção da educação sugerida pela Pedagogia histórico-crítica, necessitamos organizar uma ampla mobilização de resistência aos retrocessos que vêm sendo impostos à educação em nosso país nesse contexto de exacerbação da orientação ultraneoliberal, que vem sendo posta em prática desde o golpe empresarial-jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

O texto **Políticas Curriculares no Brasil e no Paraná: Considerações a partir da Teoria Histórico-Crítica** tem como autora, a professora Julia Malanchen, que enfatiza que tratou sobre o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que se fundamenta na concepção materialista histórica e dialética de sociedade, cultura, conhecimento e formação humana. Ao adotar essa concepção em sua prática pedagógica, o professor deve planejar e instrumentalizar os seus alunos independentemente da etapa ou nível de ensino que frequentam, a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida até este momento histórico. A autora enfatizou que, ao tratar do currículo, devemos garantir uma formação humana emancipadora e omnilateral a todos. O professor não deve se limitar a trabalhar questões do cotidiano, do entorno imediato da vivência de seus alunos ou contextos de suas experiências diárias. Pelo contrário, deve explorar e aprofundar, em suas aulas, conhecimentos que seus alunos não conseguem acessar ou compreender individualmente, saberes que precisam de alguém formado e com experiência para realizar as devidas aproximações.

No texto **A Pedagogia Histórico-Crítica no Currículo de Cascavel/PR (2005 a 2015): uma história de luta, ações e contradições**, a professora Leonete Dalla Vecchia recuperou parte da história da educação do município de Cascavel, em específico após a elaboração/implementação de um currículo escolar próprio, alicerçado na PHC. O texto sintetiza a investigação do processo de elaboração/construção/produção do currículo para a rede pública municipal de ensino, no período correspondente aos anos de 2005 a 2008, bem como, as ações realizadas para sua implementação, nos anos de 2008 a 2015. A autora, que foi uma participante ativa desse processo, explicitou o longo e árduo

caminho de luta, ante as contradições sociais, assim como, expressou o papel político da escola pública, visto que o documento considerou os princípios da coletividade.

A professora Tássia Lima de Camargo, que é a autora do texto **O Desafio da descontinuidade com relação à pedagogia histórico-crítica na Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão/PR**, ressaltou que o Município tem uma história relevante de luta da classe trabalhadora pela posse de Terra e de diversas organizações que defendem os interesses dos subalternos. Destacou a conquista do Plano de Cargos e salários dos professores municipais, mediante a luta do sindicato municipal dos próprios educadores. Todavia, essas conquistas vêm sofrendo ataques motivados pela conjuntura nacional que não privilegia aqueles que trabalham, especialmente desde o golpe de 2016. A professora também enfatizou que ao analisar mais especificamente na proposta pedagógica do município, fica evidente a descontinuidade, pois, não tem um currículo construído de forma orgânica, ficando dependente dos encaminhamentos da política estadual. No início dos anos 1990 assumiu o Currículo Básico do Paraná, mas no final da década, adotou a pedagogia Cidadã, de base freireana. Depois, no início dos anos dois mil, adotou a pedagogia do aprender a aprender, com viés empreendedorista. Em seguida retomou a PHC, e, por fim, a nova BNCC.

Feita essa breve apresentação, convidamos os leitores a ler esta obra, conhecer melhor a PHC e parte significativa da história da educação paranaense, no intuito de analisarem os seus percursos, superarem os desafios do passado e implementarem efetivamente essa teoria pedagógica no cotidiano escolar.

Desejamos a todos uma ótima leitura.

*André Paulo Castanha*  
*Paulino José Orso*  
Organizadores

# HISTEDOPR 20 ANOS: MEMÓRIA, TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

*João Carlos da Silva*

## **Introdução**

Este capítulo aborda alguns elementos acerca da trajetória histórica do Grupo de pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT Oeste e Sudoeste do Paraná, momento em que está comemorando seus 20 anos. Sistematizo as reflexões apresentadas na mesa, na modalidade virtual, intitulada “O HISTEDOPR, a pedagogia histórico-crítica e a história da educação regional”, durante a realização do I Seminário Estadual – 20 ANOS do HISTEDOPR e a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná: Percursos e Perspectivas.

Este evento ocorreu quando o programa de Pós-graduação em Educação/PPGE/UNIOESTE, Campus Cascavel acabou de ser avaliado com nota 5, correspondente ao quadriênio 2017-2020, assim como os Programas de Pós-graduação em Educação.

Estamos enfrentando em nível nacional um paradoxo, instante em que vem ocorrendo algumas iniciativas pela redução da carga horária da história da educação. Em casos mais drásticos, pela própria extinção da disciplina nos currículos de formação de professores, ou seja, se nos anos 70 e 80, este campo ganhou força, na atualidade, sua presença vem sendo diminuída ou até mesmo questionada.

Em face deste cenário, lanço algumas provocações: estaríamos assistindo uma trajetória de enfraquecimento ou até mesmo o desaparecimento da história da educação da grade curricular? Qual a perspectiva desta disciplina? Que futuro queremos construir para este campo disciplinar?

Como sabemos, a atividade científica no Brasil tem sido marcada por dificuldades estruturais, como falta de financiamento, cortes nos recursos a pesquisa e precarização do trabalho docente, como resultado das políticas neoliberais pela redução do papel do estado na manutenção dos serviços públicos. Tenho dito aos meus alunos e orientandos que o negacionismo está no poder, conquistando mentes e corações, momento de ataques a ciência, com ameaças permanentes a universidade pública gratuita e laica. Além disso, existe o desconhecimento por parte da sociedade, como se faz ciência no país e seus benefícios para o desenvolvimento nacional.

Estamos numa luta sem igual contra o negacionismo, o desmonte da ciência e da produção científica. É um momento histórico desafiador marcado pelo conservadorismo, precarização total, corte de recursos, ataques à ciência, a universidade e seus pesquisadores, ao conhecimento científico, sobretudo ataques as

ciências humanas. É um momento, portanto, que nos desafia a pensar a produção científica e seus rumos.

O início do século XXI, foi marcado por rápidas mudanças no cenário do financiamento à pesquisa no país. Foi neste contexto que o grupo se constituiu. Importante destacar o pioneirismo do grupo, na medida em que foi o primeiro grupo de estudo a se debruçar sobre a história da educação na região oeste do Paraná de maneira mais sistemática, buscando parcerias, rastreando a produção historiográfica existente e analisando seus aportes teórico-metodológicos, reunindo, e mobilizando estudos e pesquisas sobre a história da educação regional com compartilhamento de ideias, projetos, estudos e debates.

Fazer um levantamento e catalogação dessas fontes é fundamental para preservar a historicidade da educação regional. A preocupação é através do resgate e da catalogação dessas fontes, preservar a história e chegar a um conhecimento mais aprofundado, bem como abrir caminho para a realização de outras pesquisas. Um projeto de investigação histórica justifica-se por um problema colocado pela realidade presente.

O HISTEDOPR desde sua origem se propôs a integrar ensino, pesquisa e extensão, articulando com a rede municipal e estadual de ensino e a comunidade. A região Oeste do Paraná é relativamente nova, tomando como referência a história do Paraná e do Brasil. Apesar de colonização recente, sua localização geográfica nas proximidades com a Argentina e com o Paraguai e pela facilidade de deslocamento para a região Sul, para o Sudeste e Centro-Oeste, bem como para a capital do Estado, facilitando o encontro e o convívio de culturas e permitido a realização de experiências bastante ricas e diversificadas.

Grande parte dessa história, tem sido perdida em função da ausência de acervos documentais que possibilitem sua preservação e reconstrução. Neste texto, tenho como objetivo trazer algumas reflexões sobre os vinte anos do grupo, desde sua criação (2002), pontuando sua trajetória. Para tanto fiz uso de fontes escritas, iconográficas e relatos pessoais a partir de minha convivência durante todo o período, como um dos seus membros fundadores. Inicialmente pontuarei suas origens discutindo sua relação com o campo da história da educação e as lutas travadas. Por fim, indico alguns desafios que se colocam pela frente.

## **Origens Históricas do Grupo**

Traçar um breve histórico do grupo é falar também sobre a minha trajetória profissional na UNIOESTE. Assumi o concurso em fevereiro de 2000, lá se foram 23 anos de convivência, de muita luta. Percorremos um longo caminho marcados por muitos desafios que colocaram e ainda colocam a prova nossa capacidade de resistência e determinação como professores e pesquisadores em história da educação.

Entendo esses vinte anos como parte de uma longa trajetória que antecede ao seu nascimento, conecta -se a uma história que vem sendo construída por várias

gerações que se dedicaram ao campo da História da Educação no Brasil. Eu diria que a história do grupo foi marcada por vitórias, conquistas, mas também enfrentamos muitos obstáculos no dia a dia. Sem dúvida que o HISTEDBR/UNICAMP foi a base sobre a qual nosso grupo surgiu, desenvolveu e consolidou estudos sobre a educação brasileira, ganhando identidade própria, a partir da realidade local. Desde o primeiro momento a Pedagogia Histórico-Crítica constituiu-se nossa ferramenta teórica e de resistência contra o desmonte e o esvaziamento de conteúdo da escola pública e na formação de professores.

Nosso grupo desempenhou papel de grande relevância na consolidação da historiografia da Educação local e regional. O grupo nasceu em 2002, momento em que a pesquisa sobre educação local e regional não havia garantido seu devido prestígio, enfrentando, portanto, muita resistência para se afirmar como campo científico.

Nos últimos anos, constatamos uma expansão nos estudos e pesquisas pela história da educação local como perspectiva de reflexão sobre os acontecimentos. O fazer histórico, a partir deste retorno, ganhou forte impulso com a emergência da chamada Escola dos Annales, no início do século XX inserindo estudos sobre as particularidades regionais e locais, abrindo perspectivas para os “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, sem perder de vista a sua relação com o global.

Logo percebemos o papel social e político do grupo na discussão sobre as políticas públicas. Ou seja, além de fazermos pesquisas, diagnósticos e análises, teríamos também de ser um coletivo propositivo, oferecendo contribuições às demandas locais, fornecendo cursos, oficinas, em torno das fontes e arquivos. Realizamos muitas viagens, participação em evento, apresentação de trabalho, muitos interlocutores. Aos poucos o grupo foi se colocando como potencial acadêmico de pesquisa e produção científica.

Estudos preliminares indicavam que a metodologia empregada na pesquisa sobre a história da educação na região oeste, até então, apresentava características que remetiam a tradição idealista/positivista, a partir da exaltação do mito fundador, na presença dos pioneiros, dos fatos históricos estanques, com ênfase em nomes e datas. Portanto revelava a necessidade de outros estudos de natureza científica, sobre a temática no sentido do fortalecimento do ensino de história local nas escolas da rede municipal, na valorização das contradições e das lutas embates sociais, políticos. Entendemos por História Local uma instância de lutas sociais dos acontecimentos mais amplos na sociedade.

Convoco aqui para nossas reflexões, Adam SHAFF (1995), ao indagar a razão de sempre estarmos reescrevendo a história. Basicamente queremos entender o passado em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado no presente. Foi, portanto, a partir da leitura da realidade atual, diante da necessidade de reescrever a história da educação local pelo viés da conjuntura nacional que o grupo se emergiu.

Em 2001, foi período em que se deu a expansão dos grupos de pesquisa na UNIOESTE, momento em que o recém-doutores, muitos deles formados na Faculdade de educação da UNICAMP, estavam chegando depois de passarem pela pós-graduação, manifestaram interesse em criar o GT do HISTEDBR/ campus Cascavel. Após algumas reuniões, decidiu-se pela constituição do grupo e a adesão de quem faria parte. O professor Paulino José Orso, então recém-doutor, acabava de chegar da UNICAMP, passou a fazer parte deste diálogo, trazendo a ideia de um projeto nacional em torno das fontes primárias, a partir da implementação do projeto coletivo: "levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para a história da educação do oeste do Paraná" UNIOESTE/Cascavel (2003). Este projeto recebeu financiamento CNPq, Fundação Araucária, resultou em publicação de livros coletâneas, artigos e mobilizou eventos.

Neste sentido foi de fundamental importância a realização deste projeto que vise levantar e catalogar a documentação e as fontes de informação que possibilitem resgatar e compreender a história. Assim, como parte desta empreitada assumimos a implementação do projeto que vise levantar e catalogar todas as informações possíveis sobre a região Oeste do Paraná, organizando um acervo que possibilite a preservação da História Regional, em especial a história da Educação.

Julgamos também, que a realização desta pesquisa e a catalogação destas fontes, ao longo do tempo, permitiria aos pesquisadores da região, resgatar e compreender parte de sua história, mas, sobretudo formar e contar com um acervo documental, para a realização de outras pesquisas.

Com este projeto tínhamos como objetivo: Levantar e catalogar as fontes primárias e secundárias da educação do Oeste paranaense; Promover de maneira informatizada, a catalogação das fontes primárias e secundárias levantadas nos arquivos públicos, arquivos de escolas, bibliotecas escolares e jornais da região; Manter, elaborar, divulgar e publicar, catálogos de fontes primárias e secundárias da educação regional, fazendo a integração com as outras regiões;

Inicia-se a partir deste momento uma mobilização do grupo pelo fortalecimento do GT local, mediante participação de eventos, publicações, busca de editais de financiamento, organização de grupo de estudo. Neste contexto passamos a oferecer um curso de especialização sobre história da educação brasileira com ênfase na história da educação local e regional, entre os anos de 2004 e 2008, foram mais de 70 monografias sobre a história da educação local.

O projeto guarda-chuva foi criado em 1991, sob a orientação geral dos professores Dermeval Saviani e de José Claudinei Lombardi. Vários Grupos de Trabalho (GT), vinculados ao HISTEDBR, que passaram a desenvolver seus projetos locais. Neste sentido, vale destacar alguns estudos pioneiros que serviram como base para o desenvolvimento do projeto coletivo sobre Levantamento de fontes, como a dissertação de Mestrado do professor Ivo Oss Emer, orientada pelo professor Osmar Favero intitulada: *Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola* (1992), junto ao pelo Instituto de Estudos Avançados em

Educação / FGV. Justifica-se, portanto, o esforço de contribuir para o levantamento e catalogação das fontes documentais da educação no Brasil, levantando e identificando Arquivos.

Conforme Emer (1991), a escolarização da mesorregião do Oeste paranaense passou por quatro fases, a saber: escolarização particular domiciliar, casa escolar particular, casa escolar pública e grupo escolar. A primeira escolinha de Cascavel, em 1932, foi fruto da construção da primeira igreja, local onde foi construído o primeiro núcleo urbano do povoado denominado Cascavel. Foi nesse ano que teve início o processo educacional no então vilarejo de Cascavel. A partir desse momento, a institucionalização da escola primária foi se estruturando seguindo as políticas que emanavam do governo do estado do Paraná.

O Oeste paranaense é ocupado efetivamente entre os anos de 1940 e 1970, mediante o estabelecimento dos colonos vindos do sudoeste do Paraná e, mais tarde, com a vinda de italianos e alemães procedentes do Rio Grande do Sul e do Oeste catarinense. Com a exaustão da madeira, outros perfis de trabalhadores começaram a habitar a cidade como profissionais especializados na mecanização da agricultura. Antes da colonização propriamente dita, a região era ocupada por índios, principalmente da tribo dos guaranis, que, perseguidos pelos bandeirantes, tiveram que fugir para a região dos Sete Povos das Missões, no Rio Grande do Sul, para o Uruguai e para o Paraguai. Assim como nas demais regiões do Brasil, a primeira preocupação dos colonizadores era com a posse da terra.

Cascavel, que inicialmente pertencia ao distrito de Foz do Iguaçu, emancipou-se somente em 14 de dezembro de 1952. Devido à sua localização geográfica, sempre foi muito bem-vista pelos colonos pioneiros que visitavam frequentemente a região, pois queriam torná-la um polo regional, visando à exploração de suas terras, no espaço urbano disputado constantemente para a instalação de indústrias.

Nos últimos 40 anos, o processo de urbanização transformou radicalmente a paisagem e as relações sociais no Oeste paranaense, momentos da passagem de um modelo rural para um modelo urbano-industrial de desenvolvimento. As atividades educacionais e a constituição da escola pública expressam essas transformações. Diversos autores contribuíram na escrita sobre esses acontecimentos: Emer (1991), Sperança (1992), Colodel (1988), Wachowicz (1982), Kuiava (2012) e Piaia (2013). (SILVA, 2017).

Por volta dos anos de 1960, no Brasil, as concepções de história como ciência neutra e objetiva, particularmente presentes nos manuais de História da Educação, começam a ser discutidas, mas florescem de fato nos anos posteriores a ditadura civil-militar, quando voltam a ser acessíveis as obras de Marx e Engels. O materialismo histórico-dialético, passou a exercer uma forte influência na historiografia educacional. Nesse sentido, cabe destacar o importante papel, dentre outros grupos e intelectuais, daqueles vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).



Na década de 1970, a região oeste do Paraná caracterizou-se pela mudança econômica do ciclo madeireiro para a cultura da soja, marcada pelo desenvolvimento nas áreas de transporte e do comércio, que levou ao fluxo migratório e ao êxodo rural. Esses acontecimentos marcaram a inserção de Cascavel no mundo da política estadual e nacional, tornando-se polo agroindustrial.

De forma simultânea a esse processo, a construção da usina hidrelétrica de Itaipu (1974-1982) desencadeou estratégias para viabilizar o projeto de desenvolvimento regional. Essa região foi estrategicamente escolhida pela riqueza natural e características hegemônicas dos grupos que aqui se consolidaram, cenário ideal para o empreendimento de grandes projetos, inclusive na área educacional. Foi neste contexto que emergiu o Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai e Uruguai - MEC/OEA, no sentido de atender a demanda pela escola com o discurso de qualidade, cuja necessidade era ampliar a oferta da educação, treinar recursos humanos e melhorar o rendimento da escola primária.

A implementação do projeto, entre 1975 e 1983, foi um marco importante na história educacional da região oeste 3, sendo objeto de pesquisa nos trabalhos de conclusão de curso. Segundo Emer (1991), o crescimento populacional foi maior na área rural pela chegada dos migrantes de outras regiões do país. Essas famílias se estabeleceram no campo na condição de arrendatários e, como não havia escolas nessas áreas mais afastadas, as crianças permaneceram sem estudar.

As escolas existentes funcionavam de forma precária, devido ao processo de transformação da superação de um sistema produtivo por outro, e a população rural, não proprietária, tinham grande mobilidade. A residência tinha um sentido provisório e temporário. Nessas condições, as escolas, com prédios de madeira, eram transferidas de um lugar para outro.

Outros aspectos marcaram as condições da escola nesse período e foram destacados por Emer em seus estudos, como a falta de formação dos professores, a carência de material didático, a centralidade das questões pedagógicas e burocráticas das equipes de supervisão da Secretaria de Educação e a tendência tecnicista como aparato teórico, os quais levaram à baixa qualidade da escola. (SILVA, 2017)

Com base no exposto pretendíamos contribuir com os estudos e levantamento das fontes primárias acerca da história da educação regional, colocando esta mesma história a disposição da sociedade local e regional através de publicações de artigos, elaboração de monografias, organização de catálogos, permitindo refletir e repensar a história da educação e da região oeste.

Nesta dinâmica estabelecemos algumas parcerias com o MIS - Museus Imagem e do Som/Cascavel, na realização da Semana Nacional de Museus, escolas, grupos de pesquisa. Vale destacar as interlocuções com outros GTs como GT HISTEDBR/UEM/UEPG, História e Memória/Vitória da Conquista, Bahia, via Professora Livia. A possibilidade de interlocução com pesquisadores de áreas afins e de outras instituições se apresenta como desafiadora e necessária.

O HISTEDOPR, organiza-se, cresce, estrutura a partir de 2003, sob a coordenação dos Prof. Paulino José Orso e André Paulo Castanha. Atualmente, está articulado a docentes dos Campis Unioeste de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Foi se constituindo como um coletivo de pesquisadores, no qual participam Doutores, Mestres, alunos funcionários técnico-administrativos. Parte-se do princípio da heterogeneidade na busca de construir uma unidade teórico-metodológica e prática.

Nos seus primeiros movimentos procurou estabelecer os pressupostos centrados no materialismo histórico-dialético, a partir de estudos e leituras das obras de Marx e da pedagogia Histórico-Crítica. Nos últimos anos, tornou-se perceptível um alargamento de interesse nos estudos e pesquisas pela questão local, repercussões nas formulações dos currículos nos municípios. Neste sentido, a História Local emerge como perspectiva de reflexão sobre os acontecimentos.

A filosofia do grupo, centrou-se no desenvolvimento de pesquisa sobre a região. Nesse sentido, organizamos um Curso de especialização *Lato Sensu* em História da Educação Brasileira, com 40 vagas, a partir de 2004, privilegiando no processo seletivo os candidatos que pretendiam desenvolver pesquisas específicas sobre a História da Educação da e/ou na região Oeste do Paraná, mais especificamente na área de abrangência da Unioeste. Foram ofertadas três turmas entre 2004 e 2008, cujos resultados incrementaram a pesquisa e o conhecimento da história da educação regional.

Entre 2010 e 2013, com financiamento do CNPq, implementamos o projeto intitulado Instituições escolares e memória histórica na região Oeste do Paraná (1950-1980), tendo o propósito de contribuir para a produção do conhecimento na área da História da Educação Brasileira mediante a reconstrução histórica das Instituições Escolares Públicas da região Oeste do Paraná. A pesquisa delimitou-se ao período a partir de 1950, quando foram criados os primeiros grupos escolares públicos na região, tendo o município de Cascavel como referência.

Em 2013 é criada a linha de pesquisa em História da Educação no PPGE/UNIOESTE, Cascavel. Já são mais de 40 dissertações de mestrado defendidas, ligadas que abordam a história da educação local e regional no Oeste. Aos poucos algumas frentes de estudos temáticos foram de desenvolvendo pelos membros do grupo, entre eles destacamos: marxismo e pedagogia histórico-crítica, fontes e arquivos, estudos sobre a história da escola pública local e regional, educação especial, pedagogia histórico-crítica e currículo, pedagogia histórico-cultural, educação e movimentos sociais na região oeste e formação de professores

## **Inserção Social do Grupo**

O grupo tem se destacado pela presença nos principais debates e formulações de currículo como Currículo da AMOP, do currículo do município de Cascavel, Itaipulândia, produção de material didático. Uma de nossas principais

atividades extensionistas realizadas no atual momento são os Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Entretanto, as atividades do HISTEDOPR não se limitam à realização de pesquisas. Parte do tempo foi dedicada à organização e estruturação do grupo, ao estudo, promoção de debates realizadas por docentes, líderes comunitários, sindicalistas e outros, através de seminários e ciclos de debates, mediante projetos coletivo e individuais. Como metodologia de trabalho, acessamos Arquivos e Bibliotecas escolares, (relatórios, legislação, ofícios, requerimentos, projetos pedagógicos, regimentos, atas, jornais etc.). Visitamos escolas, entidades, grupos, núcleos, secretarias municipais de ensino, arquivos escolares. Para tanto será necessário buscar informações sobre os autores, entidades e documentos, bem como o estudo e contexto de sua elaboração e realização.

Vale destacar ainda alguns marcos importantes nesta trajetória: Grupo de estudo Marx & Engels (2003/2004); curso de especialização em história da educação brasileira; Realização da XI Jornada HISTEDBR (2013), no Campus de Cascavel e XIV Jornada em 2017, no Campus de Foz; Grupo de estudo sobre PHC (2016); Linha de pesquisa (2013); EBEM - Encontro Brasileira de educação e marxismo, em (2018).

## **Concluindo, ou Traçando Perspectivas**

Para finalizar pontuo alguns desafios que se colocam para o grupo, considerando que o cenário atual e do futuro parecem complexos e por demais desafiadores. Concordando com Mario Alighiero Manacorda, ao falar da história da educação, tratamos da própria história dos homens, seus feitos e como foram educados. Devemos continuar reescrevendo a história da educação local e nacional, é tarefa da nossa geração assim como daquelas que virão.

Nesse sentido, aponto algumas ações que julgo necessárias: 1. Fortalecimento da linha e da disciplina de História da Educação no âmbito da graduação e da Pós-graduação da Unioeste; 2. Conscientização da comunidade interna e externa sobre a preservação documental da história regional, mediante rastreamento e avaliação de novas fontes e valorização dos arquivos; 3. Constituição de um centro de memória acerca dessa história na guarda da documentação levantada; 4. Estabelecer parcerias no sentido de valorizar, preservar e disponibilizar os documentos existentes sobre a história da educação local e regional; 5. Dar visibilidade aos resultados das pesquisas mediante a divulgação científica a comunidade acadêmica e ao público em geral; 6. Manutenção dos Grupos de estudo sobre PHC e fortalecimento dos projetos individuais e coletivos; 7. Utilização das ferramentas digitais, como as redes sociais, canal YouTube; 8. Subsidiar formação de professores da rede municipal e estadual de cascavel e região.

Foram 20 anos de convivência, compartilhando amizade, companheirismo, em reuniões, eventos, publicações, muito aprendizado com alunos. Com base no exposto acima pretendemos a oferecer uma contribuição aos estudos e levanta-

mento das fontes primárias acerca da história da educação regional. Visa sobretudo colocar esta mesma história a disposição da sociedade local e regional através de publicações de artigos, elaboração de monografias, organização de catálogos, permitindo refletir e repensar a história da educação e da região como um todo. PARABÉNS, HISTEDOPR, pelos seus 20 ANOS!!!!

## Referências

- COLODEL, José Augusto. **Obragens & companhias colonizadoras**: Santa Helena na história do Oeste Paranaense. Santa Helena: Prefeitura Municipal, 1988.
- FARIA FILHO, Luciano M. de. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FREITAS, Marcos C. (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- KUIAVA, José. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras**: oeste do Paraná (1973-1992). 2012. 619 f. (Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- LOMBARDI, J. C. (Org). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MARX, K. & ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIAIA, Vander. **Terra, sangue e ambição**: a gênese de Cascavel. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.
- RAGAZZINI, Dário. “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?”. In: **Educar em revista** n. 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, 2001 p. 13-28.
- SAVIANI, D. LOMBARDI, J. C. SANFELICE, J. L. (Org). **História e história da educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SPERANÇA, Alceu A. **Cascavel**: a história. Curitiba: Lagarto, 1992
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. SP: Martins Fontes, 1995.
- SILVA, Joao Carlos da. História e historiografia da educação na região Oeste do Paraná: alguns apontamentos. **Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 1, p. 47-57, jan./jun. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Perfil/Downloads/Dialnet-HistoriaEHistoriografiaDaEducacaoNaRegiaoOesteDoPa-6168767-4.pdf. Acesso em 12 nov. 2022.
- SILVA, Joao Carlos da. Grupo de pesquisa e a história da educação brasileira: o itinerário do HISTEDBR - GT de Cascavel. In. VII Jornada do HISTEDBR,

2007, Campo Grande. **Anais...** VII JORNADA DO HISTEDBR – Campo Grande, 2007.

WACHOWICZ, Ruy C. **História do Paraná**. 7. ed. Curitiba: Editora e Gráfica Vicentina, 1995.

# O HISTEDOPR E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO REGIONAL

*André Paulo Castanha*

## **Introdução**

Você sabia que existe um grupo de pesquisa que há mais de 20 anos vem estudando a história da educação no Oeste e Sudoeste do Paraná? Esse grupo é o HISTEDOPR, que significa História, Sociedade e Educação do Oeste do Paraná. Neste texto, eu vou contar um pouco sobre a sua trajetória, os seus projetos e as suas contribuições para a educação regional. Formado por docentes efetivos e colaboradores, o HISTEDOPR sempre atuou no ensino e teve uma forte inserção na extensão e na pesquisa, no período decorrido entre 2002 e 2022.

O texto é resultado da fala proferida na Mesa Redonda 3: O HISTEDOPR – sua Relação com a Pedagogia Histórico-Crítica e a História da Educação Regional, ocorrida durante o *I Seminário Estadual – 20 Anos do HISTEDOPR e a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná: Percursos e Perspectivas*, realizado de forma Online, entre 14 e 16 de setembro de 2022.

O objetivo do texto é apresentar/discutir as contribuições do HISTEDOPR para a pesquisa da História da Educação Regional nesses 20 anos de história. A base para a produção do texto foram/são minhas experiências e memórias pessoais, apoiadas nas bibliografias de referências e na produção científica resultantes das pesquisas desenvolvidas individualmente ou das orientações em nível de iniciação científica, mestrado ou doutorado.

## **Uma Breve História da HISTEDOPR**

O Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação do Oeste do Paraná – HISTEDOPR, foi fundado em 2002 por um grupo de professores do Colegiado de Pedagogia da Unioeste – campus de Cascavel. Quando da fundação, os membros do grupo eram mestre, o primeiro doutor do grupo foi o professor Paulino José Orso. A partir de 2004, vários dos membros do grupo iniciaram seus doutorados, concluídos em 2007/2008.

Desde 2003, iniciamos projetos de extensão sobre os estudos das obras de Marx e Engels e promovemos Ciclos de Debates e eventos tratando das questões educacionais em âmbito nacional, regional e local. Em 2004 ofertamos o Curso de Especialização em História da Educação Brasileira, de forma presencial e gratuito, com o objetivo de fomentar a pesquisa sobre a história da educação regional. Esse mesmo curso foi reofertado em 2006 e em 2008. Ao todo foram aproximadamente

80 monografias produzidas sobre a educação, quase todas tratando da problemática educacional regional, sendo a maioria delas no campo da história da educação.

O HISTEDOPR se constitui no GT da Unioeste, do grupo de pesquisa nacional – História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, sediado na Unicamp, que, juntamente com os seus mais de 30 GTs, espalhados pelo país à fora, vem trabalhando no sentido de ampliar e qualificar o conhecimento da história da educação brasileira. Um exemplo dessa colaboração é a participação dos membros do HISTEDOPR nos eventos nacionais e internacionais promovidos pelo HISTEDBR, como os Seminários Nacionais de História da Educação, nas Jornadas do HISTEDBR, Encontros Regionais de História da Educação e em Congressos Brasileiros de História da Educação.

Nos primeiros anos, o HISTEDOPR ficou restrito ao campus de Cascavel, mas como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, é constituída de forma multicampi, tendo sua sede no Campus de Cascavel campus em Toledo, Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu, no Oeste do Paraná e Francisco Beltrão, no Sudoeste do Estado, o grupo ao longo dos anos foi se expandindo para outros campus. Eu me transferi para Francisco Beltrão no final do ano de 2007 e dei início a organização de um subgrupo. Atualmente, os membros do grupo estão nos campus de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

Desde sua fundação, o HISTEDOPR sempre se empenhou em fazer o levantamento das fontes histórico-educativas nas regiões Oeste e Sudoeste do Paraná. Foi com este intuito que o grupo ofertou as três turmas do Curso de Especialização em História da Educação Brasileira, que desenvolveu vários projetos de iniciação científica sobre o levantamento de fontes e a história da educação regional. Eu particularmente, por vários anos ofereci duas bolsas de iniciação científica em editais do CNPq e da Fundação Araucária, um sobre o levantamento de fontes em nível de Brasil e Paraná e outros sobre memórias de professores.

Em 2012 fomos contemplados com a aprovação do projeto de pesquisa: “As contribuições da Pedagogia histórico-crítica para a escola pública do Paraná entre 1980-2010”, sob minha coordenação, financiado pela Fundação Araucária. O projeto foi desenvolvido entre março de 2013 e junho de 2015. Nessa investigação fizemos um amplo levantamento sobre a inserção da PHC no Paraná, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Na investigação evidenciamos uma forte inserção da PHC nos projetos políticos pedagógicos (PPP), das escolas estaduais e municipais das regiões Oeste e Sudoeste do Estado. Com os recursos destinados a infraestrutura, compramos equipamentos e materiais para os subgrupos dos campus de Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu e Cascavel.

Nesse período, o grupo publicou vários livros-coletâneas, sendo 4 resultantes das especializações e 4 com capítulos de membros do grupo e outros autores de renome estadual e nacional. Foram publicados também 6 obras sobre a temática da PHC, políticas educacionais e formação de professores, organizadas pelos membros do grupo. Essas publicações foram importantes para qualificar os

membros do grupo para o ingresso, como professores permanentes, na pós-graduação em Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

O HISTEDOPR também organizou vários eventos de nível nacional. Em 2003 organizamos o evento “Desafios da educação pública na sociedade brasileira”, em Cascavel. Em 2013 realizamos a XI Jornada do HISTEDBR, com o tema “A Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização”, no campus de Cascavel. Em 2017 foi a XIV Jornada do HISTEDBR, com o tema “A Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa”, no campus de Foz. Em 2018 realizamos o “VIII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, com o Tema Geral: “Capitalismo, Lutas de Classes, Educação e Revolução: O Legado do Bicentenário de Karl Marx, no campus de Cascavel. Em 2023 foi I Seminário Estadual – 20 Anos do HISTEDOPR e a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná: Percursos e Perspectivas.

O grupo sempre desenvolveu atividades de extensão em nível local nos três campi, como ciclos de debates, grupos de estudos. Com a pandemia iniciou uma série de formações online. De 2020 para cá já foram vários cursos oferecidos, todos abertos, permitindo a participação de pessoas de todo o Brasil. Dentre essas formações, merece destaque os grupos de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica iniciado em 2017. Essa modalidade de grupo de estudo permite a formação de vários subgrupos de Auto-organização em qualquer local do Brasil, que são coordenados a partir da Unioeste, recebendo o material de estudo, orientações para a organização e atividades a serem cumpridas para afeição de certificação.

A partir dessa breve exposição fica evidenciado um conjunto de atividades desenvolvidas pelo HISTEDOPR ao longo desses 20 anos, demonstrando o compromisso de seus membros com o ensino, a pesquisa e a extensão.

## **A Pós-Graduação e a Pesquisa em História da Educação Regional**

A Unioeste é uma instituição relativamente nova, sua fundação se deu em meados da década de 1990. Devido a carência de doutores na área de educação, os concursos até meados da primeira década do século XXI, exigiam como titulação mínima especialistas ou mestres. Com isso, até os docentes concluírem seus doutorados, houve um retardamento do ingresso da instituição na pós-graduação stricto sensu.

O programa de mestrado em Educação de Cascavel teve início em 2007, com o mínimo de doutores exigidos pela CAPES para a sua implantação, por isso o projeto inicial contou com apenas uma linha de pesquisa, “Educação, Políticas Sociais e Estado”. Somente em 2011 foi possível ampliar as linhas do programa, com a incorporação de novos doutores, sendo criadas as linhas de “História da Educação” e “Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem”. Eu ingressei no programa de Cascavel em 2011 e cheguei a concluir duas orientações. Aconteceu que em 2011, o curso de Pedagogia de Francisco Beltrão



também atingiu o número de doutores exigidos para apresentar uma proposta de mestrado. Fui indicado para assumir a coordenação do grupo de professores para a elaboração da proposta, que foi apresentada na APCN da CAPES. Nossa proposta foi apresentada em duas linhas “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores” e “Sociedade, Conhecimento e Educação”. O resultado positivo saiu no final de 2011, sendo que o início efetivo do curso se deu em agosto de 2012. Eu assumi a coordenação do curso de Beltrão, me levando a se descredenciar do programa de Cascavel.

Nos anos seguintes novos programas foram criados na instituição, sendo um deles, o programa de Ensino, em Foz do Iguaçu, e de Ensino de Matemática e Ciências de Cascavel, nos quais membros do grupo ingressaram como docentes permanentes. Com o passar dos anos, mais membros do grupo foram concluindo seus doutorados e ingressando nos programas nos seus respectivos campi.

O ingresso dos membros do grupo nos programas de pós-graduação, foi fundamental para o avanço na pesquisa histórico-educativa. Cada docente definiu suas áreas prioritárias de orientação e submeteu aos editais de seleção de candidatos. Felizmente não faltaram candidatos. No meu caso, sempre selecionei candidatos com temáticas de pesquisa, claramente históricas ou com temas que precisam de elementos históricos para compreender bem o objeto.

O fato de ter alunos desenvolvendo pesquisa em nível de dissertação foi um diferencial, pois a dissertação exige um levantamento de fontes, a análise de dados e uma contextualização do objeto. No caso das pesquisas por mim orientadas, quase todas elas foram/são estudos inéditos, contribuindo assim, de forma efetiva para a geração de novos conhecimentos. Como uma das principais formas de qualificar os programas é pela publicação, estamos fazendo um esforço para publicar artigos em periódicos, livros e capítulos de livros, com a síntese das teses e dissertações. Ao longo desses mais de dez anos de envolvimento com a pós-graduação já foi possível mapear as principais características, fatos e acontecimentos referentes a História da Educação da região Oeste e Sudoeste do Paraná.

A pós-graduação criou/impôs a necessidade de publicação das pesquisas e isso fortaleceu/qualificou muito o grupo de pesquisa HISTEDOPR e, ao mesmo tempo, os membros do HISTEDOPR, com seus envolvimento em pesquisa, extensão e ensino, contribuíram de forma efetiva para elevar os conceitos/qualidades dos programas em educação, no caso de Cascavel foi de 3 para 5 e o de Beltrão foi de 3 para 4. É uma relação que ambas as partes crescem e se consolidam, produzindo novos conhecimentos e qualificando a educação, principalmente em nível regional.

## **A Pesquisa em História da Educação Regional: conquistas e desafios**

A preocupação do grupo de pesquisa em preservar a memória histórica regional e nacional, principalmente a história da educação ganhou outra dimensão à medida que alguns de seus membros passaram a orientar monografias, dissertações e teses sobre a história da educação regional.

As fontes são o ponto de origem, a base e o sustentáculo para a produção do conhecimento histórico em educação nacional e regional, portanto, a nós, enquanto indivíduos, grupos ou instituição criar, organizar, manter formas e instrumentos para a preservação e disponibilização das fontes para a história da educação. Precisamos desenvolver uma consciência e uma prática documentária de catalogação e conservação dos documentos nas diversas instituições regionais, sejam elas: prefeituras, escolas, associações, sindicatos, cooperativas etc., para podermos criar as condições para a produção de conhecimentos históricos-educativos (Castanha, 2008).

Em termos históricos, quando pensamos no Sudoeste do Paraná, o principal fato destacado foi/é a questão relativa à posse da terra. A região foi objeto de conflitos pela posse de suas terras como o do Contestado (1912-1916), a questão do Território Federal do Iguaçu (TFI) e a luta pela criação do Estado do Iguaçu, como indicado em Kieskoski e Castanha (2014). Mas o principal fato destacado foi/é a da luta pela posse da terra que gerou o conflito que ficou conhecido como a Revolta dos Posseiros de 1957, sintetizado em Kieskoski e Castanha (2021).

Diante do fato de eu ter me transferido para o campus da Unioeste de Francisco Beltrão, em 2007, passei então a desenvolver pesquisa, na modalidade de iniciação científica, sobre temas referentes a educação regional, por isso vou centrar minhas análises nas contribuições do HISTEDOPR para a produção de conhecimentos sobre a região Sudoeste.

Os estudos históricos-educativos são recentes, tanto na região Oeste, como na do Sudoeste do Paraná, mas especialmente sobre essa última. Sobre o Oeste temos o clássico estudo de Emer (1991), que estudou o desenvolvimento Histórico do Oeste do Paraná, com o foco na escolarização nos trazendo uma análise ampla sobre a organização escolar no início da colonização. Todavia, sua análise, apesar de não tratar do Sudoeste trouxe muitas contribuições para entender seu processo de escolarização, pois as duas regiões fizeram parte do mesmo contexto de colonização, com a predominância dos mesmos grupos de colonos.

Vale salientar que sobre o Oeste do Paraná, o professor João Carlos da Silva tem se dedicado nesses últimos anos produzindo inúmeros artigos que já estão publicados, como *História e memória educacional na região oeste do Paraná* (2015); *História e memória na região oeste do paraná: fontes e arquivos* (2016) e *História e historiografia da educação na Região Oeste do Paraná: alguns apontamentos* (2017). Esses textos que fazem uma espécie de história e historiografia da educação da região

Oeste. A partir deles é possível levantar várias problemáticas visando compreender como se deu o processo de escolarização na região.

Com características de textos mais historiográficos sobre o Sudoeste, destaco o artigo: *A pesquisa em história da educação no Sudoeste do Paraná: Análise e perspectiva*, produzido por Sbardelotto e Castanha (2018). No texto fizemos uma leitura panorâmica sobre a história e história da educação da região e uma breve síntese sobre as pesquisas desenvolvidas até o ano de 2017, sobre a História da Educação.

Quando nos referimos a História da Educação, é importante enfatizar que a região Sudoeste tem uma história mais longa que a do Oeste. A primeira escola da região Sudoeste foi criada na vila de Palmas, em 1854, mas entrou em atividade em 1856, como indicado na dissertação *Tropeirismo e Educação no Caminho de Palmas a Palmeira/PR: limites e possibilidades de escolarização (1854 – 1916)*, Miller (2021). O tropeirismo foi fundamental para impulsionar o desenvolvimento do Sudoeste do Paraná até o início do século XX, mas não contribuiu de forma efetiva para a expansão da escolarização, como ficou comprovado pelo artigo *Tropeirismo e Educação: A escolarização no percurso da Estrada de Palmas-Palmeira (1854-1916)*, Muller e Castanha (2022).

Palmas foi o primeiro município na região em 1879 e administrava todo o território da região. Em 1892, a freguesia Bela Vista de Palmas, criada em 1884, se emancipou, sendo o segundo município da região, ficando com a maior parte do território, até então administrado por Palmas. Em 1909, Bela Vista de Palmas, transformou-se em Clevelândia, em homenagem ao presidente americano Cleveland, que atuou como arbitro e deu parecer favorável na disputa territorial, que havia sobre a região, envolvendo Brasil e Argentina.

Para compreender a educação na região Sudoeste e Oeste do Estado na primeira metade do é preciso conhecer a forma de organização da educação no Estado do Paraná. Pelo estudo *O Sistema de Inspeção do Ensino na Primeira Metade do Século XX no Paraná*, de Santi; Schelbauer e Castanha (2022), foi possível evidenciar como era o processo de inspeção das escolas e o papel que os inspetores de ensino tiveram na difusão de escolas no interior do Estado.

Ficou claro que uma das principais atribuições dos inspetores era fiscalizar os professores. Pelos registros dos inspetores foi possível estabelecer um perfil dos professores das escolas isoladas do interior do Estado. Isso ficou evidenciado no texto *Ser professor de Escolas Rurais no Paraná/BR entre 1915 e 1946*. (Santi; Castanha, 2023).

Ao desenvolver uma investigação, em nível de dissertação sobre *A escolarização do Sudoeste do Paraná entre 1890 e 1930*, Bido e Castanha (2021) identificamos que na região já havia mais de 40 escolas públicas em funcionamento em 1930. Esse dado evidencia uma significativa diferença em relação ao Oeste, pois neste mesmo ano de 1930, provavelmente havia menos de 10 escolas públicas em funcionamento na região.

Nossos conhecimentos sobre a região foram ampliados com a conclusão da dissertação *O Ensino Primário no Sudoeste do Paraná entre 1930 e 1952: Criação, Difusão e Organização*, desenvolvida por Oliveira (2022). No estudo, o autor fez uma relação entre o crescimento populacional e a oferta de educação escolar. No estudo de Oliveira e Castanha (2022), foi possível constatar a presença da escola informal na região, durante a primeira metade do século XX, bem como o processo de oficialização da educação, mediante a criação de escolas isoladas e grupos escolares, bancadas pelos poderes públicos.

Uma significativa descoberta na pesquisa foi o envolvimento da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO na criação e manutenção de escolas rurais isoladas em diversos pontos da colônia. No artigo *A Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO) e o processo de escolarização no Sudoeste do Paraná 1948-1957*, Cattelan e Castanha (2016), evidenciamos o número de escolas primárias construídas por aquele órgão federativo entre as décadas de 1940 e 1950. Nele também evidenciamos que o município de Francisco Beltrão também criou escolas rurais a partir de 1952, e a partir de 1958 assumiu as escolas que eram mantidas pela CANGO.

Outra instituição que teve relevância no processo de escolarização de Francisco Beltrão e região foi o Instituto Nossa Senhora da Glória. No artigo *O Instituto Nossa Senhora da Glória e a escolarização em Francisco Beltrão-PR e região (1952-1982)*, Belliato e Castanha (2022) foi evidenciado que as Irmãs Escolares se empenharam no processo de escolarização de crianças e jovens de Francisco Beltrão e região. Elas iniciaram os trabalhos em salas improvisadas alugadas ou emprestadas. Com o apoio das famílias, de lideranças comunitárias, dos poderes municipal, estadual e Federal e com recursos vindos da Alemanha, construíram escolas na cidade e na região, que contribuíram de forma significativa, para o avanço da educação no período, visto que o Estado não conseguia atender à demanda educacional por falta de recursos ou por negligência dos gestores. Como demonstrado no texto elas instalaram escolas nas vilas de Dois Vizinhos, Jaracatiá e Nova Concordia (BELLIATO; CASTANHA, 2022).

As pesquisas evidenciaram que as relações estabelecidas nas escolas administradas pelas Irmãs escolares, e em outras congregações que se instalaram na região se configuram como uma mescla de práticas e organizações educativas que incorporou as formas classificadas por Emer, mas também se diferenciou delas, pois tais instituições se caracterizaram como uma mescla de comunitárias, paroquiais confessionais/privadas e públicas (Belliato; Castanha, 2022).

As Irmãs Escolares investiram também na oferta de formação de professores, sendo as principais gestoras da Escola Normal Colegial Nossa da Glória e da Escola Normal Colegial Estadual Regina Mundi, como demonstrado no texto *Escola Normal Colegial Estadual Regina Mundi - 1965 - 1976: primeiros apontamentos*. Belliato e Castanha (2016).

Outra instituição escolar de destaque na região que recebeu atenção de nossas pesquisas foi/é o Colégio Estadual Mário de Andrade de Francisco Beltrão,

fundado em 1964, sendo o primeiro Ginásio público de Francisco Beltrão e região. no texto *O Colégio Estadual Mário de Andrade: da criação à consolidação como instituição pública de ensino secundário em Francisco Beltrão-PR (1964–1982)*, Severgnini e Castanha (2020), analisamos o processo histórico desta instituição educativa, as motivações para a implantação do ensino secundário no município em meio ao momento histórico e político do país, bem como trouxemos dados sobre os impactos de formação ofertada na região.

Nesse período também já dedicamos esforços para compreender a lógica da educação rural na região e o processo de fechamento das escolas. Isso ficou evidenciado no texto *Fechamento de Escolas do Campo: o Caso da Escola Estadual do Campo Canoas – Cruzeiro do Iguaçu – PR*, Schmitz e Castanha (2017) e no texto *História da educação do Município de Enéas Marques – 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização*, de Nurmberg e Castanha (2017).

Mereceu destaque também as pesquisas que trataram das memórias de professores que atuaram na região. Sabemos que a História Oral é uma fonte essencial para se compreender a história da educação regional, como demonstrado no texto *História Oral e História da Educação: O Que Revelam as Memórias de Docentes e Discentes*, publicado por Quadros e Castanha (2018).

As questões ligadas mais diretamente a luta dos trabalhadores em educação e as concepções mais teóricas e metodológicas da educação, também se fizeram presente. Sobre isso destacamos os textos: *Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão-PR (1990-2014): caminhos e descaminhos*, Camargo e Castanha (2018), *Formação Política de Educadores: Presença de Lênin e Gramsci nos Cadernos Utilizados na Escola de Formação da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná*, Coelho e Castanha (2014) e no livro *Manacorda e Mészáros: o papel da educação escolar na transformação social*, Zimmer e Castanha (2023).

Nesse espaço não posso deixar de ressaltar a grande contribuição dos alunos de Iniciação Científica, de Mestrado e Doutorado, que foram os sujeitos que possibilitaram os avanços no conhecimento histórico-educativo regional. Eles foram até os arquivos, levantaram e problematizaram fontes, produzindo dados bem expressivos sobre os limites e transformações na educação.

Depois de apresentarmos algumas conquistas do grupo nesses últimos anos, passamos a tratar dos desafios enfrentados para desenvolver pesquisas de cunho histórico-educativos.

Como já afirmei em outra ocasião:

As *fontes* ou documentos são requisitos fundamentais para a produção e sistematização do conhecimento histórico. O trabalho de levantamento, catalogação, identificação e interpretação das fontes são elementos constituintes da pesquisa histórica e representam o alicerce para a preservação da memória histórica. Dessa forma, a compreensão do conhecimento acumulado historicamente e da própria História são condições indispensáveis tanto para a produção de novos conhecimentos, quanto para

evitar a sua mera reprodução, ou até mesmo sua manipulação em favor de determinados segmentos da sociedade (Castanha, 2008, p. 15).

A grande maioria dos objetos de pesquisa no campo da História da Educação da nossa região, têm como base as fontes primárias. Isso coincidiu com minha trajetória de pesquisa, que está diretamente ligada ao levantamento, a catalogação, interpretação e análise de fontes primárias. Isso pode ser evidenciado na tese defendida em 2007, denominada de *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* (Castanha, 2007), e também pelo livro, resultado do pós-doutorado, *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*, Castanha (2013a).

Ao me dedicar as fontes primárias precisei teorizar um pouco sobre suas formas de uso e indicar caminhos teóricos e metodológicos para sua utilização, especialmente referente a legislação educacional. Nesse sentido produzi os seguintes textos: *O uso da legislação educacional como Fonte: orientações a partir do marxismo*, Castanha (2011); *Retornar às fontes: Desafios aos estudos histórico-educativos*, Castanha (2013b) e *A Legislação como Memória Educacional*, Castanha (2019). Estes estudos têm orientado as análises sobre a educação regional e permitido fazer articulações entre as determinações gerais e as práticas locais.

As fontes documentais nos permitem traçar um panorama da história da educação pública, pois são registros de ações humanas que marcaram o percurso da história. Infelizmente precisamos registrar as dificuldades enfrentadas nestes anos para ter acesso aos arquivos documentais nos municípios e instituições escolares. No contato com os gestores, geralmente somos instruídos a protocolar os pedidos, indicando as razões, objetivos da pesquisa. Nesses pedidos destacamos a importância da pesquisa para a história da região e para os próprios municípios, mas infelizmente, é muito comum a recusa, não sendo liberado o acesso aos arquivos.

Quando o acesso aos arquivos locais é negado, as questões mais internas ao processo educativo, as informações sobre demandas das escolas, os interesses políticos locais, não podem ser capturados da forma adequada, prejudicando os resultados da pesquisa. Mas apesar das limitações ao acesso aos arquivos, estamos felizes, pois temos conseguido juntar dados bem expressivos, que revelam a disseminação das escolas na região.

Outro problema enfrentado diz respeito a falta de cuidado com os arquivos, o descaso com a memória. Nas nossas pesquisas evidenciamos uma grande carência de acervos documentais relativamente organizados na região. Municípios, escolas, sindicatos, associações etc. não têm se preocupado com a preservação da memória. Esse é um problema grave na região, principalmente se levarmos em

conta a sua história recente. Poucos municípios têm investidos recursos financeiros e humanos para organizar seus arquivos e garantir a preservação da memória histórica.

Outra grande dificuldade enfrentada na pesquisa é a falta de financiamento dos projetos. São pouquíssimos os editais dos órgãos de fomento, que tem reservado algum recurso para garantir financiamentos de projetos de pesquisa em educação, menos ainda em História da Educação. Quando há algum edital, o número de interessados é grande, pois a oferta é muito menor do que a nossa necessidade. Diante da falta de recursos, a pesquisa caminha lentamente, mas, mesmo assim, estamos avançando e produzindo conhecimentos sobre a História da Educação do Oeste e Sudoeste do Paraná.

## **Considerações Finais**

A região Oeste e Sudoeste do Paraná, é relativamente nova se tomarmos como referência a história do Brasil ou Paraná. Entretanto, pouco conhecemos sobre essa história, pois grande parte dela tem sido perdida em função da ausência de acervos documentais que possibilitem sua preservação e/ou reconstrução. Se persistirmos neste caminho, vamos comprometer a história que ainda está por ser construída. São poucos os órgãos na região que se preocupam com a preservação da memória. Instituições/órgãos dessa natureza não são prioritários aos olhos dos gestores públicos e de organizações da sociedade civil. As poucas existentes são tratadas como “instituições de segunda categoria, verdadeiros depósitos de papéis velhos e de funcionários problemáticos” (Bacellar, 2005, p. 49). Arquivo morto é a expressão utilizada para definir os setores que cuidam da documentação.

Diante do fato de a região mostrar uma despreocupação com a memória histórica, o grupo tem desenvolvido atividades que visam conscientizar as autoridades públicas, diretores de escolas, associações e demais órgãos para que procurem organizar a documentação, pertinente a sua instituição, em arquivos adequados. Além disso, temos nos empenhados para fazer um levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para a História da Educação Regional, com o objetivo de criar condições favoráveis à atividade de pesquisa.

Fazer um levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias é fundamental para construir a historicidade da educação regional. Recuperar/construir a história da educação nos municípios, das instituições escolares, trajetórias de professores, educação rural, educação indígena, educação especial, educação à distância são fundamentais para compreendermos o desenvolvimento da região. O objetivo é fazer do resgate e da catalogação de fontes um instrumento para preservar a história, bem como abrir caminho para a realização de novas pesquisas, produzindo, assim, novos conhecimentos.

Nesses 20 anos, nós do HISTEDOPR trabalhamos para ampliar as oportunidades de pesquisa e o número de pesquisadores na região Oeste e Sudoeste do Paraná, bem como criamos espaços para a divulgação dos trabalhos

produzidos, em eventos, livros, coletâneas, artigos científicos. Trilhamos um longo caminho com muitas dificuldades, mas o esforço valeu a pena, pois produzimos novos conhecimentos, os quais são fundamentais para que possamos avançar ainda mais nos próximos anos.

## Referências

- BACELLAR, Carlos. “Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos”. In: PINSKI, Carla B. (Org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BELLIATO, Moacir da Costa; CASTANHA, André Paulo. A Escola Normal Colegial Estadual Regina Mundi – 1965 – 1976: Primeiros apontamentos sobre a formação de professores primários em Francisco Beltrão – PR. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão – PR, v. 18, n. 27, p. 191-211, jan/jun de 2016.
- BELLIATO, Moacir da Costa; CASTANHA, André Paulo. O Instituto Nossa Senhora da Glória e a escolarização em Francisco Beltrão-PR e região (1952-1982). **Revista Diálogo Educacional**, 22(73). 2022.
- BIDO, Fábio Júlio; CASTANHA, André Paulo. **A escolarização do Sudoeste do Paraná entre 1890 e 1930**. Artigo elaborado como síntese da Dissertação. Francisco Beltrão: UNIOESTE, Mimeo, 2021.
- CAMARGO, Tássia Lima de; CASTANHA, André Paulo. Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão-PR (1990-2014): caminhos e descaminhos. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, p. 98 - 117, 2018.
- CASTANHA, André Paulo. As Fontes e a Problemática da pesquisa em História da Educação. In: Orso, Paulino José, et al. (Orgs). **História da Educação: levantamento de fontes e instituições escolares**. Cascavel/PR: Coluna do Saber, 2008, p. 15-30
- CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** Tese de Doutorado em Educação. São Carlos: UFSCar, 2007.
- CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como Fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr/2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html> Acesso em 10 de julho de 2023.
- CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão-PR: Unioeste; Campinas: Navegando Publicações, 2013a.



CASTANHA, André Paulo. Retornar às fontes: Desafios aos estudos histórico-educativos. In: SILVA, João Carlos da *et al.* **História da educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013b. p. 79-94.

CASTANHA, André Paulo. A Legislação como Memória Educacional. In: **Anais do IX Seminário Nacional do Centro de Memória da UNICAMP**. Campinas: Centro de Memória: Unicamp (CMU), 2019. v. 1. p. 1-18.

CATELAN, Carla e CASTANHA, André Paulo. **A Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO) e o processo de escolarização no Sudoeste do Paraná 1948-1957**. Porto Alegre. Oficina do Historiador, EDIPUGRS, v.9, n.1. 2016

COELHO, Denila; CASTANHA, André Paulo. Formação Política de Educadores: Presença de Lênin e Gramsci nos Cadernos Utilizados na Escola de Formação da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 59, p. 204-217, 2014.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. 348f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1991

KIESKOSKI, Silvestre; CASTANHA, André Paulo. Do Contestado a Luta Pelo Estado do Iguauçu: A Ocupação do Sudoeste do Paraná. **Faz Ciência (UNIOESTE. Impresso)**, v. 16, p. 112-128, 2014.

KIESKOSKI, Silvestre; CASTANHA, André Paulo. A Ocupação do Sudoeste e Oeste do Paraná e a Luta Pela Terra: O Caso da Revolta dos Posseiros de 1957. In: João Carlos da Silva; Paulino José Orso; Anderson Szeuczuk. (Org.). **História da Escola Pública no Oeste do Paraná**. 1ed.Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2021, v. 1, p. 91-106.

MULLER, Bruna Aldine. **Tropeirismo e Educação no Caminho de Palmas a Palmeira/PR**: limites e possibilidades de escolarização (1854 – 1916). Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

MULLER, Bruna Aldine; CASTANHA, André Paulo. Tropeirismo e educação. **Oficina do Historiador**, v. 15, p. e42444-14, 2022.

NURMBERG, Maricelia Aparecida; CASTANHA, Andre Paulo. Memória educacional no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990): Das escolas rurais à nuclearização. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v.3, p.30 - 56, 2018.

OLIVEIRA, Vilson Jaques de. **O Ensino Primário no Sudoeste do Paraná entre 1930 e 1952: Criação, Difusão e Organização.** Francisco Beltrão – PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2022. Dissertação n.º. 246 páginas (Mestrado em Educação Versão para a Defesa).

OLIVEIRA, Vilson Jaques; CASTANHA, André PAULO. O Ensino Primário no Sudoeste do Paraná na Primeira Metade do Século XX: da informalidade à formalidade. In: Janaina Damasco Umbelino, Sônia Maria dos Santos Marques, Suely Aparecida Martins. (Org.). **Educação e pesquisa: 10 anos do PPG** Unioeste/FB. Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 123-145.

QUADROS, Clarice de; CASTANHA, André Paulo. História Oral e História da Educação: O Que Revelam as Memórias de Docentes e Discentes. **Faz Ciência** (Unioeste. Impresso), v. 19, p. 18, 2018.

SANTI, Denize Naiara; SCHELBAUER, Analete Regina; CASTANHA, André Paulo. O Sistema de Inspeção do Ensino na Primeira Metade do Século XX no Paraná. **Educação em Revista** (Online). v. 38, p.1 - 24, 2022.

SANTI, Denize; CASTANHA, Andre Paulo. Ser professor de Escolas Rurais no Paraná/BR entre 1915 e 1946. **Revista Brasileira de Educação do Campo** v. 8, p. 1-26, 2023.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner, CASTANHA, André Paulo. A pesquisa em história da educação no Sudoeste do Paraná: Análise e perspectiva. **Revista de História e Historiografia da educação.** UFPR. Curitiba PR. 2018.

SCHMITZ, Michelli. Tatiana; CASTANHA, André Paulo. Fechamento de Escolas do Campo: o Caso da Escola Estadual do Campo Canoas – Cruzeiro do Iguaçu – PR. **Imagens da Educação**, v.7, p.38 - 48, 2017.

SEVERGNINI, Alisson. Fernando; CASTANHA, André Paulo. O Colégio Estadual Mário de Andrade: da criação à consolidação como instituição pública de ensino secundário em Francisco Beltrão-PR (1964–1982). **História e historiografia da educação**, v.4, p.154 - 183, 2020.

SILVA, João Carlos da. História e memória educacional na região oeste do Paraná. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 4, p. 87-100, 2015.

SILVA, João Carlos da. História e memória na região oeste do paraná: fontes e arquivos. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Online), v. 11, p. 133-148, 2016.

SILVA, João Carlos da. História e historiografia da educação na Região Oeste do Paraná: alguns apontamentos. **Revista de Humanidades**, v. 12, p. 47-57, 2017.

ZIMMER, Sérgio Antonio; CASTANHA, André Paulo. **Manacorda e Mészáros: o papel da educação escolar na transformação social.** Jundiaí - SP: Paco Editorial, 2023 p. 246.

# O HISTEDOPR, A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE<sup>1</sup>

*Paulino José Orso*

## **Introdução**

O objetivo deste texto é apresentar um pouco da trajetória e do significado do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR, que, em 2022 completou 20 anos.

Inicialmente, ao invés de comemorar este evento, em 2020, havíamos programado a realização de um Seminário em comemorações aos 30 anos do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, por meio do qual, o Estado institucionalizou a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a transformou na referência pedagógica oficial para toda a sua rede de ensino.

Contudo, fomos surpreendidos (2020) com a pandemia da Covid-19, e, como se tratava de uma atividade presencial, tivemos que adiar sua realização até que fossem providenciados os meios e se desencadeassem as condições adequadas à sua realização para evitar que a vida dos participantes fosse colocada em risco. Desse modo, acabou sendo adiado por dois anos, até o mês de setembro de 2022. Em função disso, readequamos a programação e comemoramos os 20 anos do HISTEDOPR e os 32 anos do Currículo Básico.

Apesar de ter trabalhado como professor colaborador na antiga Fecivel, em 1991, ou seja, antes da criação da Unioeste e do HISTEDOPR, e, na mesma condição, após a conclusão do mestrado, realizado na Unicamp, em 1996, e, como professor efetivo, a partir do início de 1997, não participei da criação do grupo, ocorrido em meados de 2002, pelos professores André Paulo Castanha e João Carlos da Silva. Contudo, após o retorno do doutorado, concluído na mesma instituição, em fevereiro de 2003, fui convidado por eles para participar do grupo e assumir a sua coordenação. Desde então, permaneço como líder do grupo.

A partir daí, iniciamos a organização do grupo. Criamos um Regimento e convidamos colegas e amigos, professores e alunos de diferentes Campis da Unioeste, inclusive, da Extensão de Santa Helena, e da comunidade externa para fazerem parte do grupo. Merece lembrar que, ainda que por um curto espaço de tempo, o nome do grupo era denominado de HISTEDBROPR. A partir de

---

<sup>1</sup> Texto escrito a partir da fala realizada no Seminário alusivo aos 20 anos do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR – e dos 32 anos do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, por meio do qual o Estado do Paraná institucionalizou a Pedagogia Histórico-Crítica e a transformou em referência pedagógica para toda a sua rede oficial de ensino, realizado no mês de setembro de 2022.

meados de 2004, decidimos mudar para HISTEDOPR, como o avocamos no atual momento.

Embora tivéssemos uma linha teórica bastante clara e definida, pautada pelo materialismo histórico-dialético, a princípio, não nos preocupamos muito com a concepção teórico-metodológica nem com a diversidade de concepções dos componentes que ingressavam no grupo. Entendíamos que, caso quiséssemos ampliar as possibilidades de realização de ações, necessitávamos de “muitos braços, pernas e cérebros”. Assim, definimos como prioridade inicial atrair pessoas para o grupo. Acreditávamos que na medida em que fôssemos realizando ações coletivas, por meio da prática, criaríamos as condições para nos afinarmos teórica e metodologicamente ou, se fosse o caso, nos distanciarmos.

Dessa forma, reunimos um grande grupo. Tínhamos presente os desafios decorrentes da heterogeneidade e os eventuais dissabores que poderiam advir. E como prevíamos, diversos colegas se desligaram do grupo. Alguns criaram seus próprios grupos. Outros, simplesmente acabaram se restringindo a atividades cotidianas e individuais.

Tendo em vista a heterogeneidade do grupo, para potencializar as ações e não engessar as atividades, ao mesmo tempo em que definimos pela realização de projetos coletivos, como foi o caso do projeto de “Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias acerca da educação brasileira”, proposto pelo HISTEDBR, também garantimos espaço e autonomia para que os integrantes pudessem desenvolver projetos de interesse e iniciativa próprios. Desse modo, por meio da unidade e autonomia conseguimos realizar muitas iniciativas, articulando a pesquisa, o ensino e a extensão, tripé sobre o qual se assenta o ensino superior de tipo universitário.

O HISTEDOPR, por sua vez, não é um grupo isolado, está vinculado ao HISTEDEBR, que é um grupo nacional, criado em 1986, pelo idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, professor Dermeval Saviani. No atual momento, o HISTEDBR reúne um coletivo de mais de 40 Grupos de Trabalho (GTs) espalhados pelo país. No caso da PHC, a despeito de ser uma construção coletiva, como destaca o próprio Saviani, ele continua sendo a principal referência dessa teoria pedagógica. Entretanto, diferente do HISTEDOPR, que tem na PHC sua principal referência pedagógica, é importante registrar que nem todos os GTs assumem e adotam a PHC como sua teoria pedagógica.

Tendo sido criada em 1979, em meio à ditadura civil-militar, no contexto de uma profunda crise política, econômica, social, cultural e educacional, como enfatiza a professora Lízia Nagel, não é apenas mais uma teoria pedagógica, nem é uma teoria neutra e descompromissada, muito menos, coloca-se a serviço da classe dominante.

Diferente disso, ela assume um compromisso explícito com a classe trabalhadora, com a transformação social, com a construção de uma nova educação e uma nova sociedade, com o desenvolvimento pleno do ser humano, com a emancipação humana. Saviani ressalta que “A vinculação entre interesses populares e

educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.” (Saviani, 2011, p. 72). Portanto, como somos trabalhadores, a PHC se constitui na nossa teoria pedagógica.

A partir de seu surgimento em 1979 até 2022, passaram-se 43 anos. Não resta dúvida de que se trata de uma significativa história. Sobretudo, quando pensarmos que “essa teoria saiu do nada”, passou da não existência a existência. Além disso, ao ser idealizada, seu autor não tinha em mente uma teoria educacional pronta e acabada que bastava “psicografar”. Ao contrário, foi sendo construída lenta e coletivamente ao longo do tempo.

Hoje, acumula uma grande produção teórica, com artigos publicados em periódicos, capítulos de livros, coletâneas e obras autorais. Já realizou muitas Jornadas e Seminários, atividades didáticas, debates e socialização de produções. Além disso, os GTs articulados ao HISTEDBR se multiplicaram, estão presentes e quase todos os estados brasileiros e já têm ensaiado diversas experiências práticas na tentativa de transformar a PHC na pedagógica oficial de estados e municípios.

O Paraná foi o primeiro estado a institucionalizar e transformar a PHC na teoria pedagógica oficial para toda a Rede Estadual de Educação. Fez isso em 1990, por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Este, provavelmente, foi o fato mais significativo e admirável já ocorrido na história da PHC. De acordo com o autor, “o terceiro capítulo de Escola e democracia, denominado “Escola e democracia II - Para além da teoria da curvatura da vara”, escrito em 1979, e publicado no livro *Escola e Democracia* em 1983, pode já ser considerado um esboço de formulação da pedagogia histórico-crítica. (Saviani, 2011, p. 6).

Registre-se que a institucionalização da PHC pelo estado do Paraná ocorreu cerca de 11 anos após a escrita do primeiro texto por Saviani, ou então, 6 anos após ela receber seu nome definitivo, ou ainda, 4 anos após a criação do HISTEDBR. O significado desse fato se eleva, sobretudo quando se observa que, naquele momento, o governo do Paraná era ocupado por Álvaro Dias, que pouco tempo antes, no dia 30 de agosto de 1988, havia protagonizado um fato desastroso e lamentável, atacando os profissionais da educação com forte aparato repressivo da polícia, cavalos e cães, portanto, não se tratava de nenhum governo simpático e, muito menos, defensor da PHC.

Todavia, a institucionalização da PHC pelo estado do Paraná, abriu espaço para uma série de municípios procurarem fazer o mesmo em suas redes municipais de educação.

É provável que a experiência mais significativa tenha ocorrido no município de Itaipulândia-PR<sup>2</sup>, seguido pelo Departamento de Educação da

---

<sup>2</sup> Inspirado na obra do professor João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, o município de Itaipulândia realizou um extenso e intenso trabalho na rede municipal de educação na tentativa de construir um currículo próprio fundamentado na PHC. Gozando de condições favoráveis em função dos royalties da Itaipu, empreendeu-se a um longo processo de

Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, que, inspirado no processo de construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, durante dois anos (2006-2007), junto com representantes das secretarias municipais de educação dos 50 municípios a ela vinculados, também construiu coletivamente o “Currículo Básico para a Escola Municipal, publicado ao final de 2007”<sup>3</sup>.

Nessa esteira, também seguiram os municípios de Cascavel, Araucária e Cambé, no Paraná, Bauru, Presidente Prudente e Limeira, em São Paulo, e dos programas de formação “Escola Ativa e Escola da Terra”, na Bahia. O estado de Santa Catarina também tentou institucionalizar a PHC, mas não teve sucesso.

Quer dizer, uma vez institucionalizado o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, serviu como referência para diversos municípios, tanto na tentativa de também construir seus currículos próprios e institucionalizarem a PHC em suas redes básicas, quanto, realizarem programas de formação pautadas nessa teoria pedagógica.

No caso do Estado do Paraná, os governos que se sucederam a partir de 1990, cada um à sua maneira, trataram de inviabilizar a implementação da PHC, até que Beto Richa e Ratinho Jr., praticamente a eliminaram dos PPPs das escolas, da formação de professores. O atual governador Ratinho Jr., procura até mesmo apagá-la da mente dos professores. Praticamente, já não resta nada da institucionalização, do Currículo e das políticas de formação de professores fundamentadas na PHC. Só não dá para dizer que só sobraram as cinzas porque, amarelado e cheio de fungos, ainda restam alguns exemplares em algumas estantes de professores idosos e em bibliotecas antigas.

Os governos de Beto Richa (2011-2018) e Ratinho Júnior (2019- ...), não tiveram nem se quer a preocupação de escamotear e fazer um discurso dúbio em defesa da PHC e negá-la na prática. O que ocorreu e o que há de efetivo é a sua negação teórica e prática enquanto uma teoria e uma proposta pedagógica e a afirmação de qualquer “coisa”, que, no limite, e, no máximo, constitui-se numa prática pedagógica que se coaduna com os interesses empresariais, mesmo assim, no pior dos sentidos, pois, nem se quer se trata de uma educação voltada à preparação de profissionais para as novas exigências e necessidades da indústria, do comércio, da produção, numa palavra, para o mercado, pois, convém-lhes a formação ou a formatação de um trabalhador completamente ignaro, docilizado e alienado, pronto para se submeter incondicionalmente aos interesses pobres e mesquinhos dos senhores do capital.

---

formação e discussão, de melhoria das condições de trabalho, inclusive, implementando um Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE, exclusivo para os profissionais da educação do município.

<sup>3</sup> Pretendia-se construir um currículo pela AMOP fundamentado no materialismo histórico-dialético. Contudo, é importante mencionar que, a despeito de a PHC adotar esse método, em momento algum, o Currículo da AMOP se reivindicou como inspirado e ou fundamentado nessa teoria pedagógica. O que ocorreu foi que os proponentes desse currículo se inspiraram no processo de construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná para também construir coletivamente um currículo próprio para todos os municípios da Região Oeste do Paraná.

Contudo, a história não é linear, move-se por contradição. Isso significa que o próprio surgimento da PHC decorre de uma necessidade social, qual seja, a da exigência por parte dos educadores, de uma educação de novo tipo que respondesse aos desafios da época. Lembremos que a institucionalização do Currículo ocorre no contexto recente pós-ditadura, de redemocratização, portanto, de fortalecimento das lutas contra o autoritarismo e a repressão, de ascenso dos movimentos sociais, das lutas e dos fóruns em defesa da Escola Pública e da conquista de direitos institucionalizados pela Constituição de 1988, denominada de Constituição Cidadã, mas também no momento de ascenso do que denomino de ultraliberalismo, que no senso comum, é chamado comumente e equivocadamente de neoliberalismo, e, portanto, de ataques cerrados à Escola Pública. Nessa senda também entram os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – proposta de educação privatista, adequada aos tempos denominados de “neoliberais”.

A criação da PHC e a institucionalização do Currículo, por sua vez, revelam o esgotamento das pedagogias existentes, denominadas por Saviani, de Não-Críticas e Crítico-Reprodutivistas, pois, não davam conta nem de superar o problema da marginalidade social e, muito menos, de erigir uma educação omnilateral, que possibilitasse o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Não obstante, considerando-se que se trata de uma teoria pedagógica contra hegemônica e transformadora, que vivemos numa sociedade capitalista, e que não encontra guarida nem apoio para sua implementação, por parte da maioria dos governos, é louvável que, mesmo remando contra a corrente, muitos docentes ainda resistem e insistem na propagação e defesa da PHC. Contudo, demanda de bastante trabalho, de ações mais ousadas, planejadas e articuladas, tendo em vista a definição de estratégias para sua disseminação, conhecimento, apropriação, defesa e implementação.

Entre a sua elaboração inicial e o atual momento, presenciamos a destruição da União Soviética e os ideólogos do capitalismo chegaram a cantarolar “o fim da história”, repetindo a cantilena de que não restava alternativa ao capitalismo e, conseqüentemente, à sociedade e à educação existente. Para isso, empenharam em arregimentar o pensamento único.

Na América Latina e no Brasil, saímos da ditadura e, por um breve período, experimentamos a democracia burguesa. Porém não nos livramos dos golpes. Depois dos trabalhadores terem conquistado alguns poucos direitos com a Constituição de 1988, a classe dominante se rebelou, derrubou a Presidente Dilma, e, ensandecida, partiu novamente para o ataque.

A derrubada da Presidente, contudo, foi apenas o primeiro golpe, aquele que escancarou as portas para infundáveis outros, todos desfechados contra os trabalhadores. Nenhuma das reformas realizadas a partir de 2016 implicou qualquer custo para os capitalistas. Todas as reformas e os ataques foram desfechados contra os trabalhadores. Dentre elas mencionamos: a chamada “PEC do fim do mundo” que congelou os gastos em educação e saúde por 20 anos; a aprovação da reforma trabalhista, que praticamente acabou com os direitos dos

trabalhadores; a aprovação da terceirização e do trabalho intermitente, que além de intensificar o trabalho, precariza ao extremo; a reforma da previdência, feita sob sigilo de informações, que praticamente acaba com a possibilidade de os trabalhadores se aposentarem e, caso consigam, terão que trabalhar por muito mais tempo e receber muitíssimo menos benefícios. Isso faz com que, dentre os 44 países mais desenvolvidos, o Brasil seja o 43º pior para se aposentar. Além disso, presenciamos o ataque aos sindicatos, minando suas possibilidades de sustentação, de organização e de luta dos trabalhadores e a devastação das florestas, a destruição do patrimônio público e a inundação de agrotóxicos. (Orso, 2020).

No campo educacional, vemos as insistentes tentativas de se instituir a Escola “sem” Partido, a escola da mordança, e a famigerada educação domiciliar, a *homeschooling*; a nomeação de ministros da educação ignorantes, corruptos, avessos à educação, à ciência e à escola pública, os sucessivos ataques ao FUNDEB; a entrega dos recursos do FNDE aos defensores do privatismo e a ampliação dos projetos privatistas, como o Future-se em âmbito federal e a LGU no Paraná; os ataques ao livro didático; as tentativas de se reescrever a história, mantendo apenas a versão dos vencedores, como vem sendo feita à mais de 500 anos; o negacionismo, as ofensivas contra as ciências humanas, a militarização das escolas, a substituição da ciência pela fé, por credulidades e especulações, os sucessivos e infundáveis cortes de recursos destinados à educação e à manutenção das instituições educacionais e à realização de pesquisas, o fim dos concursos públicos, o não cumprimento da data base e a não reposição das perdas inflacionárias, a perseguição e criminalização dos que se opõem ao “pensamento único” e às práticas autoritárias; a privatização dos poços do Pré-Sal, cujos recursos, aprovados pelo governo Dilma, 75% deles deveriam ser destinados à educação e 25% para a saúde. (Orso, 2020).

Além disso, vimos o ataque às ciências humanas, a aprovação da Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC, praticamente sem discussão com os educadores, o empobrecimento e até mesmo o falseamento e o desvirtuamento dos conteúdos escolares, e a transformação das escolas e dos docentes em meros repassadores de informações pobres, abstratas e descontextualizadas. (Orso, 2020).

No seu conjunto, essas reformas e medidas levadas a cabo pelos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro transformam as promessas de melhoria da educação e de educação em tempo integral, em meras peças de ficção e ilusionismo – degradam as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, comprometem o presente, abortam os sonhos e projetos futuros, e reduzem a pó até mesmo as possibilidades de realizar as tais competências e habilidades, tanto propaladas por esses governos e pela classe dominante. (Orso, 2020).

Essas reformas, todavia, não representam apenas uma regressão à Educação Tradicional. Afinal, ela valorizava os professores, os conteúdos e a escola; nem representam um recuo à Escola Nova, pois, ela valorizava o papel ativo e criativo dos alunos; não representa nem se quer a volta ao Tecnicismo, que,



assim como o positivismo, defendia a suposta neutralidade científica. As atuais reformas, sob pretexto de combater a partidarização, a ideologização e a doutrinação, atacam e negam a ciência, partidarizam, ideologizam, doutrinam e empobrecem a educação. (Orso, 2020, p. 45).

Trata-se de políticas que não apenas mudam para não mudar nada, ou então, que mudam tudo para deixar tudo como está. Como afirmo em meu livro *“Um espectro ronda a educação e a escola pública”*, realizam uma espécie de mix, juntam educação tradicional, tecnicismo, escolanovismo, fenomenologia e positivismo, colocam tudo numa espécie de liquidificador, misturam tudo e transformam no pior ecletismo, ao sabor do capital. (Orso, 2020, p. 42).

Não é novidade para ninguém, portanto, que estamos vivenciando num momento de verdadeiro retrocesso, que objetiva formar e manter a classe trabalhadora alienada, adestrada e submissa ao trabalho.

Tudo isso ocorre em meio à mais profunda crise pela qual passa o modo de produção capitalista, caracterizada pela destruição da bipolarização, pela decadência da hegemonia estadunidense, pelo desmonte das políticas e instituições públicas promovidas pelo unilateralismo e pela tentativa de imposição de um pensamento único ultraconservador.

Portanto, não se trata apenas de uma crise econômica. Muito mais do que isso, trata-se da crise de todo um modo de organizar a produção, a organização e a vida social, o capitalismo, cujos subprodutos, são a extrema concentração de riquezas, o crescimento estrondoso da extrema direita e do fascismo, a supressão de praticamente todos os direitos sociais, a generalização da pobreza, da fome e da miséria; o fomento de conflitos, de ódio, de violência e guerras.

Diante dessa realidade, precisamos mais do que nunca, não apenas de uma prática pedagógica revolucionária, necessitamos de uma teoria pedagógica revolucionária, que oriente toda a educação nessa perspectiva, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, que, como dissemos, segue na contramão desse movimento, que adota o método materialista histórico-dialético, que se opõe ao negacionismo, defende a importância da escola, a importância da ciência e dos conteúdos escolares, a importância do professor, a existência da realidade objetiva e do saber objetivo, a importância da socialização dos conhecimentos científicos mais elaborados e a importância do planejamento escolar. Também defende a educação como um ato intencional, voluntário, planejado, sistemático e metódico. E, como dissemos, está comprometida com o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas, com a omnilateralidade e a emancipação humana.

Em função disso o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná foi destruído e as diferentes tentativas, nos diversos lugares, de se instituir e implementar a PHC têm sido duramente atacadas. Diria que, dentre os principais motivos se encontra o fato de a PHC não ser apenas contra hegemônica, mas também devido a muitos professores não a conhecerem e não se reconhecem como trabalhadores. E, em decorrência disso, não a assumem como sua teoria pedagógica, não a defendem, nem se preocupam em implementá-la.

Em sentido contrário a isso, nosso grupo de pesquisa continua comprometido com esta teoria pedagógica, vem estudando, promovendo pesquisas, ensinando e articulando grupos de estudos no intuito de compreendê-la melhor, de defendê-la, difundi-la e implementá-la na prática pedagógica cotidiana.

Porém, para além da simples comemoração dos 32 anos do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e dos 20 anos do HISTEDOPR, trata-se de, assim como se faz ao dirigir um carro, olhar para trás (pelo retrovisor), para a história, para o contexto micro e macro, para poder avançar.

Em função disso, o evento tem a finalidade de promover uma reflexão acerca dos caminhos percorridos, de onde viemos, os motivos pelos quais a PHC foi criada, a trajetória desenvolvida e os desafios que se colocam no atual momento à educação, aos educadores e à sociedade. Analisando-se a partir dessa perspectiva, a defesa da PHC aparece como uma exigência socioeducacional.

Diante disso, nos perguntamos, a destruição do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e os ataques à PHC representam um fracasso? Como não somos adeptos às concepções maniqueístas e positivistas, diríamos que não se trata de fracasso nem de sucesso e sim de uma trajetória contraditória. Afinal, não podemos esquecer que vivemos numa sociedade de classes e, portanto, de luta.

Nesse intervalo de tempo, durante a institucionalização do Currículo e de vida do HISTEDOPR, mudou a realidade política, econômica e social, e também educacional. Ademais, considerando-se que o Currículo foi institucionalizado em 1990, muitos professores dessa época já deixaram as escolas e as salas de aula e muitos outros adentraram nelas. Destes, um grande número, a conhecem superficialmente, outros nem se quer ouviu falar do Currículo de 1990 e da PHC.

Em consequência disso, alguns intelectuais, de modo abstrato, falam em fracasso da PHC e do Currículo Básico enquanto proposta pedagógica. Afirmam que, devido a existência da sociedade capitalista e de governos comprometidos com sua defesa, não proporcionam as condições e os investimentos para “colocá-la em prática”. Portanto, dizem que ela é inviável, que só será possível implantar plenamente na medida em que a sociedade capitalista for superada.

É importante mencionar, no entanto, que a PHC não é uma teoria pedagógica para a sociedade futura, pós-capitalista, nem exclusivamente para a sala de aula. É uma concepção de educação, articulada à uma concepção de mundo e de sociedade. Nesse sentido, constitui-se numa teoria que objetiva fazer do conhecimento, um meio de conhecimento do mundo, da realidade, da sociedade e de si mesmo, é um instrumento de luta pela construção das condições adequadas para a realização dos ideais preconizados por ela. Por isso, é uma teoria pedagógica que veio para ficar. É para antes, durante e após a revolução.

É indubitável que os capitalistas e seus representantes não empreenderão esforços, nem irão criar as condições e aportar investimentos para implementar uma Teoria Pedagógica revolucionária e transformadora, ou seja, contrária a seus interesses e aos dos que os patrocinam, e coloca em questão o atual modo de produção, pois, vivem dele e se locupletam com ele.

No entanto, como dissemos, a história não se move linearmente. Ao contrário, desenvolve-se por contradição. Assim, aquilo que, num dado momento, provoca o desenvolvimento, também pode vir a paralisá-lo. Isso, por um lado, significa que, do mesmo modo que a crise política, econômica, social e educacional, conjugada com a ditadura civil militar, que afligiu nosso país entre 1964 e 1985, contraditoriamente, colocou em movimento a Pedagogia Histórico-Crítica, por outro, os avanços educacionais conquistados no período da redemocratização, também colocaram em movimento as forças disruptivas, ou se quiserem, destrutivas, no intuito de aniquilar a PHC, o Currículo e a formação de professores calcada nessa teoria pedagógica.

Todavia, a despeito das peripécias, caso queiramos verificar o significado e o impacto da PHC, do Currículo Básico e do HISTEDOPR, especialmente no Paraná, basta fazer um exercício mental de abstração e tentar imaginar como seria se a PHC não tivesse sido criada, se ela não tivesse sido institucionalizada por meio do Currículo e se o HISTEDOPR não existisse. Pense em todos os avanços teóricos e práticos, nas pesquisas, na produção teórica, nas práticas pedagógicas, nas conquistas salariais, nos planos de carreira, na melhoria dos investimentos na formação dos profissionais da educação e na infraestrutura das escolas e universidades, na Gestão Democrática, no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), na difusão pelo estado do Paraná e pelo Brasil, na produção de material didático e na resistência à infinidade de tentativas de destruição da escola pública paranaense pelos governos.

O fato é que a PHC tem sido utilizada como um instrumento de luta, tornou-se símbolo de conquistas e de resistência. Sem sombra de dúvida, caso ela não tivesse sido criada e o Currículo Básico para a Escola Pública no Paraná não tivesse sido institucionalizado, pode-se afirmar que a educação paranaense, assim como as condições de trabalho e vida dos profissionais da educação não seriam as mesmas.

Mas, se apesar da destruição do Currículo e de todos os ataques, remando na contramão da história, a PHC continua viva, deve-se ao fato de não ter sido implantada à força, pelo alto, por ter sido uma construção coletiva e ter sido assumida pelos educadores em suas bases, comprometidos com a construção de uma nova educação e uma nova sociedade. Nesse quesito, o HISTEDOPR merece destaque por seu empenho e atuação tanto no estudo, na organização de grupos de estudo, nas pesquisas realizadas e na sua defesa e difusão para além do âmbito paranaense.

Considerando, portanto, que, como dissemos anteriormente, a história se move por contradição, uma vez que as condições que colocaram tanto a PHC quanto o Currículo Básico não foram superadas, aquilo que levou à destruição do Currículo, do PDE, da formação docente e da gestão democrática, junto com a precarização do trabalho docente, também está colocando novamente a necessidade de uma resposta à altura dos desafios do momento.

Por fim, quero dizer que estamos vivendo um momento crucial, tanto na educação como na sociedade. E como a PHC considera que a educação e a sociedade caminham juntas, cabe aos educadores, comprometidos com uma nova sociedade, empreender todo o esforço possível para transformar essa realidade.

Ademais, é um contrassenso e um absurdo um professor, que é um trabalhador da educação, defender e ou apoiar políticos e partidos que defendem outro tipo de armamento que não seja o do conhecimento, que defendem concepções e práticas fascistas, que propagam o ódio, a violência, a destruição do meio ambiente, a destruição de direitos dos trabalhadores, os cortes de recursos da educação, a negação da ciência, o desmonte da educação e da escola pública.

Desse modo, convidamos a todos para se somarem na luta, tanto em defesa da PHC, como da educação e de um mundo melhor.

## **Referências**

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia-MG: Editora Navegando, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR: SEED, 1990.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2022.

# ANTECEDENTES DA TENTATIVA DE INTRODUÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA

Lízia Helena Nagel

## PARTE I: Uma conjuntura definida

Em qualquer esfera da realidade, existem profundos vínculos objetivos que determinam o caráter e a direção de seu desenvolvimento, que permitem concebê-la como um todo único<sup>1</sup> (Sodré, 1968, p. 107).

Respondendo ao solicitado pelo *I Seminário Estadual: Pedagogia Histórico-Crítica, entre avanços e recuos*, cabia a mim, fundamentalmente, assinalar a contribuição dada por Dermeval Saviani à *Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED)*, no espaço entre 1982 e 1984. Isso porque, nesses dois primeiros anos do Governo de José Richa (1982-1986), envolvi-me diretamente na atualização dos professores da rede estadual de ensino por ser Coordenadora do *Departamento de Assuntos Universitários (DAU)* dessa entidade.

Já antecipando desculpas pelos lapsos involuntários deste trabalho, importante esclarecer que, se tivesse realmente dimensionado o volume de leitura necessária para, historicamente, lembrar esse período, talvez tivesse declinado desse honroso convite.

De fato, o montante de informações a ser decodificado para tratar do assunto em tela não se limitaria, no meu entendimento, aos possíveis ganhos da escola pública com as propostas pedagógicas oferecidas por Saviani, quando *Gilda Poli*, como Secretária de Educação, acreditava na possibilidade organizacional de alargar o nível cultural e político dos professores.

Sob o comando de *Gilda Poli*, esses ganhos, quer políticos, quer técnicos, quer pedagógicos, na verdade, só podem ser examinados caso se faça, em primeiro lugar, o levantamento dos limites das atuações civis, ou das possibilidades concretas de trabalho docente, a partir de 31 de março de 1964, quando a Ditadura Militar, ignorando a *Constituição Brasileira*, edita, consecutivamente, 17 *Atos Institucionais (AI)* e 104 *Atos Complementares (AC)* com explícitas coerções físicas e psicológicas que perdurariam por mais de 20 anos.

---

<sup>1</sup> Nelson Werneck Sodré. *Fundamentos do Materialismo Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 107.

Se todos os *Atos Institucionais*<sup>2</sup> (com a complementaridade que lhes correspondia) foram relevantes para assegurar um tipo de cidadão intimidado pelos ditames da ditadura, nada mais eficaz do que o poder de inculcação do medo produzido pelo *AI-5* que, decretado<sup>3</sup> em 13 de dezembro de 1968, manteve legalmente as atrocidades por, no mínimo, dez anos. A magnitude desse ato atemorizou, por excelência, o povo brasileiro. Suspendendo todas as liberdades democráticas e direitos constitucionais, permitindo que a polícia efetuasse investigações e prisões sem mandado judicial, qualquer indivíduo poderia ser apontado como comunista, o que realmente aconteceu, via devassa, na maioria das instituições sociais, principalmente naquelas de caráter educativo. Professores e alunos, nessa época, foram facilmente rotulados como subversivos por delatores, por colegas medíocres ávidos de status, por inúmeros cristãos, por protestantes, por pais que também comungavam do “ideário moral de limpeza cívica e religiosa”.

Ainda explicitando o poder do *AI-5*, lembra-se que este ato arrolava livros, revistas, jornais, artigos, matérias científicas e/ou culturais, peças de teatro e músicas que não deveriam ser adquiridas, lidas, consumidas, reproduzidas e/ou indicadas por qualquer sujeito, por qualquer curioso e/ou interessado em conhecimentos gerais. A “*polícia da época*” tinha autorização de, ao entrar na casa de cidadãos considerados suspeitos, destruir todo e qualquer material que, embora de uso privado, pudesse ser “rotulado como material subversivo”<sup>4</sup>! Sem esquecer que, de forma regulamentada, representantes do *Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa*<sup>5</sup> (DOI-CODI) - agindo em nome da “proteção da sociedade livre de inimigos predadores da ordem estabelecida”, destruíam até mesmo romances com a competente prática garantida pela própria ignorância.

Contribuindo com um relato de uma experiência vivida por todos os professores de história e de filosofia em exercício, no Colégio Pio XII da cidade de Porto Alegre, dou como testemunha o fato de soldados com fuzis postarem-se diante das salas de aula dessas matérias (das quais as portas já teriam sido arrancadas) a partir do início de 1970. Em outro exemplo, nessa mesma escola, nesse mesmo ano, afirmo ter sofrido uma denúncia de um aluno que pretendia comprovar minha postura comunista por um item da prova de conhecimento em

---

<sup>2</sup> Importante lembrar que os *Atos Institucionais*, enquanto mecanismos utilizados para legitimação e legalização das ações dos militares, garantiram poderes independentemente da Constituição.

<sup>3</sup> O *AI-5*, considerado o embrião da *Lei de Segurança Nacional*, só foi revogado por Emenda Constitucional assinada por Ernesto Geisel em 13 de outubro de 1978.

<sup>4</sup> A informação entre os “sobreviventes da ditadura” garantiu, por muito tempo, como verdadeiro, a estória de um professor ter sido preso por conduzir um carrinho de bebê da cor vermelha! Na minha universidade, dou como verdade, o fato de um diretor ter sugerido aos membros da Reitoria a queima de todos os livros de capa vermelha da biblioteca!

<sup>5</sup> O DOI-CODI, assinado pelo General Médici em 1970, com o objetivo de combater as organizações de esquerda, tinha por finalidade promover operações de busca, captura, interrogatório de denunciados, assim como analisar informações identificadas como contra a Segurança Interna do País. Como instituição, nasce para aumentar o escopo da OBAN, organização paramilitar fundada em 1969, financiada por empresários e políticos da direita. Entre 1970 e 1974 o DOI-CODI espalhou-se pelos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Brasília, Paraná, Minas Gerais, Bahia, Pará, Ceará e Rio Grande do Sul, sendo que o extermínio de militantes de esquerda aumentou nesse espaço de tempo. Essa instituição foi desativada no final do governo do general João Batista Figueiredo (1979-1985).

filosofia que, utilizando a frase de Nietzsche “*Deus está morto*” solicitava, apenas, a identificação do seu autor.

O fato é que a partir do AI-5 o ambiente de trabalho docente tornou-se muito mais ameaçador, objetivado principalmente pela decisão governamental de manter no staff de cada instituição um representante da *área de “informação do exército”*, ou seja, do DOI-CODI! Tais informantes tinham por dever não só encontrar “comunistas” (alunos e/ou professores) como relatar, por meio de processo sigiloso, qualquer tipo de desvio da política já definida como de “*Segurança Nacional*”. Docentes e estudantes nesse período sabiam que suas vidas seriam sistematicamente invadidas em nome da “*preservação da ordem e da paz*”!

Ainda, nesse mesmo tempo, como indicativo da angustiante realidade da vida acadêmica, lembro de 1982, quando, ao assumir a *Diretoria de Assuntos Universitários* da SEED/PR, encontrei, no armário de minha sala de trabalho, um sem-número de processos contra alunos e professores das Universidades e Faculdades do Estado recebidos pelo meu antecessor. Com relatos ridículos, os documentos apresentavam análises de comissões indicadas para tal, sendo, em casos de rejeição das denúncias, arquivados pelo nome do titular implicado.

Ainda nessa retomada de lembranças desagradáveis, recordo que, a partir de 1984, já de retorno como docente, agora na *Universidade Estadual de Maringá (UEM)*, vi o diretor do *Centro de Ciências Humanas* espionando salas de aula, com a expectativa de ouvir e denunciar quaisquer comentários desairosos à ditadura implantada, assim como o vi conferindo programas das disciplinas da área de humanas para avaliar se as bibliografias utilizadas poderiam demonstrar “*desvios pedagógicos*”!

Sei que muitos outros exemplos poderiam ser citados na tentativa de revelar as condições reais de trabalho educacional nessa época, mas quero acentuar que o Brasil não descobriu a necessidade de negar o comunismo a partir da *Guerra Fria* (1945/6); do “*Macartismo*” (1952); da *Revolução Cubana* (1959); ou da *Ditadura Militar* (1964-1984). Como “*mera atualização*”, no governo de Gaspar Dutra (1946-1951), seu Ministro da Guerra, general *Canrobert Pereira da Costa*, assim falava: “*a mão comunista está em todos os cantos e é preciso cortá-la*”<sup>6</sup>!

Expressando um “*raciocínio fardado*” para uma crise econômica-política que não compreendia em suas raízes, ou em sua amplitude, esse general apontava para “*possíveis Guevaras*” no Brasil que aniquilariam os *esforços, até então despendidos, para manter a harmonia entre as classes sociais*. Críticos dessa estirpe se reproduziam, principalmente quando encontravam possíveis defensores das “*Reformas de Base*”<sup>7</sup> propaladas durante o governo de Jango Goulart. Identificando com facilidade “*comunistas*”, “*inimigos da estabilidade social*”, militares de plantão tinham por função “*impedir qualquer transtorno ou baderna*”!

---

<sup>6</sup> Vide: **A Ditadura Envergonhada**, de Élio Gaspari, p. 370

<sup>7</sup> Entre as **Reformas de Base** reivindicadas à época tem-se: a bancária, a fiscal, a tributária, a administrativa, a urbana, a agrária e a universitária, além da demanda sobre a extensão ao voto de analfabetos e de oficiais não graduados das Forças Armadas.

Mas, o fato de os militares terem se atribuído o papel de “*Guardiões da Democracia*” não seria suficiente para justificar o “duradouro 31 de março de 1964”! Em ritmo acelerado e de forma extremamente organizada, a classe empresarial se posicionou antecipadamente ao *Golpe*, percebendo não só o quanto a inflação, cada vez mais intensa, agitava as classes trabalhadoras, como viu no sistema eleitoral uma brecha para os assalariados insatisfeitos escolherem políticos mais identificados com suas próprias demandas. Nessa realidade considerada extremamente perigosa, as reivindicações dos assalariados eram sempre vistas como “*ameaças contra a harmonia social*” eram identificadas, assim como quaisquer outras inquietações políticas, como provocadas por “*exigências das Ligas Camponesas*”<sup>8</sup> que se somavam a outras “*reivindicações indevidas suscitadas por diversos Sindicatos*”!

Nesse momento, constata-se uma reação ao “populismo”, entendido como *a equação perfeita entre a massa ignorante e líderes oportunistas*, o que faz com que a elite empresarial estimule de imediato os militares com o objetivo de unir forças contrárias à esquerda trabalhista. Estruturam, assim, em conjunto, o *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (IPES)<sup>9</sup> que, com uma fachada de empresa científica, com grande volume de recursos<sup>10</sup> e com estratégias diversas<sup>11</sup>, mobiliza todas as classes sociais<sup>12</sup> contra o comunismo e instiga todos os cidadãos para a defesa da “pátria democrata”!

---

<sup>8</sup> As *Ligas Camponesas* tinham como objetivo lutar pela distribuição de terras e pelos direitos dos camponeses. Na década de 1950, esses movimentos no Nordeste acordaram o país apontando questões como: a necessidade de superação do atraso da agricultura; exigência de mecanização agrícola; incentivo ao cooperativismo; fortalecimento da economia camponesa; negação do latifúndio improdutivo; criação de pequenas e médias propriedades rurais; ampliação da legislação trabalhista no campo; etc.

<sup>9</sup> O **IPES**, embora com atividade em anos anteriores, é oficialmente fundado em 1962 e tem o general Golbery do Couto e Silva como articulador das atividades políticas sob responsabilidade da Escola Superior de Guerra. Seu projeto implicava em unificar empresários e militares como forte grupo de pressão contra o comunismo e a favor de ganhos específicos para as áreas dos seus integrantes. Com financiamento da CIA, de empresas estrangeiras e nacionais, de capitalistas, promove empreendimentos e/ou situações diversas que possibilitam ideologicamente apontar o comunismo como uma tragédia anunciada para a economia, para a liberdade e para a paz social. Segundo Leôncio Basbaum, o trabalho do IPES poderia ser comparado ao MacCarthismo por ter, por inúmeras vezes, possibilitado pressão ou perseguição a jornalistas, redatores, empresas de publicidade que se mostrassem simpatizantes do comunismo.

<sup>10</sup> Empresas que colaboraram com o IPES, ou com a ditadura, podem ser identificadas tanto na obra de DREIFUSS, como pelo Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Entre muitas, lembramos: Banco Itaú; Lojas Americanas; Cia Cervejaria Brahma; Coca-Cola Refrescos S.A; Kibom S/A; Fábrica de Motores: Volkswagen; Chrysler; General Motors; Toyota; Scania; Rolls-Royce; Mercedes Benz; Ford; Pirelli; Caterpillar; Monark; Caloi; Eссо; Texaco; Petrobras; Embraer; Brastemp; Kodak; Johnson & Johnson; Cia de Cigarros Souza Cruz; Seleção Reader’s Digest; Grupo Folha; Rede/Editora Globo; Cia Suzano de Papel e Celulose; Light Serviços de Eletricidade S/A; Mineradora Caemi; Ultragaz; FIESP; Cemig; Clube de Lojistas, Senai do Rio de Janeiro; Associação Comercial do Estado de São Paulo; Metalúrgica Nossa Senhora Aparecida; Sul Americana de Investimentos; Corretora de Câmbio Trefil Sator; Moinho Selmi Dei Industria e Comércio; Mercantil Agropecuária de Araraquara, Construtora Camargo Corrêa S:A, Pinheiros Produtos Farmacêuticos; etc.; ...

<sup>11</sup> O IPES era estruturado em várias unidades operacionais. Entre elas: Publicação e Divulgação; Educação; Trabalho Sindical; Levantamento de Conjuntura; Setor Cultural; Assessoria Parlamentar e Integração com a área política; etc.

<sup>12</sup> O primeiro trabalho “pedagógico” do IPES foi destinado aos empresários que não se encontravam alinhados contra o governo de Jango Goulart. Como diz Dreifuss, era necessário “quebrar a fidelidade de alguns e o passivo alinhamento de outros com o Executivo nacional-reformista” (Dreifuss, 1981, p. 165). Esse objetivo inicial não enfraqueceu a meta de “educar” a classe desfavorecida uma vez que seus investimentos em filmes e peças de teatro foram adequados à clientela de regiões mais desfavorecidas cultural e economicamente.



Criticando severa e continuamente o governo instituído (quer de Juscelino, quer de Jango), apontando de modo sistemático as condições precárias das estradas, das ferrovias, das comunicações, dos transportes, do saneamento, enfim, revelando o atraso estrutural do país e a inflação, os estudiosos membros do IPES se predispõem, assim como planejam, monitorar política e tecnicamente os governantes do país. Concomitantemente projetam e executam uma *campanha de opinião pública* capaz de – *em nome da defesa da pátria, da família e da religião* – a) solapar a confiabilidade dos já escolhidos por pleito eleitoral; b) consolidar o conservadorismo moral; c) alavancar o interesse por investimentos estrangeiros; d) impedir legislações que penalizem o capital estrangeiro, entre outras propostas.

Com o objetivo, pois, de unificar ideias e/ou de sedimentar um padrão de comportamento das classes sociais, o IPES utilizou sistematicamente os meios de comunicação como rádios, jornais, revistas, emissoras televisivas e cinemas para internalizar na sociedade o modelo de homem burguês moderno, ou seja, o de *incapaz de acatar qualquer movimento revolucionário*. Investiu, assim, em intensa propaganda, tanto em empresas jornalísticas de pequeno e médio porte (locais), como por meio de parcerias com grandes jornais, como o *Jornal do Brasil*, *O Globo*, *Correio da Manhã*, *Estado de São Paulo*, *Folha de São Paulo* e *Jornal da Tarde*.

Para as rádios, o IPES programou debates, entrevistas, depoimentos e palestras sobre sociedade, cultura, educação, política e religião, selecionando personalidades conhecidas e respeitadas pelo público como, por exemplo, *Alceu Amoroso Lima*, *Padre Mário Calazans*, *Domingos Velasco*, *João Camilo de Oliveira Torres*, *Gustavo Corção*<sup>13</sup>. Para transformar discursos mais sofisticados em um padrão comunicativo acessível aos ouvintes das classes menos intelectualizadas, foram escolhidas *Raquel de Queiroz*<sup>14</sup> e *Nélida Piñon*, ambas da área da literatura. Intelectuais de uma época que, reconhecidos mundialmente, transformam ideologia em verdades sociais!

Para o cinema, o IPES produziu um conjunto de documentários de alto nível técnico, realizados pelo francês Jean Manzon, com o objetivo de disseminar<sup>15</sup>, por imagens, ideias e crenças, comportamentos anticomunistas e garantir condutas típicas de uma “*sociedade sem o coletivismo destruidor de individualidades*”! As figuras de *Mussolini*, *Hitler*, *Kruschev*, *Lenin*, *Fidel Castro*, entre outras, representativas de regimes depreciados, são apontados como “*mestres do autoritarismo*”, em total oposição às

---

<sup>13</sup> As temáticas solicitadas aos intelectuais versavam sobre a Universidade, a Família, Realidade Brasileira, Progresso Social, Democracia e Regimes Totalitários, Democracia e Religião, Cristianismo Social, Educação e Liberdade, Harmonia Política, Patriotismo, Nacionalismo, etc. (Vide Salgado de Souza, Maria Inêz. **Os empresários e a educação. O IPES e a política educacional após 1964**, Petrópolis. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1981, p. 31)

<sup>14</sup> Rachel de Queiroz apoiou abertamente a ditadura militar, embora em sua mocidade tenha se manifestado como comunista, admiradora de Trotski. Em Programa da *Roda Viva*, da TV Cultura, em 1991, sequer admite para um dos entrevistadores, Caio Fernando Abreu, considerar erros ou limites da Ditadura Militar.

<sup>15</sup> Segundo Reinaldo Cardenuto, tem-se que: “o **IPES** contratou pessoas de confiança para difundir seus **documentários em favelas**, subúrbios e cidades interioranas. Contando com um ônibus, um caminhão e um projetor cinematográfico de 16mm, comprado pelo instituto em 30 de outubro de 1962, homens, como o padre jesuíta **Pancrácio Dutra**, sacerdote formador de lideranças nos círculos operários católicos, ou o padre **Pedro Veloso**, futuro reitor da **PUC/RJ**, exibiam os curtas-metragens, de forma itinerante, em praças, igrejas, colégios, fábricas e sindicatos”. CARDENUTO, Reinaldo. O golpe no cinema: Jean Manzon à sombra do IPES. *Revista ARTCultura*: Uberlândia, v.11, n. 18, 2009.

Forças Armadas Brasileiras, elogiadas como aquelas que sempre defenderam, e defendem, os sagrados direitos civis!

Tais documentários de Manzon, nominados como “*Portos Paralíticos*”; “*Uma economia estrangulada*”; “*Papel da Imprensa Livre*”; “*Criando homens livres*”; “*Que é democracia*”; “*Deixem o estudante estudar*”; “*O Brasil precisa de você*”, já revelam, pelos títulos adotados, os objetivos dos produtores e/ou financiadores. Objetivos que percorrerão toda a cadeia cinematográfica brasileira, em função de um decreto de 1932 que obrigava os cinemas a mostrarem “*produções de caráter educativo*” antes das atrações principais.

Em síntese, o IPES, ao defender com argúcia a democracia como a antítese do comunismo, acentua os valores da classe dominante, como a “*defesa das “relações harmônicas no trabalho*”, o “*desenvolvimento econômico via empresa privada*”, e a “*capacidade política assegurada pela educação cristã*”! Para aceleração comportamental a ser viabilizada por tais objetivos, reforça as figuras de pai e de mãe, apontando-as como responsáveis pela formação de cunho moral que saberia opor-se aos desmandos de um governo corrupto, incapaz de modernização, com líderes atrasados e favoráveis ao comunismo.

Ora, em clima de *Guerra Fria* (1956) esquentada pelo barulho da *Revolução Cubana* (1959), com um rico repertório “*humanista*”, o IPES não se limitou às propagandas políticas nos meios de comunicação. Ele financiou, ativou e participou: a) de *Círculos Operários*; b) da *Confederação Brasileira de Trabalhadores Cristãos*; c) da *Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE)*; e) da *União Cívica Feminina de São Paulo*; f) do *Instituto Universitário do Livro*; g) do *Movimento Universitário de Desfavelamento*; h) do *Centro de Orientação Social*; i) da *Campanha de Educação Física*; j) do *Sindicato de Alfaiates e Costureiras*; k) da *Resistência Democrática dos Trabalhadores Livres*; entre outros tantos movimentos organizados por essas entidades. Contou, nesses trabalhos, sempre com o apoio de religiosos que, não só infiltrados nessas organizações, atuavam abertamente nas entidades educativas com conservadorismo político e fé ultramontana. Se Carone (1985, p. 171) aponta, entre 1958 e 1959, um perceptível crescimento da classe média e do gênero feminino apoiando as figuras reacionárias, como Carlos Lacerda e Ademar de Barros, pode-se deduzir que o trabalho ideológico do IPES surtia efeito.

Exatamente por pretender um trabalho de grande amplitude, o IPES contava com a parceria do *Instituto Brasileiro de Ação Democrática*<sup>16</sup> (IBAD) que, com objetivos semelhantes, atuava com ênfase na área do poder legislativo, não só subvencionando campanhas eleitorais (nacionais e regionais), como comprando candidatos, vereadores, deputados, senadores e governadores por altos preços. Gozando sempre de farto financiamento de origem desconhecida promovia líderes da área rural, de estudantes e de sindicatos. Contava com integralistas, com vários generais, com padres, com membros da organização paramilitar *MAC* (Movimento

---

<sup>16</sup> O **IBAD**, fundado em 1959, presidido por Ivan Hasslocher, sob a direção da CIA, tinha por função financiar integralmente campanhas políticas (faixas, cartazes, carros etc.) a qualquer candidato que assinasse o compromisso com a orientação ideológica fornecida por ele.

Anticomunista), com os participantes da *OPAC* (Organização Paranaense Anticomunista), com os organizadores dos Círculos Operários, com religiosos da Opus Dei, com militantes de vários partidos, como Carlos Lacerda, membro atuante da *União Democrática Nacional* (UDN), partido respeitado por sua busca frenética pelo poder.

Mas as consequências das atividades ideológicas do IPES e do IBAD, entre outras organizações relativas ao constante ataque ao comunismo tal como a *Tradição Família e Propriedade*<sup>17</sup> (TFP), não se devia apenas à eficiência organizativa ou à excelência do trabalho de seus membros. Entre muitos condicionantes externos da década de cinquenta, que tiveram expressivo significado no Brasil, pode-se lembrar de dois: a) a morte, em 1953, de *Josef Stalin*, e a divulgação de seus erros, por *Nikita Khrushchov*, em 1956, viabilizada por seu “*Discurso Secreto*”; b) e a vitória de *Fidel Castro* na *Revolução Cubana* em 1959, que destituía *Fulgêncio Batista*, apoiado pelos americanos!

Outros fatos e dados, também aparentemente contraditórios, foram somados aos conteúdos ajustados à luta do anticomunismo, tal como a programação dos Estados Unidos para a cooperação com a América Latina. O programa *Aliança para o Progresso*<sup>18</sup>, criado no governo Kenedy (1961-1963), com a finalidade de subsidiar projetos nas áreas de educação, saúde e habitação, caminhou em paralelo ao programa de habilitação de membros da polícia e do exército para contenção de distúrbios civis, insurreições e, até mesmo, guerrilhas. Famílias das diversas classes sociais, professores de diversas instituições foram inacreditavelmente sensibilizados pelas ações consideradas de grande benevolência americana!

A *Aliança para o Progresso*, embora não considerada pelos Estados Unidos como um sucesso em função dos recursos aplicados em relação aos seus ganhos, mesmo assim, no Brasil, gerou lucro suficiente aos detratores de Jango. Vinculados ao Congresso, políticos de ocasião, apropriando-se dos dólares e das vantagens obtidas pelos investimentos americanos na área social, multiplicaram seus ataques às personalidades consideradas comunistas como *Arraes*<sup>19</sup>, *Leonel Brizola*<sup>20</sup> e ao próprio presidente. O “*perigo vermelho*” tinha nomes; urgia espantá-los!

Se o Congresso se fez surdo ao nada ouvir quanto às reivindicações dos deserdados da terra e do pão, os quais denunciavam privilégios dos ricos e

---

<sup>17</sup> A instituição *Tradição, Família e Propriedade* (TFP) foi uma organização civil com inspiração no catolicismo tradicional, fundada em 1960 por Plínio Salgado, professor, jornalista, que se propunha a combater ativamente não só as ideias maçônicas como eliminar quaisquer propostas comunistas.

<sup>18</sup> O Programa de Assistência ao Desenvolvimento Socioeconômico da América Latina (*Aliança para o Progresso*) formalizado em 1961, entre os Estados Unidos e as nações como Argentina, Brasil, Bolívia, Costa Rica, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, tinha por objetivo impulsionar reformas sociais e conter a influência cubana.

<sup>19</sup> Com extensa carreira política, Arraes foi eleito governador de Pernambuco em 1962, sendo preso pelos militares em 1º de abril de 1964, em função da forte oposição desencadeada pelos ruralistas e/ou usineiros após a conquista de direitos pelos trabalhadores da área rural.

<sup>20</sup> Leonel Brizola, também com carreira política bem-sucedida no Rio Grande do Sul, teve de fugir para o Uruguai no início de maio de 1964, em função não só de suas atividades contestatórias ao Golpe Militar, como em razão das suas concretas lutas anteriores pela reforma agrária, pelo controle do capital estrangeiro, pela extensão do direito ao voto, entre outras ações não palatáveis à classe dominante.

apontavam as causas do atraso brasileiro, poucos estudos revelam a íntima associação dos legisladores aos militares na tomada do poder em 1964. De qualquer forma, deve-se lembrar que esse Congresso respondia com agilidade aos interesses dos partidos oligarcas, da burguesia em geral que, com energia, não aceitava o ascenso das massas despossuídas. Estudos que ainda ficam a dever aos interessados sobre à *verdadeira política representativa do país!*

Com exceção de alguns economistas e de alguns sociólogos, até a presente data, a maior abundância de interpretações do golpe de 1964 se apresenta identificando os militares como os maiores responsáveis pela deflagração da ditadura, secundarizando as ações dos empresários e/ou industriais, quando, na verdade, essas são as forças propulsoras desse embate. Mesmo concordando que a política econômica tenha subsidiado extensiva e intensivamente a exaltação em prol da tomada de poder nessa ocasião, mesmo considerando o interesse dos Estados Unidos no controle da sociedade brasileira impulsionado pela Guerra Fria, o fato é que não me parece ser suficiente as variáveis já apontadas para entender o grau de adesão dos brasileiros ao regime instituído nessa época.

Ainda que afirmando a validade das questões econômicas internacionais e nacionais de valoração do desenvolvimento capitalista e a sua correspondente associação ao medo politicamente direcionado contra o comunismo de forma insistente e organizada, ainda que reconhecendo o poder do moralismo reacionário da União Democrática Nacional (UDN) contra o governo instituído, e, mesmo considerando esses fatores como radicalmente básicos para o dito “*levante empresarial-militar de 1964*”, ainda assim, considero uma lacuna a ausência de estudos relativos à influência religiosa dos brasileiros em favor desse acontecimento.

Falar da influência da religião católica<sup>21</sup> na construção afirmativa ou favorável à ditadura, na verdade, torna-se bastante difícil por dois motivos: Primeiro, pela dificuldade de se encontrar estudos com tal interesse de pesquisa para além da já conhecidíssima *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*<sup>22</sup>. Segundo, e mais importante, porque a literatura, ao estabelecer relações entre a religiosidade e o regime militar instituído, contempla, ou melhor, apenas privilegia as exceções, ou seja, uma porcentagem mínima de cristãos que se opuseram à ditadura, quer sob amparo do *Evangelho*, quer sob as asas da *Teologia da Libertação*, quer sob a perspectiva de alguns *Conceitos Marxistas*. O sociólogo Michael Lowy<sup>23</sup>, um dos poucos pensadores materialistas, nos expõe um pouco do que teria sido algumas

---

<sup>21</sup> O presente texto trata, por excelência da religião católica, uma vez que maior número de estudos seriam necessários para dimensionar a atuação dos protestantes, principalmente por seu divisionismo interno. Inúmeros batistas e presbiterianos assumiram publicamente, à época, suas posturas anticomunistas e a favor do golpe de 1964, no entanto, várias personalidades podem ser apontadas como defensoras do que Michel Lowy chamou de *Cristianismo da Libertação*, tais como o Pastor Rubem Alves, professor reconhecido pela academia, entre outras.

<sup>22</sup> O movimento da Igreja Católica a favor dos militares tornou-se conhecido em função da primeira *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, com milhares de seguidores, em 19 de março de 1964, em São Paulo, que se multiplicou, posteriormente, em várias capitais e cidades do interior, tendo como objetivos não só o apoio ao exército como a comemoração pela salvação do país das mãos comunistas!

<sup>23</sup> Deste autor, vide *Cristianismo da Libertação e Marxismo: de 1960 a nossos dias*. In RIDENTI, M; ARÃO REIS, D. *História do Marxismo no Brasil*, vol 6, 2007, e *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.

práticas cristãs ativadas pelo que convencionalmente se chamou *Cristianismo da Libertação* e que desembocaria, obrigatoriamente, na *Teologia* de Leonardo Boff<sup>24</sup>.

Com tais limites na literatura, torna-se importante realizar um exame sobre o sistemático posicionamento da Igreja Católica que, conferindo primazia à espiritualidade, educa os cristãos para a passividade diante das relações expropriadoras, tais como as do escravismo e as do assalariamento. A Igreja, como qualquer outra fonte, precisa ser analisada nas formas e nos conteúdos em como ela reproduz a sociedade<sup>25</sup>, caso tenhamos pretensão de acionar gerações mais conscientes<sup>26</sup>. Com tal objetivo temos que ultrapassar os limites a nós mesmos impostos de, costumeiramente, atribuir apenas, à “*soldados e à mercadores*” os desatinos de uma sociedade! A educação que se faz cultura não se limita a uma classe ou a uma categoria de profissionais.

Ora, na linha de nosso raciocínio, que coloca a religião como uma fonte formadora de grande magnitude, não podemos esquecer também do papel dos professores que, independentemente de sua área de atuação, são educadores enquanto sinalizadores mais imediatos de uma forma de vida que se estende das creches ao ensino superior. Repensar, pois, a vinculação desses “*mestres*” em seu apoio dado à Ditadura (ontem e hoje) é uma forma não só de fazer pesquisa elucidativas de comportamentos como de educar as novas gerações.

Da mesma forma, revisitar o heroísmo de muitos, a coragem de outros e a lucidez dos que enfrentaram, no cotidiano, as desventuras do capitalismo (armado, ou não) é outro modo de expressar a confiança nos que souberam (e sabem) lutar por princípios reguladores de maior humanidade. Nesse sentido, deve-se, também, uma pequena homenagem aos artistas de diversas áreas que nos educaram, lutando pela renovação cultural do país, através do cinema, teatro, música, rádio, televisão, revistas, jornais, enquanto não foram calados.

Não só, pois, a Universidade<sup>27</sup> viveu o período de perseguições ditatoriais. Embora os casos mais conhecidos de violência do regime militar sejam identificados no 3º. Grau, as escolas primárias e secundárias também sofreram arbitrariedades que ainda precisam ser revisitadas. O Brasil perdeu personalidades

---

<sup>24</sup> A **Teologia da Libertação** foi construída ao longo do tempo, por isso lembramos alguns pensadores como Louis-Joseph Lebret (1897-1966); Jean-Yves Calvez (1927-2010); Emmanuel Mounier (1905-1950); Gustavo Gutierrez (1928-...) Enrique Dussel (1934-...); Pablo Richards (1939- 2021); Padres Operários no Brasil (1962-1966); etc.

<sup>25</sup> O texto de Bittencourt, **O livro e o selo**: editoras católicas no Brasil, permite conhecer a produção editorial do catolicismo e seus projetos estratégicos para alargamento da fé.

<sup>26</sup> Embora a Igreja Católica apresente uma multiplicidade de ordens - Franciscanos, Dominicanos, Beneditinos, Jesuítas, Carmelitas, Salesianos, Claretianas, entre outras - com suas ações em escolas, seminários, etc., todas essas instituições, com diferenças internas entre si, se ajustam à linha hierárquica de comando do Vaticano.

<sup>27</sup> Logo após o dia 31 de março, reitores foram substituídos por militares e diretores a favor do golpe foram guindados para cargos superiores no Ministério de Educação (MEC) e no Conselho Federal de Educação (CFE). Professores foram cassados, alunos perseguidos e os novos contratos passavam pela Assessoria de Segurança e Informação (ASI).

que, vinculadas, ou não, a instituições educativas seriam indispensáveis a um mundo em desenvolvimento até então desejado por todos nós<sup>28</sup>.

Enfim, o *Golpe de 64*, com seus múltiplos coadjuvantes, se fez presente e se faz atual na constituição da maioria dos indivíduos que garantem a permanência do maniqueísmo em suas análises sobre quaisquer questões sociais! “O ensino, a aprendizagem e a dinâmica social ainda são “*metodologicamente caracterizados por simplório dualismo*” A realidade nunca é vista em sua totalidade e em suas contradições!

Concluindo essa primeira parte, volto a Werneck Sodré<sup>29</sup> lembrando a importância de pensar dialeticamente e de perceber a totalidade em movimento. Nos limites dos dados apresentados até agora, abro espaço para refletir sobre Dermeval Saviani em sua proposta educativa, apresentada no Paraná nos idos de 1982-1984. Proposta educativa que se expunha nos limites possíveis da militariza o ainda vigente no país, sem esquecer que o Secretário de Educa o do Estado do Paraná (SEED) nesse tempo era um Coronel!

## PALESTRA PARTE II: Conflito e esperança

Honrar um pensador não   elogi -lo, nem mesmo interpretá-lo, mas discutir sua obra, mantendo-o, dessa forma, vivo e demonstrando em ato que ele desafia o tempo e mant m sua relevância (Cornélius Castoriadis<sup>30</sup> 1985, p.7).

### a) O que costume esquecer

Como Castoriadis diria: o que realmente nos interessa neste trabalho   a obra de Saviani. Anos antes, Lucien Goldman<sup>31</sup> já nos teria avisado que, para processarmos a obra de um autor, não poder mos perder o indivíduo, assim como os grupos sociais dos quais esse autor faria parte. Complicando um pouco mais essa nossa tarefa, lembramos ainda de Marx, quando diz ser o movimento do pensamento apenas a reflexão do movimento real transportado e transposto no cérebro do homem.

Na verdade, tentamos nessa tarefa, embora com poucos dados, oferecer, na primeira parte, algumas situa es significativas que levaram ao desenvolvimento do regime militar entre o início de 1960 e a primeira metade de 1980. Período extremamente conturbado e contraditório, difícil para qualquer profissional que se desenvolveu cercado pela Ditadura Militar, principalmente quando pretendendo

---

<sup>28</sup> Entre vários pesquisadores e/ou intelectuais, foram cassados médicos, físicos, químicos, sociólogos, como Mario Schenberg, Isaías Raw, Jean Claude Bernardet, Thomaz Farka, José de Freitas Nobre, Jair Borin, José Marques de Melo, Vladimir Herzog, Fernando Henrique Cardoso, .... entre muitos, apenas, desaparecidos!

<sup>29</sup> Idem ibidem p. 84-86.

<sup>30</sup> CASTORIADIS, Cornélius. **Os destinos do totalitarismo**. Porto Alegre: L&PM, 1985, p. 7.

<sup>31</sup> GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. 2  ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.13

ser educador<sup>32</sup>. O que nos faz lembrar que Saviani tem sido lembrado atualmente, ora como *mito*, ora como um *encantador do marxismo*, deixando, portanto, de ser revelado por suas condições concretas, por condições que o fizeram e o fazem *um homem muito especial, mas um homem datado!*

Sem explorar sua biografia que já foi bastante divulgada, sendo, portanto, conhecida, propomo-nos a apontar com quais condições sociais objetivas<sup>33</sup> Saviani começou a trabalhar sobre educação, lembrando, por isso mesmo, alguns momentos, quando:

- a) os direitos políticos são suspensos<sup>34</sup>;
- b) os partidos políticos são dissolvidos;
- c) os processos de punição aos adversários são constantes;
- d) processos de cassações, de demissões e/ou de aposentadorias, direcionados à mandatos de parlamentares e /ou de funcionários aumentam <sup>35</sup>;
- e) as eleições no país são suspensas;
- f) as pessoas consideradas perigosas são banidas<sup>36</sup> e, em caso de acusação de terrorismo, poderia ser lhes aplicada a pena de morte;
- g) jornalistas são presos por notícias “desfiguradas” ou “tendenciosas”;
- h) professores e alunos são cassados, banidos, presos, torturados<sup>37</sup> “desaparecidos”;
- i) entidades estudantis são incendiadas, fechadas;
- j) o estudante Edson Luís é morto por policiais em um restaurante;
- k) a censura prévia de livros, revistas, jornais, peças de teatro, filmes e músicas torna-se uma realidade<sup>38</sup> (1970);
- l) a censura prévia é, também, praticada no Rádio e na Televisão<sup>39</sup>;

---

<sup>32</sup> Marcos Pivetta, no site <http://revistapesquisa.fapesp.br>, informa que o regime Militar instalou centrais de espionagem em 35 universidades brasileiras para vigiar os passos de professores e alunos.

<sup>33</sup> As condições concretas desse período aqui são expressas tanto por alguns itens que correspondem aos Atos Institucionais (17) com seus respectivos Atos Complementares (104) durante 1964-1969, como por alguns fatos bem divulgados nesse espaço de tempo.

<sup>34</sup> Em apenas três meses do exercício do General Castelo Branco, foram cassados e/ou perderam seus direitos 441 políticos (ex-presidentes, governadores, congressistas, diplomatas, sindicalistas intelectuais), 2.985 funcionários públicos civis foram demitidos, e 2.757 militares foram forçados à aposentadoria.

<sup>35</sup> Paulo Singer, Octavio Ianni, Florestan Fernandes, Caio Prado, José Arthur Gianotti, Fernando Henrique Cardoso, Emília Viotti da Costa, Elza Berquó, foram alguns dos docentes da USP/SP destituídos de suas funções.

<sup>36</sup> José Comblin, sacerdote, missionário, belga naturalizado brasileiro, ligado à *Teologia da Libertação*, com inúmeras obras sobre cristianismo e desenvolvimento, espiritualidade, renovação pastoral, entre outras, foi deportado em 1972, retornando ao país mais tarde, sempre defendendo a opção preferencial pelos pobres.

<sup>37</sup> Frei Tito Alencar, preso e torturado em 1969, banido do Brasil, já morando na França, mesmo sob atendimento psiquiátrico, suicidou-se em 1974, deixando um documento sobre as torturas sofridas.

<sup>38</sup> Apesar de ter sido legislado apenas em 1970, o controle dos conteúdos dos livros, já em 1968, o Colégio de Aplicação (CAP) do Rio de Janeiro tinha uma “censura” que avaliava, inclusive, textos escritos pelos alunos. Em 1973, uma Portaria da Polícia Federal proibiu 46 revistas estrangeiras e 14 nacionais.

<sup>39</sup> As músicas de protesto, como as de Geraldo Vandré, foram proibidas nas escolas.

- m) o estudante Alexandre Vannucchi Leme é morto por policiais do DOI -CODI;
- n) catorze membros do PCB, que estavam presos, desaparecem (1974);
- o) morre na prisão Wladimir Herzog torturado (1975);
- p) as eleições previstas são cerceadas pela Lei Falcão para inviabilizar o crescimento do PMDB, partido de oposição ao governo (1976);
- q) o metalúrgico Manuel Fiel Filho é dado como enforcado com as próprias meias na prisão (1976);
- r) uma bomba explode na Associação Brasileira de Imprensa (ABI) (1976);
- s) quatrocentos estudantes de medicina em Belo Horizonte reunidos no 3º. Encontro Nacional dos Estudantes (ENE) são desbaratados, alguns presos (1977);
- t) em 20 de setembro de 1977, a PUC/SP é invadida por Erasmo Dias (mais de 2.000 pessoas entre professores, alunos e funcionários são ameaçados, muitos, presos).

A violência crescente<sup>40</sup>, em intensidade e qualidade, principalmente de 1968 a 1979, que acordou com lentidão a sociedade burguesa ainda adormecida pelo *Milagre Econômico* (1968-1973) é presenciada por Dermeval que inicia sua carreira de professor em 1967, após a conclusão de seu curso em filosofia na PUC/SP, em 1966. Nesse espaço de tempo, teve a chance de:

- a)** Observar, portanto, entre 1969-1973, o processo sistemático de exclusão, por atos arbitrários, de mais de uma centena de docentes e de pesquisadores das principais Instituições do país em nome de uma possível vinculação desses profissionais com o comunismo.
- b)** Refletir, em termos de futuro, sobre as perdas da sociedade brasileira quando foram eliminados das instituições educativas professores de reconhecido gabarito acadêmico, tais como físicos, médicos, historiadores, economistas, filósofos, sociólogos, professores de artes, entre outros de áreas distintas.
- c)** Perturbar-se com a imagem da destruição por incêndio da União Nacional dos Estudantes (UNE), decidida pelo exército em dia imediato ao 31 de março.
- d)** Lembrar da estupidez militar contra Paulo Freire e a destruição de seu *Projeto de Alfabetização de Adultos* em todos os lugares onde estava

---

<sup>40</sup> Vide os diversos Relatório da Comissão da Verdade no Brasil (1964-1985).  
<http://www.memorialdaditadura.org.comp>



sendo iniciado e/ou implantado, o que determinou a fuga do educador do país.

e) Inquietar-se, em 1969, com a extinção do *Ensino Vocacional*<sup>41</sup> de São Paulo destinado à classe trabalhadora, quando as escolas foram invadidas, seus arquivos queimados, professores presos, sendo *Maria Nilde Mascelani*, a responsável maior por esse projeto, presa e torturada.

Concretamente, apenas com esses dados, Saviani podia perceber a destruição organizada da educação, quando professores são retirados da possibilidade de transmitir seus conhecimentos para os quais haviam se formado. Consegue, por conhecimento e habilidade docente, prognosticar que o futuro seria marcado provavelmente *pela apatia de alunos e de professores* promovendo indiretamente a *aceitação daquela filosofia que acata a “natureza natural” da desigualdade!* Nos limites dados, mesmo com a lógica formal que sua formação anterior lhe havia garantido, avança em seu projeto de contestação a essa sociedade negando-se a compactuar com o desenvolvimento da barbárie.

Recuperando ainda um autor com perspectiva conservadora e religiosa, muito difundido no Brasil nas décadas de 1960 e de 1970, tem-se Michele Federico Sciacca com seu livro *História da Filosofia* (1962) em 3 volumes, e, o editado em 1966 intitulado *O problema da educação*. Com perspectivas mais históricas e filosóficas do que pedagógicas e/ou socializantes, salientando personalidades e privilegiando cronologias<sup>42</sup>, tem-se, também, nesse período ditatorial, um grande número de livros que invadiram principalmente as Escolas Normais e subsidiaram inclusive a formação de professores universitários. Nesse quadro, que aproxima muitos escritores, lembra-se do autor brasileiro Antônio Paim que só entre 1966 e 1983 nos oferece 15 obras incluindo-se nesse conjunto o livro sobre a *História das Ideias Filosóficas do Brasil*, editado em 1967 e com tiragens elevadas até a 5ª. edição em 1970.

Ainda em se falando na força da filosofia de cunho tradicional<sup>43</sup>, utilizada na formação dos docentes principalmente das normalistas, listamos a seguir nomes de intelectuais jamais esquecidos por professores e alunos, como, por exemplo: Pe. Leme Lopes; Pe. Leonel Franca; Pe. Henrique Claudio de Lima Vaz; Monsenhor Urbano Ziller; Dom Odilão Moura, assim como muitos outros nomes de profissionais civis, tais como Gustavo Corção; Creusa Capalbo; Gerd Bornheim; Leônidas Hegenberg; Miguel Reale; Ubiratan Borges de Macedo; Luís Washington Vita. Listagem importante, porque permite entender a grandiosa influência de

---

<sup>41</sup> O *Ginásio Vocacional* era uma escola voltada aos trabalhadores com estratégias destinadas a inserir os alunos na comunidade; estratégias que, incluindo pais e outros atores sociais, eram apropriadas para não só pesquisar a realidade da sociedade como para projetar sua transformação. Criada em 1962, foi extinta em 1969.

<sup>42</sup> Apenas como um exemplo do tipo de literatura que era considerada histórica, citamos o livro *A educação nas mensagens presidenciais* (de Deodoro da Fonseca a José Sarney) editado pelo MEC/INEP em 1987.

<sup>43</sup> Dentre os pensadores estrangeiros apropriados pelos currículos para formação de professores lembramos os fenomenólogos: Emmanuel Mounier; Gadamer; Georges Gusdorf; Karl Jaspers; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur. Dentre católicos, algumas referências: Teilhard de Chardin; Jacques Maritain, Julián Marías, Pe. Serafim Leite.

caráter idealista, tradicional, que se manifestou como uma política educadora persistente no Brasil, tanto nos tempos anteriores como nos posteriores à década de 1970.

Cabe lembrar que não se está a discutir a competência ou a qualidade dos intelectuais aqui citados, entre outros docentes e pesquisadores dos séculos XX-XXI, e que foram, de alguma forma, altamente mobilizados e mobilizadores da educação. Além dos já apontados, outros nomes, como de Alceu Amoroso Lima (1893-1983), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971), Paschoal Lemme (1904-1997), João Camilo de Oliveira Torres (1915-1973), Laerte Ramos de Carvalho (1922-1967), Fernando Azevedo (1923-2002), Casemiro dos Reis Filho (1927-2001) e Luiz Pereira (1933-1985) são sempre dignamente lembrados, com o devido respeito, por tudo o que fizeram pelo ensino brasileiro.

É exatamente nesse caminhar acadêmico cuidadoso que a carreira de Saviani se fez, e é, exatamente nesse mundo real no qual vivia que, como ele mesmo conta, sentiu a necessidade de abandonar Tomás de Aquino! “*IL MUNDO SI MUOVE*”, Dermeval *o afirma e com ele se encanta!*

É no movimento que Saviani busca entender o mundo e, consequentemente, a educação. Mas sua concepção de movimento não é a mesma que teria amparado até então a grande maioria dos educadores, incluindo-se, nesse conjunto, também, os pensadores que lutaram pelo nacionalismo desenvolvimentista nos idos de 1950. Para Saviani, a ideia de movimento implicava, inicialmente, tanto na consciência dos antagonismos sociais, na perplexidade frente às contradições humanas de desigualdade, como na certeza básica de que o mundo se faz por ações recíprocas. Convicção que, ao se constituir como “*preâmbulo pedagógico*”, o fez procurar em obras estrangeiras as possíveis indicações para uma nova caminhada ainda a ser feita por indivíduos ávidos de um novo mundo<sup>44</sup>.

Ora, se o *mundo se move*, quando se é convocado a analisar o trabalho de personalidades, não nos podemos pautar apenas pelas últimas realizações delas. Esquecemos, geralmente, em nossas pesquisas, de investigar o processo sofrido ou ativado no personagem objeto do estudo enquanto esse viveu limites conjunturais e/ou temporais, fazendo escolhas (sociais) ou se escolhendo ao longo de sua existência. Ainda que nos consideremos educadores, costumamos esquecer como se constituiu aquilo que chamamos “*formação*” ... *O mundo (interior ou exterior) não se faz em simples processo quantitativo ou em mero movimento evolutivo!*

## **b) O que preciso lembrar**

Com Saviani, por convite de Gilda Poli, então Secretária de Educação, foi gerenciado um curto período de orientações educativas para “*formar os professores já*

---

<sup>44</sup> Os movimentos sociais de combate à ditadura aumentam em quantidade e em número de participantes. Em 1978, o **AI-5** é revogado por Ernesto Geisel e, em 1979, é sancionada a **Lei da Anistia** que beneficiou 4.650 pessoas. Voltam ao Brasil, já em 1979, Leonel Brizola, Miguel Arraes, Luiz Carlos Prestes, Márcio Moreira Alves, e começam a retornar inúmeros acadêmicos.

*formados*”, alocados nos Departamentos de 1º.; 2º.; e de 3º. Grau(s) da SEED. Nesse início, com direção antes não validada, sacudimos nossa memória e a conferimos com anotações avulsas e com a bibliografia relativa à produção de Dermeval entre 1972-1984. Tal trabalho teórico-metodológico, com bibliografia atualizadíssima, direcionou, enfim, os “*mestres do Paraná para os novos tempos*” e, sob o comando dele, permitiu que os docentes *identificassem as suas bandeiras educacionais* respaldadas em autores “*da nova era*”, previamente selecionados,

A recuperação do trabalho desse momento não é o de mostrar quão Saviani foi marxista desde o começo de sua carreira, mas, sim, como ele se emocionou, vislumbrou e se apropriou de discursos que apontavam *para uma nova maneira de pensar a filosofia e a história*, que levavam a *assumir uma nova estratégia de encaminhamento educacional fora dos parâmetros tradicionais*. Interessa, pois, afirmar o quanto Saviani se afastou de um evolucionismo ingênuo e *concebeu o homem e o mundo por outra forma de ser e/ou de existir*. Uma postura que, enfim, associava sistematicamente as questões históricas e filosóficas à educabilidade. O mérito, pois, de Saviani, nesse momento, consistiu em acreditar nas “*mãos humanas*”, *na capacidade de transformar e de transformar-se; de perceber o movimento social como totalidade; de buscar a conscientização desde que iluminada pela responsabilidade política*. O mérito, enfim, que sempre acompanhou seu profissionalismo foi o de associar questões filosóficas, históricas à procedimentos educacionais dos nosso tempo.

Por meio de inúmeras pontes, apropriando-se também de vigorosos intelectuais quer brasileiros, quer estrangeiros (na fase já de desarticulação do poder golpista), Sartre é lembrado. Esse pensador, de alguma forma, incita indiretamente os professores brasileiros a saírem da *indiferença política*, a examinarem os *problemas da existência concreta comprometendo-se, como um intelectual, com o mundo*<sup>45</sup>. A filosofia, nessa conjuntura, constitui-se em vida, não mais existindo, como diz “*sartreanamente*”, divórcio entre “*teoria e prática*”. Sartre educa com a intenção de que a filosofia encarnasse e/ou se expressasse no homem, na vida, interpretando-a, pois, como responsabilidade do sujeito para consigo mesmo, como *compromisso*, como *engajamento*. É assim, pois, que Saviani vai preparando as mentes para ouvir com mais profundidade o que diz Marx!

A ideia de que *o homem nada mais é do que aquilo que faz* também reverbera na consciência do professor Saviani quando a sociedade brasileira grita por democracia. Ora, esse homem, concebido como fazendo-se diuturnamente, não mais pode ser medido apenas pelo conhecimento adquirido. Surge, pois, uma nova exigência que supera a antiga preparação de docentes: a de estimular uma prática responsável por si e pela sociedade<sup>46</sup>. Aprende-se que: *tuas ações me revelam quem és*.

Sem fugir do momento em que Marcuse era muito divulgado, Saviani o apresenta apontando uma de suas propostas na qual criticava o homem como ***unidimensional***. Criticava, desse modo, o homem formado socialmente pela

---

<sup>45</sup> A conferência de Sartre em 1960, em Araraquara, cujo conteúdo se transformou em livro - *Sartre no Brasil: a Conferência de Araraquara* – foi publicado diversas vezes, até 2019, em função do sucesso obtido.

<sup>46</sup> Surgem as Associações Docentes nas quais Dermeval participa ativamente.

globalização, pelo modo de ser da economia. Tal homem, agindo com pensamento único, uniforme, limitado e dogmático, preenchendo todos os espaços da sociedade, é o indivíduo que precisava ser educado após análise de suas práticas coordenadas por teoria liberal.

Apreciar Marcuse na totalidade de sua obra significa rejeitar a história ensinada no passado e, conseqüentemente, admitir que tudo deve ser analisado por seus processos, por seu movimento, por conexões que se concretizam por atos próprios da existência e/ou típicos da sobrevivência humana. Com essa diretiva, a consequência lógica transfigura-se em pensar o homem *como um ser social, como um ser com atividades concretas no mundo*, como um *ser ativo* por interações na sociedade burguesa. Dermeval também aponta, entre outros princípios “*marcuseanos*”, não só a indestrutível unidade entre a teoria e prática, como a fundamental percepção de que o homem é sujeito e objeto da história. Nessa caminhada formativa ele se apropria de algumas formulações desse sociólogo alemão que oferece indiretamente aos professores um “caminho suave” para futuras incursões em textos de Marx, sempre reconhecido como de grande dificuldade interpretativa.

Delineando sua proposta pedagógica de forma cuidadosa e orgânica, com sistematicidade e perseverança, Dermeval faz com que seus alunos mergulhem em uma literatura antes desconhecida dos currículos destinados à formação dos docentes. Saviani induz os “*professores formados e em formação no Paraná*” a transitarem por uma bibliografia que inclui, principalmente, Bogdan Suchodolski (1903-1992), Mario Manacorda (1914-2013), Adolfo Sánchez Vásquez (1915-2011) e Georges Snyders (1917-2011) entre outros pensadores com ideário similar. Intelectuais indispensáveis por reforçarem a certeza da necessidade da constituição de uma pedagogia que não mais vá reproduzir a passividade, a apatia, a inoperância na sociedade que ainda é acionada pela escola que temos.

É nessa perspectiva que Suchodolski é lembrado por conferir às instituições escolares a obrigação de estimular consciências para o entendimento das mudanças sociais. Para tal trabalho ilumina, nesse sentido, a importância de elucidar as contradições dessa mesma sociedade. Estimula o trabalho docente a extinguir os aspectos ilusórios inoculados na classe trabalhadora e incentiva um desejo contínuo de uma legítima transformação social. Para que o processo educativo seja deflagrado como adequado à humanização do homem, Suchodolski *conclama para que o conhecimento ofertado teoricamente seja realizado na prática; tenha, portanto, função social, não mais* admitindo que os conteúdos ministrados sirvam apenas como mero adereço intelectual. Mantem-se, pois, nas orientações “*dermevalinas*”, a exigência de reflexões de como a prática dos indivíduos produz o nosso mundo!

Dermeval, tal como Suchodolski, também acredita na concepção de ensino que não se separa da cultura como uma possibilidade de humanização dos indivíduos, jamais permitindo, portanto, que ela fosse (ou seja) atrelada ou submetida a fins políticos mercenários. Nessa perspectiva, compartilha da ideia de formação contínua dos indivíduos, através de cursos, encontros, seminários, entre outras

formas de atualização, sempre com a meta de tornar cada vez mais inteligíveis e/ou alcançáveis os complexos processos encaminhados ou realizados pelos homens. Suchodolski, também como Dermeval, reconhece que no engajamento social pela via da cultura emerge a possibilidade efetiva de enfrentamento à destrutividade que, com o crescimento desmesurado da industrialização, torna-se cada vez mais opressivo.

As leituras de Dermeval, fortalecidas por educadores do continente europeu, mostram que, sua busca por novas fontes, era regida por um critério maior: a consciência de que a sociedade capitalista não poderia ser continuamente alimentada pela escola que, de fato, ainda operava nos moldes conservadores em pleno final do século XX. Nessa época, ao contrário de muitos brasileiros da área da educação, Saviani não se dispõe a qualificar a escola simplesmente: a) pelo simples avanço da ciência; b) pelo aperfeiçoamento da tecnologia; c) pela administração de bons professores; d) pela aplicação de novos recursos didáticos; e) pela avaliação mais aprimorada e significativa da escola, dos professores e dos alunos. Ora, Saviani discordando dessas propostas enquanto privilegiadas por maioria docente, repassa preocupações aos professores da SEED/PR que, como futuros orientadores, devem estimular seus pares a novos rumos, a novos objetivos, a novas leituras, a novas propostas educativas.

Manacorda<sup>47</sup> é, por isso mesmo, lembrado, pois esse italiano, embora envolvido em celeumas teóricas por determinados conceitos que utiliza, não deixa de redigir essencialmente orientações de caráter marxista para a educação. Com sua profissionalidade mostra a necessidade do compromisso do educador com sua tarefa já sinalizada por um alto nível de conhecimento, por vasta cultura, afastando, por isso mesmo, a possibilidade de ser a educação uma mera vertente de contínuas inovações pedagógicas. A cultura, portanto, não pode ser pensada como desinteressante e desinteressada, pois é inerente ao processo de desenvolvimento, de formação, de humanização conduzida pela ciência, nunca pelo espontaneísmo. A cultura seria, pois, inerente ao desejo de conscientização dos cidadãos, dos trabalhadores, para que eles tenham condições de agir politicamente, de atuar de modo mais ativo e responsável nas transformações pleiteadas. Manacorda luta, ainda, para que a escola seja pública, de qualidade, exigente, rigorosa e democrática, trabalhando sempre com conceitos apurados por reflexões críticas que apontam para o desejado homem *omnilateral*. Sistemáticamente reafirma o princípio educativo do trabalho articulado à formação humana sob a meta de superação da sociedade de classes. Princípios e propostas que estão presentes tanto em Manacorda como em Dermeval, confirmam a admiração dos dois por Gramsci, mentor escolhido e privilegiado nas reflexões de ambos.

Recordando a ligação de Manacorda e de Saviani com Gramsci aponta-se para o interesse de ambos pela cultura, a ser inserida, no caso, obrigatoriamente

---

<sup>47</sup> Os livros de Manacorda, como **Marx e a pedagogia moderna, O princípio educativo em Gramsci e História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**, são editados na Itália, respectivamente, em 1966, em 1970, e em 1983.

nos processos educativos. Essa dupla de educadores, com Saviani por excelência, fez bem a alma de muitos brasileiros fragilizados pela asfixia física e intelectual produzida até então pelas duradouras consequências da ditadura. As leituras do pensador brasileiro permitiram esvaziar o sentimento de impotência obtido não só pelos anos de violência já sofrida socialmente, como, também, expressar rejeição à leituras mecanicistas e/ou deterministas com grande simplificação do marxismo<sup>48</sup>. Transformar a escola em centro de cultura e, ao mesmo tempo, em centro de prazer, associando, para isso, cinema, teatros, competições, jogos, artes, é o desafio que Saviani também estimula por considerar serem todos procedimentos imprescindível ao desenvolvimento orgânico, sistemático, da classe trabalhadora.

Ora, em todos os autores indicados verbal ou bibliograficamente por Saviani, percebe-se uma unidade nas intenções: *mostrar que o mundo não se modifica pelo pensamento, mas, sim, pela práxis*. Essa intencionalidade comum a esses autores antes citados, mesmo quando repetida por formas diversas, resgata na verdade e fundamentalmente “*premissas do marxismo*” que se contrapõem à filosofia idealista. Já Adolfo Sánchez Vásquez, com seu livro - *Filosofia da Práxis* – editado em 1968, induz e seduz com a exigência necessária de *desconstrução da educação nos velhos moldes conservadores que só pleiteia interpretar o mundo sem quaisquer aspirações de transformá-lo*.

A consciência da responsabilidade dos educadores em superar aquela visão assegurada em anos de escolarização e/ou de formação sistemática, faz com que Dermeval se posicione, com estratégias distintas, para a eliminação da consciência ingênua que coloca o processo histórico fora das mãos humanas. Estimulando a superação da consciência comum, do mero bom senso, do mero conhecimento pelo fenômeno, da compreensão limitada do que seja a prática humana, propõe ao cidadão, ao estudante, em qualquer nível de formação, que se assuma como *contribuinte efetivo na produção da vida*.

Por criticar a Escola Nova e a Escola Tradicional, Snyders também se coloca entre aqueles que contestam a educação oferecida pela escola capitalista. Denuncia o espontaneísmo vigente nos processos educacionais e, como os demais pensadores aqui citados, afirma a necessidade de oferecer cultura aos alunos, ultrapassando, assim, a simples e velha oferta de conteúdos obrigatórios que nada dizem às emoções e à consciência social dos jovens. A superação de preconceitos apoiada em conteúdos com juízos de valor avançados, em críticas consistentes, faria parte contínua da formação do indivíduo que, mediado por relatos históricos, pela conscientização dos *processos sempre em devenir*, agiria em prol de uma sociedade aberta para a transformação. Adotar como imprescindível a realização de prazer do aluno diante do trabalho intelectual constituir-se-ia em uma tática e em um objetivo direcionado a criar no cidadão necessidades superiores de humanização, construindo, assim, a possibilidade de legítima excelência na maioria dos indivíduos.

---

<sup>48</sup> Durante muitos anos a divulgação do marxismo no Brasil (para a educação dos seus possíveis partidários) se fez por manuais soviéticos que muito prejudicaram a compreensão da teoria materialista da história.

Com tal encaminhamento pedagógico, os livros de Snyders, já publicados no Brasil, nos obrigam a estabelecer relações legítimas dos ensinamentos prestados na escola com a sociedade em sua totalidade. Não se reduzem à didática ou à conquista da cultura universal. Eles induzem à realização de *uma pedagogia de caráter progressista*, pela qual a formação humana deveria ser encaminhada continuamente em oposição à massificação instituída pela sociedade industrial expropriadora. Negando Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet e Illich (aqui em moda) afirma não se constituir a escola apenas em um espaço de reprodução da sociedade, inspirando, nesse sentido, o desejo educativo de adquirir consciência sobre as condições de vida das massas. A escola se lhe apresenta, portanto, como *um espaço de luta de classes que, embora restrito, não pode perder o desejo de incentivar de modo contínuo a transformação social*. De forma similar, aqui no nosso país, Dermeval já nos aticava para maior participação no mundo sem esquecer que essa participação deveria sempre estar contaminada de alegria.

Já ultrapassando a indicação de autores, anteriormente aqui sinalizados, Dermeval se concentra no aprofundamento das obras de Gramsci como em *Os intelectuais e a organização da cultura, A literatura e a vida nacional, Concepção dialética da história, Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Cartas do Cárcere*. Encaminha seus alunos para as obras desse marxista reafirmando o papel político dos intelectuais.

Essa opção teórica, que se redimensiona qualitativamente, incide, de modo abrangente nas preocupações que já norteavam Dermeval, tais como: a) a filosofia é vida, é ação; b) o intelectual é o sujeito com compromisso social; c) o educador é o profissional engajado na desconstrução dos aspectos ilusórios da vida e na prática efetiva e sistemática de processos transformadores; d) a cultura é a mediação para mudanças jamais podendo ser entendida como repertório de homens ilustres; e) a *práxis* é o que modifica o mundo, não o pensamento... Nesse momento, por ter exposto minhas lembranças de modo sintético, informo que *aqui se esgota a minha memória relativa uma um período no qual se pensava como apto para realizar-se com base nas esperanças...*

### **c) O que necessito refletir**

Importante lembrar que, na década de 1980, nas Universidades do país, principalmente na área da educação, há um grande crescimento do pensamento gramsciano, viabilizado por Monografias, Dissertações e Teses. Os docentes e alunos dos Cursos de Pós-Graduação, publicizaram com agilidade seus trabalhos, mantendo, assim, a divulgação, no mínimo, da lógica desse teórico por muito tempo. Mas, por outro lado, não se pode apreciar no mesmo sentido o que fizeram os professores em atividades na SEED/PR. Sabe-se que tais docentes não deram sequência às orientações pedagógicas gramscianas encorajadas por Dermeval. Sem imputar-lhes de imediato críticas severas, indispensável lembrar que as alterações na estrutura administrativa dos órgãos de Estado são pertinentes e/ou renovadas em cada ano eleitoral. Da mesma forma a direção educacional, a direção pedagógi-

ca muda a cada “*novo político ou técnico de plantão*”! Os novos direcionamentos educativos sob comando estadual implicam em substituições teóricas, quer filosófica, históricas, ou, sociológicas. O mercado se faz presente nas trocas de interesses individuais ou corporativos. Tais substituições de princípios intelectivos de quatro em quatro anos apenas sedimenta o fenômeno de “aligeiramento cognitivo” generalizado. Como diria Cruz Costa, a incapacidade de estudar em profundidade uma teoria anteriormente considerada “importante”, se permite no século que aprende e apreendeu o consumismo!

O brasileiro parece, de fato, ser um cortejador de propostas teóricas sem complexidade, já reduzidas por bandeiras simplistas, ou por convocações pedagógicas que se concretizam pela imediatividade e/ou pelo utilitarismo pragmático. Infelizmente, em tempos de pós-modernidade, as instituições educativas, os professores, em geral, parecem ser destinados a serem “pouco ou nada relevantes”

## Considerações finais

Ao me retirar da SEED, em 1984, deixei de acompanhar de modo mais intenso o movimento gerado para instrumentalizar os professores teórica e/ou tecnicamente. Sei, no entanto, que, de imediato, avançou o projeto proposto por Paulo Freire, com novos coordenadores instituídos, sendo, logo depois, substituído por Edgard Morin e por Philippe Perrenoud<sup>49</sup>, numa sequência de autores que, até agora, ainda não foi finalizada. Para mim, essa sequência contínua de personalidade diversas e de intelectuais que se opõem nos encaminhamentos educacionais traz, de modo implícito, um ecletismo capaz de esconder um “*apoliticismo ignorante*” e uma “*educação esfarrapada*”.

Hoje, embora afastada dessas lutas internas nas instituições que deveriam realmente educar, proponho que, dentre os professores que fazem parte da HISTEDBR, se preocupassem, de fato e de direito, com pesquisas sobre os conhecimentos teóricos considerados importantes e/ou vivenciados pelos professores de 1º. e de 2º. Graus. Temos que sair da bolha na qual estamos inseridos e aprofundar o diagnóstico da educação sob quais modalidade ela está sendo produzida, sem responsabilizar de imediato o COVID-19 por esse estágio tão deprimente.

Urge nos capacitarmos para entender o desenvolvimento da personalidade humana na sociedade de consumo, assim como o aumento das relações sem-vínculos já apregoadas no século XXI, caso ainda acreditemos no projeto de socialização proposto por Saviani que já convocou a todos a rejeitar a barbárie dessa solidão narcísica. Precisamos encontrar, pois, novas formas de atuação assim como ter superior coragem para reabilitar, reavivar os princípios que determinaram

---

<sup>49</sup> Defendidos, inclusive, pela Associação Docente do Paraná à época de maior vendagem desses autores.



a consciência com suas lutas por valores de humanização a serem assegurados coletivamente.

Sem mais para o momento, repetindo o meu agradecimento a todos, parabenizando Dermeval, o “mestre de nosso tempo”, fico à disposição de vocês.

## Referências

AARÃO REIS, Daniel. **Ditadura e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2014.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil 1964-1985**. Bauru SP: EDUSC, 2005.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFRGS. **Universidade e Repressão: Os expurgos na UFRGS**. Porto Alegre: Ipm, 1979.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1961-1967**. São Paulo: Alfa-Omega, 2ª. ed., 1977.

BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. **1964: um golpe de classe?** Lua Nova, São Paulo, n.58, p.255-261, 2003.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **O livro e o selo: editoras católicas no Brasil**. Pró-Posições, v. 25, n. 1 (73), p. 117- 137. Jan./abr. 2014.

BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo Libertador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

BORTONE, Elaine de Almeida. A ação política do instituto de pesquisas e estudos sociais (IPES) através de documentários. **Outros Tempos**, vol. 11, n.17, 2014, p. 271-281.

BROCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia**. México: Nueva Imagen, 1977.

CALLADO, Antonio. **Tempo de Arraes: padres e comunistas na revolução sem violência**. Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1964.

CARDENUTTO, Reinaldo. **O golpe no cinema: Jean Manzon à sombra do IPES**. Revista ARTCultura: Uberlândia, v.11, n. 18, 2009.

CARVALHO, Celso. O simpósio “A educação que nos convém: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960”. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 396-385, jul./dez. 2007.

CARVALHO, Júlio Cesar Pereira de. Empresariado e ditadura: contribuições para uma análise de longo prazo do processo de neoliberalização brasileiro (1967-1978). **Revista da UFF /NIEP-Marx**, Marx e o Marxismo, v.8, n.15, jul./dez. 2020.

CASTORIADIS, Cornélius. **Os destinos do totalitarismo**. Porto Alegre: L&PM. 1985, p. 7.

- COMBLIN, Pe. Joseph. A ideologia da Segurança Nacional. 3ª. ed. **O poder militar na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- COMISSÃO DA VERDADE NO BRASIL. **Relatórios**. Disponível em: <http://www.memoriasdaditadura.org.br> Acesso em 09.08.2022
- CORDEIRO, Janaína Martins. Direitas e organização do consenso sob a ditadura no Brasil: o caso da Campanha da Mulher pela Democracia (Camde). **NUEVO MUNDO-MUNDOS NUEVOS**. v.1, p.1 - 19, 2017.
- CORDEIRO, Janaína Martins. A marcha da família com deus pela liberdade em São Paulo: direitos, participação política e golpe no Brasil, 1964. **Rev. História** (São Paulo), n.180, 2021.
- CORRÊA, Marcos. **O discurso golpista nos documentários de Jean-Manzon para o IPES (1962-1963)**. (Dissertação). Campinas -SP: UNICAMP, Instituto de Artes, 2005.
- CORRÊA, Marcos. A propaganda política do golpe de 1964 através dos documentários do IPES. **Revista de História e Estudos Sociais**. Campinas-SP: UNICAMP, janeiro/fevereiro/março de 2006. Vol. 3, Ano III, no. 1. Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br) Acesso em 06.08.22
- COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci no Brasil: Recepção e Usos. In: QUARTIN DE MORAES, J. (Org.) **História do Marxismo no Brasil**. vol. III. Campinas-SP: UNICAMP, 1998.
- CRUZ COSTA. **A filosofia no Brasil**. Ensaios. Porto Alegre -RS: Livraria do Globo, 1945.
- CRUZ, Edmilson Pereira. O discurso anticomunista na revista eclesiástica brasileira 1960-1970. **História Unicap**. v. 6, n. 11, jan./jun./ de 2019.
- DINGES, John. **Os anos do Condor**: uma década de terrorismo internacional no Cone Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado**. Ação Política, Poder e Golpe de classe. 2ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1981.
- DEUSDARÁ, Pamella Passos. **Vozes a favor do golpe**. O discurso anticomunista do IPES como materialidade de um projeto de classe. (Dissertação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)** 35, n.82, 1961.
- FGV-CPDOC. **Aliança para o Progresso**. Verbete. Acessado em 14.09.2022.
- FREIRE, Paulo Freire. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

GARCIA, Nelson Jahr. **O que é propaganda ideológica**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GASPAR, Danielle Morais. **Os comentários do IPES e a campanha ideológica**: as práticas audiovisuais e a preparação do golpe de 1964. (Dissertação). São Paulo: PUC/SP, 2012.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. [3ª. Reimpressão]

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Memorial da resistência de São Paulo**. Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (1962-1969). Disponível em: <http://memorialdaresistencias.org.br>> Acesso em 05.03.2022.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2ª. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa Pedagógica**. Selección de textos e introducción por Mario A. Manacorda. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3ª. Ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e Vida Nacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOLLANDA, Cristina Buarque de. Os cadernos do nosso tempo e o interesse nacional. DADOS – **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 55, no 3, 2012, pp. 607 a 640.

JAGUARIBE, Hélio. **Sociedade e Política**: um estudo sobre a atualidade brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JULIÃO, Francisco. **Quem são as ligas camponesas**. Cadernos do Povo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

LANZA, Fabio, NEVES JR. José Wilson Assis, Oliveira, Ana Cláudia Rodrigues de. A(s) marcha(s) da família, com Deus pela liberdade (1964-2016): pensamento conservador católico e cristão no século XXI. **Caminhos**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 181-195, jan./jun. 2018.

LENT, Herman. **O massacre de Manguinhos**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, Edições Livres, 1978.

- LOWY, Michael. Cristianismo da libertação e marxismo: de 1960 a nossos dias. In: RIDENTI, M.; AARÃO REIS, D. **História do Marxismo no Brasil**. v. 6, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- MAKÁRENKO, Anton. **Problemas da educação escolar**. Moscovo: Progresso, 1986.
- MANACORDA, M. A. **Marx y la pedagogia moderna**. Barcelona: Oikos-Tau, 1969.
- MANACORDA, M. A. **El princípio Educativo em Gramsci**. Salamanca: Sígueme, 1977.
- MANACORDA, M. Depoimento. **Revista ANDE**. São Paulo, Ano 5, n. 10, p. 61, 1986.
- MANACORDA, Mario. Entrevista com Mario Manacorda por Rosemary Dore Soares. **Novos Rumos**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 1-23, 2004.
- MARCUSE, Herbert. **Materialismo histórico e existência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- MARCUSE, Herbert. **O fim da utopia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MARCUSE, Herbert. **Um ensaio para a libertação**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.
- MARÍAS, Julian. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Dias Cidades, 1966
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MENDONÇA, Cristina Diniz. **Sartre: a conferência de Araraquara**. Trans/Form/Ação, São Paulo, 11: 45-52, 1988.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro, Livraria Freitas Bastas, 1971.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A educação nas mensagens presidenciais. (1890-1986)** v. II Brasília, 1987.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. Bogdan Suchodolski. Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangano. Coleção Educadores 2010.
- MOREIRA ALVES, Marcio. **A Igreja e a Política no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. (Tese) USP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Outubro, 2000.
- MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

NAPOLITANO, Marcos. No exílio, contra o isolamento: intelectuais comunistas, frentismo e questão democrática nos anos 1970. **Revista Estudos Avançados** 28 (80), 2014.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. **Religião e dominação de classe**: estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

PAIM, Antônio. **História das ideias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1967.

PALAZÓN MAYORAL, María Rosa. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sanchez Vázquez. IN: **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Capítulo de livro. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>. Acesso em 15 jul. 2022.

PENNA, Lincol de Abreu. Álvaro Vieira, o filósofo das massas. **Revista Ciência Política**. INSS 1667-8855. Online. Departamento de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Achegas.net Achegas.net, v. 1, 2011.

PICINATTO, Thalisson Luiz Valduga. Tradição, Família e Propriedade: contrarrevolução, ultramontanismo e anticomunismo nos escritos de Plínio Corrêa de Oliveira. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. **Anais...** Fortaleza, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro, ISEB, 1959.

PINTO, **Álvaro Vieira**: Consciência e Realidade Nacional. Rio de Janeiro, ISEB, 1960, vol. I e II.

PINTO, Álvaro Vieira. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PIVETTA, Marcos. **O impacto na Academia**. Pesquisa Fapesp 218/33, Arquivo CIOC-UNB. Abril/2014.

PRESOT, Aline Alves. As marchas da família com Deus pela liberdade e o golpe de 1964. In: **Revista Santa Catarina em História**, v.9, n.2, 2015 – Florianópolis-SC: UFSC – Brasil ISSN 1984-3968.

REIMÃO, Sandra. **“Proíbo a publicação e circulação...”** – censura a livros na ditadura militar. **Estudos Avançados** 28 (80), 2014.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1983.
- SARTRE, J. Paul. **Sartre no Brasil**: a Conferência de Araraquara. São Paulo: UNESP, 1986.
- SILVA, Aureliano da. A questão da Universidade Resenha. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 8, n.º.43, jul./set. 1989.
- SILVA, Vicente Gil da. O INSTITUTO BRASILEIRO DE AÇÃO DEMOCRÁTICA (IBAD): contexto histórico de surgimento e trajetória de Ivan Hasslocher. 31º. Simpósio Nacional de História. 2021, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro, 2021.
- SILVA, Vicente Gil da. **A Aliança para o Progresso no Brasil**: de Propaganda Anticomunista à Instrumento de Intervenção Política (1961-1964). (Dissertação). Programa de Pós-graduação em História. UFRGS, 2008.
- SIMÕES, Solange. **Deus, Pátria e Família**: as mulheres no golpe de 1964. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas**. Lisboa: Moraes, 1974.
- SNYDERS, Georges. **La actitud de izquierda en pedagogía**. México: Ediciones Cultura Popular, 1979.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.
- SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os empresários e a educação. O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- SUCHODOLSKI, B. **Teoría marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1966.
- SUCHODOLSKI, B. **Fundamentos da pedagogía socialista**. Barcelona: Laia, 1976.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 2º. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Ensino Vocacional**: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 119-137, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584 1.

TAVARES, Maria da Conceição & ASSIS, J. Carlos de. **O grande salto para o caos**. A economia e a política do regime autoritário. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB**: fábrica de ideologías. 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1978.

VIANA, Finéas David. **O livro negro da USP**. Controle Ideológico na Universidade. São Paulo: ADUSP, 1978.

VIANA, Nildo. Marx segundo Manacorda: um comunista liberal. CSOnline. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Instituto de Ciências Humanas, ano 7, ed. 15. jan./abr. São Pedro – Juiz de Fora/MG – Brasil, 2013  
<https://periodicos.ufjf.br/sonline/article/view>. Acesso 08.07.2022.

VELOSO, Isabela Barbosa Ramalho Brito. O Arquivo dos Dominicanos e o Acervo Frei Tito de Alencar Lima: Memória, Movimentos Sociais e Ditadura. XX Encontro nacional dos estudantes de arquivologia. 2016, Rio de Janeiro: UNIRIO, **Anais...** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://2016.eneaq.com.br/v1/wp-content/uploads/2016/03/O-ARQUIVO-DOS-DOMINICANOS-E-O-ACERVO-FREI-TITO-DE-ALENCAR-LIMA-MEM%C3%93RIA-MOVIMENTOS-SOCIAIS-E-DITADURA.pdf> Acesso em 08.08.2022.

WEFFORT, Francisco. **Por que democracia?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

WERNECK SODRE, Nelson. **Fundamentos do Materialismo Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ZANOTTO, Gizele. Tradição, **Família e Propriedade (TFP)**: as idiossincrasias de um movimento católico (1960-1995). (Tese). Florianópolis-SC: UFSC. Pós-graduação em História, 2007.

# A IMPLANTAÇÃO OFICIAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (1983 – 1994): Legitimação, resistências e contradições

*Alexandra Vanessa de Moura Baczinski*

## Introdução

O presente texto é resultado da pesquisa realizada no Mestrado em Educação<sup>1</sup>, concluído em 2007 sob orientação do professor César Nunes, na Unicamp, cujo objetivo foi investigar como se deu a implantação oficial da pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná, contemplando o período entre 1983 a 1994, nos governos de José Richa, Álvaro Dias, e Roberto Requião.

Buscamos explicitar o engajamento do Estado para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica oficial do governo do Paraná, suas reais intenções ao assumir tal pedagogia naquele contexto histórico e atmosfera política de contestação e cooptação no cenário político internacional e brasileiro, em vista do esgotamento da intervenção autoritária militar e as exigências de arranjo na ordem jurídica, vida política e sistemas de poder no Brasil.

Os anos 1980 foram cenário de um intenso processo de afirmação da cidadania, luta contra a ditadura militar e conquista de liberdade política e organizacional. São os anos da redemocratização, das eleições livres nos Estados, nas Capitais, a causa da Anistia, afirmações de classes e categorias emancipatórias. A educação e o resgate da escola pública estiveram no centro destas lutas.

Nas eleições de 1982, para governador, os partidos de oposição (PMDB e PDT) obtiveram em torno de “5 milhões e 200 mil” votos a mais que o partido da situação (PDS). O Partido Democrático Social (PDS) venceu para governador nos Estados do Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi vitorioso em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. E o Partido Democrático Trabalhista (PDT) venceu as eleições no Rio de Janeiro (GERMANO, 1994). Significando com isso, o fim dos militares no governo, além do domínio que os partidos oposicionistas obtiveram com relação ao Colégio Eleitoral para a escolha do novo Presidente da República em 1985.

Nas referidas eleições de 1982, o estado do Paraná elegeu o governador José Richa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB (na época

---

<sup>1</sup> O texto apresentado nesse capítulo não é inédito, pode ser encontrado em publicações anteriores, tais como na Revista de Educação Vol. XI, No. 11, Ano de 2008 (p.169 a 203).



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

Esta proposta de educação, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica manteve-se até 1994, perdurando por três mandatos subsequentes (Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião). A continuidade governamental não é, por si, penhor da manutenção ou reconhecimento de sua implantação.

Este é o terreno histórico e o recorte temático da pesquisa aqui apresentada, cuja investigação analisa como se deram os processos de implantação, convencimento, ordenação institucional da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná? Explicitar as contradições deste período e a política educacional estadual, centrada na Pedagogia Histórico-Crítica, aferir suas repercussões e graus de internalização na rede pública, na estrutura curricular e organizacional da escola é o objetivo central dessa pesquisa.

A relevância do tema justifica-se por contribuir à compreensão da história da educação brasileira e seus condicionantes sociais, políticos e econômicos. Vale lembrar que tal estudo não tem a pretensão de esgotar o tema, mas sim contribuir com o conjunto das pesquisas realizadas no âmbito acadêmico.

No cenário nacional os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram pioneiros na implantação de um sistema educacional contestatório ao modelo determinado no período do regime militar.

Podemos conjunturalmente entender que a transição iniciada nos anos 1980 ainda não foi completada. Encontramo-nos no meio de um processo político de sistematização de novas práticas, instituições e concepções políticas, culturais, sociais e, especialmente educacionais. A educação falida do governo militar ainda não foi restaurada. A LDB de 1996 e os dispositivos oriundos da improvisada reforma educacional brasileira (1996/2002), como parâmetros curriculares nacionais, temas transversais, voluntariado, exame nacional dos cursos etc. foram insuficientes para uma orgânica transformação da educação pública. Assim nossa questão permanece na pauta política mais genuína: pode uma política educacional revolucionária ou transformadora ser implantada pelos mecanismos oficiais do Estado? Quais são os sujeitos coletivos que forneceriam legitimação a esta pedagogia? Assim, buscando estudar a primeira implantação oficial, desvendar suas

intrincadas contradições e identificar suas potencialidades não estaremos produzindo uma arqueologia do passado, mas criando um ordenamento criterioso para analisar o estado atual da educação paranaense.

Partimos do pressuposto de que na sociedade capitalista o estado é um órgão que representa os interesses da classe dominante, conseqüentemente os interesses do capital, portanto, trabalha pela manutenção do predomínio do modo de produção capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional fundamentada na perspectiva marxista, a qual tem por objetivo a superação do modelo de sociedade capitalista. Diante disso, torna-se difícil aceitar a tese de que o estado objetivou naquele momento histórico, a implantação legítima de tal proposta educacional.

Quanto a natureza metodológica, essa pesquisa constitui-se num trabalho de caráter qualitativo, bibliográfico e documental. Para analisar os dados da pesquisa empírica tomaremos como fundamentação metodológica os pressupostos do materialismo histórico-dialético (concepção crítico-dialética) por entendermos que as concepções de educação estão sempre vinculadas à estrutura da sociedade e, conseqüentemente às políticas públicas em nível internacional, nacional e estadual.

## **A Política Educacional do Estado do Paraná: propostas educacionais dos governos pemedebistas de 1983 e 1994.**

No período final da ditadura militar o Estado do Paraná teve como governador, eleito indiretamente<sup>2</sup> para o mandato de 1979-1983, Nei Amintas de Barros Braga e vice-governador José Hoskem de Novais. Com a saída de Nei Braga, o vice assume o governo no período de 1982 a 1983. O Paraná caracterizou-se historicamente como um estado conservador alinhado às diretrizes emanadas pelo poder da União, e não fora diferente na conjuntura ditatorial militar.

Nas eleições de 1982, para governadores, os partidos opositoristas conquistaram grande ascensão política, sendo eleitos com grande vantagem de votos em relação ao partido da situação (PDS). No Estado do Paraná venceu para governador José Richa, com a legenda do PMDB, sendo eleito por sufrágio universal, ou seja, eleito por votação direta.

Para conquistar a vitória política e a supressão do governo militar, o PMDB elaborou e divulgou propostas de redemocratização do estado, mediante a redemocratização da educação. Nessa proposta, o PMDB posiciona-se a respeito de diversas questões sociais, econômicas, políticas e educacionais, defendendo concepções contrárias àquelas defendidas pelo governo militar.

Para o PMDB deve ser superada a concepção de sociedade tecnocrática, fundamentada na racionalidade tecnocrática, na eficiência, na ordem e na autoridade conservadora. Ainda, o PMDB defende a necessidade de superar a

---

<sup>2</sup> Nomeado diretamente pelo governo central, sem consulta aos eleitores.

concepção de escola como produtora e reprodutora do saber tecnocrático, eficiente ao mercado de trabalho.

Como proposta de redemocratização do estado, o PMDB apresenta uma nova visão de sociedade e de educação. Defendem que a sociedade se constitui a partir das relações sociais e que a educação deve ser libertadora, na medida em que ensina conhecimentos científicos, capazes de garantir à classe trabalhadora as condições (conhecimentos) necessárias para superar a condição de dominada.

Mesmo com a superação do Regime Militar, o Estado continua sendo um representante da classe dominante, porém, atua ideologicamente como um Estado defensor dos direitos à igualdade, liberdade de expressão, e democracia. Contudo, não deixou de ser um Estado liberal e capitalista. Por esses motivos é que encontramos na proposta do PMDB a seguinte defesa de política educacional:

Uma política educacional democrática haverá de promover uma dessacralização da escola, atribuindo aos grupos sociais organizados a responsabilidade de forjar seus próprios destinos. Nesse momento é a própria função do Estado e do poder que estará em questão. Os grupos dirigentes despidos de seus poderes autoritários, passarão a ser intérpretes das aspirações e necessidades da sociedade civil, como executores da vontade popular (PMDB, 1982, p. 21).

Nas entrelinhas desse discurso democrático – que expressa aspirações do Estado em superar a postura autoritária e centralizadora, para uma postura supostamente democrática de um Estado igualmente democrático, que acata e atende as necessidades da sociedade civil – encontra-se um Estado que continua sendo representante de uma sociedade civil cindida em classes antagônicas. Sendo assim, os grupos sociais organizados constituem-se pela classe dominante, a qual tem o Estado como seu representante. Com isso, a “*vontade popular*” a ser atendida pelo Estado não passará da “*vontade*” da classe dominante.

Tais esclarecimentos fazem-se necessários para que possamos compreender o processo de redemocratização do Estado assim como da educação escolar. Melhor dizendo, sem desconsiderar todos os fatores e formas de atuação que diferenciam o Estado Democrático-liberal do Estado Militar, devemos ter clareza de que ambos os governos trabalham em favor do desenvolvimento do país de acordo com os padrões do modo de produção capitalista.

Diante desse quadro histórico, inicia-se na década de 1980, o discurso da abertura política, bem como o da democratização da sociedade e da educação nos diferentes níveis de ensino, o que se caracterizava pelo acesso e permanência da população, em idade escolar, na escola. Também se anunciava a função da escola como mediadora do conhecimento científico, ou seja, do conteúdo social e historicamente produzido. Sendo esse o princípio entendido como parâmetro de escola de qualidade.

Torna-se necessário esclarecer se essa proposta representou realmente a redemocratização da sociedade, ou se expressava apenas um discurso para recompor a hegemonia liberal burguesa. Logo, faz-se necessário explicitar o conteúdo da política de governo de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião.

### **Governo José Richa (1983 – 1986).**

O governo José Richa, priorizou a política educacional redimensionando aquilo que, no âmbito das lutas por uma educação pública democrática, se considerava insatisfatório no âmbito qualitativo e quantitativo. Oportunizou a retomada do ensino público gratuito, proporcionou melhores condições de trabalho aos docentes e incentivou a participação popular na escola, o que se constituiu numa das mais profundas características desse governo, a escola aberta e democrática.

No primeiro ano do Governo José Richa, a Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) elaborou um documento norteador das políticas educacionais de Governo, intitulado de “*Políticas SEED-PR. Fundamentos e Explicitação /1983*”. Os principais objetivos apresentados por esse documento foram o desenvolvimento do compromisso político dos educadores com a maioria da população, também foi destacada a abertura para a participação popular, além de apresentarem uma concepção de Escola aberta e democrática empenhada em ofertar o conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade. Enfatizando prioridade ao ensino de primeiro grau.

Tendo em vista os documentos analisados, é possível destacarmos algumas ações relevantes realizadas por esse governo, dentre elas estão: a eleição direta para diretores de escolas de 1º e 2º graus. A reformulação dos regimentos escolares, sendo reestruturados a fim de banir as ações autoritárias e antidemocráticas preestabelecidas no período da ditadura militar. A realização da Semana Pedagógica em substituição ao dia de “*planejamento escolar*”. A descentralização dos serviços educacionais, mediante a ampliação de 8 para 22 dos Núcleos Regionais de Educação (NREs). A ampliação do apoio e do incentivo físico e financeiros à pré-escola, possibilitando o atendimento de um número mais elevado de crianças de 4 a 6 anos. Ainda, como uma medida considerada positiva para a democratização do ensino, o governo do estado buscou uma parceria com os Municípios para a contratação de professores para a 1ª a 4ª série e construção de novos prédios escolares.

O acervo bibliográfico foi ampliado, para consolidação do trabalho de alfabetização, através do encaminhamento de livros didáticos, infanto-juvenis e técnico-pedagógico destinado aos professores. Nesse governo foram criados 22 Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEMs –, implantados nos municípios sede dos NREs e oferecidos pelos estabelecimentos escolares de maior porte, sendo ofertado o ensino das línguas Alemã, Francesa, Inglesa, Espanhola e Italiana. Além do CELEM, foi destinado à educação especial um tratamento

específico, incluindo a formação e capacitação dos docentes para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, expansão do programa da educação especial às escolas regulares, além de assistências e avaliação psicoeducacional, distribuição de equipamentos e realização de convênios com o objetivo de alcançar mais equipamentos e recursos.

Juntamente com a expansão da oferta de vagas foram ampliadas as obras escolares, totalizando 1.315 prédios escolares construídos entre 1983 a 1986, ainda em 1986 as obras em andamento somam 342 prédios, e 125 prédios a iniciar (PARANÁ, 1986).

Para o magistério foram oferecidos cursos de capacitação e a realização de concursos e testes seletivos, também foram concedidos benefícios aos professores como reajustes salariais, pagamento do 13º salário, nomeação de 3.208 professores remanescentes do concurso de 1979, elevação do piso salarial para 3,0 salários-mínimos a partir de janeiro de 1985, realização de teste seletivo em janeiro de 1987, entre outras.

Quanto a melhoria da qualidade do ensino pouco se pôde constatar, visto que os números sobre a repetência e evasão escolar não foram mencionados através de documentos. A despeito dos avanços conquistados em relação ao período do regime militar as ações educacionais do governo em questão, relatadas até o momento, nos indicam – que o prenúncio da apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico balizador das políticas educacionais, tendo como objetivo a redemocratização escolar – que tal reestruturação educacional constituiu-se num discurso ideológico visando o convencimento/crença em reais transformações no âmbito educacional, ou seja, a concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica foi utilizada como discurso falado e escrito para simbolizar a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática, ainda que no âmbito dos limites do liberalismo.

### **Governo Álvaro Dias (1987 – 1990).**

No governo Álvaro Dias os pressupostos da política educacional sinalizavam para a democratização do acesso à escola, para a reordenação interna do sistema educacional além de compreender a educação como fator efetivo de mudança social. A partir desses eixos centrais, foram elaborados: o Currículo Básico de Alfabetização; implantado o Ciclo Básico de Alfabetização<sup>3</sup>; correções de idade-série; também foram definidos conteúdos básicos para o ensino denominado de 1º e 2º Graus; ampliação do acesso ao 2º Grau; mudanças ao ensino rural e a educação infantil, além de apoio a educação especial e ao ensino

---

<sup>3</sup> No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. (...). Ao propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino.

supletivo (PITON, 2004). Ainda nesta gestão iniciou-se o processo de municipalização do ensino primário.

A implantação do Ciclo Básico teve a pretensão de garantir, a um maior número de alunos, a conclusão do ensino de 1º grau, o qual foi especificado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71, como sendo composto de 1ª a 8ª série. O ensino pré-escolar também aparece como uma preocupação da SEED/DEPG, por concebê-la como um direito social. Ainda foram apresentados como objetivos prioritários, a superação da desintegração do 1º grau, que acarreta altas taxas de evasão e repetência na 5ª série, a melhoria do atendimento no ensino noturno, o repensar sobre a concepção de avaliação pedagógica, a integração entre 1º e 2º grau, principalmente o magistério, e a reorganização do currículo escolar, proporcionando uma unidade nos programas de ensino coerente com a proposta educacional global. Portanto, para a efetivação dessa proposta de trabalho faz-se necessário a constante capacitação dos profissionais da educação.

Diante do objetivo de reorganizar o currículo escolar de 1º Grau, foi elaborado o “Currículo Básico de Alfabetização”. O qual foi publicado em 1990 e distribuído à rede estadual e municipal de ensino em 1991, possibilitando aos professores o acesso aos preceitos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, nas diversas disciplinas, auxiliando na organização da sequência, ordem e dosagem dos conteúdos de acordo com a série e a disciplina.

Para o ensino de 2º grau foi elaborado um documento chamado Reestruturação do 2º Grau. O qual, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, trata de diversos temas como, “Dinamização dos Cursos de Magistério”, a “Implantação de Colégios Regionais”, a “Definição de uma Política de Ensino Noturno”, a “Elaboração de Novas Propostas para a Formação Profissional no Ensino Técnico Agrícola, Florestal e Industrial” e o “Estudo e Discussão Sobre a Relevância Social dos Conteúdos das Disciplinas do Currículo no Ensino de 2º grau” (NOGUEIRA, 1993).

Durante essa gestão a relação professor-Estado foi bastante tumultuada. Em 1986, ano anterior a posse do governador Álvaro Dias, os professores conquistaram, após uma greve, o piso salarial de 3 salários-mínimos, e essa conquista foi mantida pelo governo apenas de março a setembro de 1987, iniciando então um processo de defasagem salarial. Em consequência das perdas salariais, em 1988 deflagrou-se uma greve com reivindicações salariais, as quais não foram atendidas pelo governo do Estado.

Isso demonstra a contradição existente entre os objetivos anunciados com a implantação do Ciclo Básico, e a atuação do governo do Estado. De um lado anunciava-se a oferta de uma educação científica e de qualidade aos alunos ligada a qualificação profissional dos educadores e sua valorização salarial. De outro lado, a prática de desvalorização da categoria do magistério, defasagem salarial, ações autoritárias e violentas para atenuar as reivindicações. Atitudes autoritárias e antidemocráticas, exatamente num momento em que a escola estava sendo anunciada com um espaço democrático.

Diante disso, pode-se afirmar que essa proposta pedagógica, não foi suficiente para logarmos uma radical revolução. Vários foram os fatores que contribuíram para a não efetivação dessa proposta pedagógica. Um deles foi a oficialização da Pedagogia Histórico-Crítica por parte do Estado, distorcendo seus objetivos e escamoteando suas bases filosóficas de cunho socialista, a partir de uma interpretação de cunho liberal e capitalista. Resultando na má interpretação dessa Pedagogia por parte dos professores que assumiram tal proposta em suas práticas pedagógicas, ou seja, grande número de educadores de todos os níveis de ensino não se apropriou integralmente dessa teoria, tendo em vista a não compreensão dessa proposta como uma crítica a sociedade capitalista. (NOGUEIRA, 1993).

Importa dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica não pode ser assumida como uma prática pedagógica apenas pela aplicação metodológica. Deve-se, sobretudo, considerar as condições de trabalho do educador, o ambiente de estudo do educando, a igualdade de condições do processo de ensino/aprendizagem a todos os cidadãos independente da classe social em que pertencem, e por fim, a luta pela superação das classes sociais e da concentração de renda.

### **Governo Roberto Requião (1991 – 1994).**

No período de 1991 a 1994 o Paraná foi governado por Roberto Requião de Melo e Silva, completando o terceiro mandato consecutivo do PMDB. Nesse governo a escola foi orientada no sentido da autonomia na medida em que foi incentivada à elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (construído diferentemente em cada escola), também se fortaleceu o processo de municipalização, foram constituídos os conselhos escolares, a elaboração do Regimento Escolar Único, e a construção do Plano de Capacitação Docente, vinculado ao projeto de Construção da Escola Cidadã no Paraná. Foi ainda nesse período que iniciaram efetivamente as negociações entre o governo do Paraná e as Instituições Multilaterais de Financiamento (BIRD e o BID).

Dentre as ações propostas no programa de governo, várias delas não foram contempladas efetivamente. Como exemplo, entre as ações pedagógicas e de magistério, ‘a garantia de um piso salarial profissional para os professores em exercício’, ‘criação de mais dois níveis na carreira do magistério’, ‘implantação das escolas de 1º grau em tempo integral’, ‘consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização’, ‘maior investimento e atenção à Educação Especial envolvendo aspectos de prevenção’, ‘identificação e atendimento educacional’, só pra citar alguns. No entanto, entre as ações administrativas foram colocadas em prática a redistribuição dos encargos educacionais previstos na Constituição Estadual entre Estado e Município, e não foi cumprida a proposta de aumento do número de salas de aula, a fim de universalizar a oferta do ensino fundamental, eliminando o turno intermediário.

O governo Requião propôs novos métodos e estratégias de trabalho, diferentes daqueles propostos pelos governos anteriores, justificados pela necessidade de superar o anacronismo dos métodos educacionais, e a inovação no sistema de gestão escolar. Para que dessa forma a escola seja adequada às necessidades dos novos indivíduos que nela estão inseridos. Para alcançar tais objetivos, o referido governo afirma haver necessidade de recursos externos, os quais garantam o início desse processo de inovação educacional.

Apesar do programa de governo de Roberto Requião apresentar propostas que se pretendiam inovadoras, como a construção do “*Regimento Escolar Único*”, criação do “*Conselho Escolar*”, “*plano estadual de capacitação de docente*”, “*implantação do Ciclo Básico de 4 anos*”, proposta de elaboração do “*Projeto Político-Pedagógico*”, entre outras, esse governo foi conflituoso com os trabalhadores da educação. Primeiramente, pelo fato de que os cursos de capacitação, nos quais cada professor deveria participar de no mínimo 80 horas, não estavam articulados a um projeto mais amplo, e ainda a acentuada defasagem salarial.

A concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, que esteve presente nas políticas educacionais dos governos peemedebistas que antecederam ao governo de Requião, não foi contemplada nas políticas educacionais desta última gestão. Haja visto que as orientações advindas da SEED consubstanciavam a pluralidade de visões teóricas (ecletismo), defendendo a elaboração de um método de conhecimento do cotidiano da escola (espontaneísmo), onde ela própria irá refletir sobre suas problemáticas e a partir de então, propor novos projetos de trabalho como alternativa para solucionar os reais problemas. Contudo, os professores são incentivados pela SEED, a elaborarem projetos pedagógicos inovadores inspirados em “boas ideias” que acreditam ser possível de implementá-las, concretizá-los e em seguida relatá-lo aos demais docentes, através de um seminário de troca de experiências promovido pela SEED.

Essa forma, individualista e espontânea, de organizar o trabalho pedagógico que propõe ao professor a tarefa de criar alternativas inovadoras e salvacionistas da educação, deixa nas mãos do professor e da escola a responsabilidade de melhorar a qualidade do ensino público. Uma vez que o educador já foi responsabilizado pelo fracasso escolar, e em função disso foram criadas as premiações como forma de incentivar os docentes a qualificarem-se e inovarem em seu trabalho. Pois, o fracasso escolar foi considerado pelo Superintendente da Educação, Antônio João Mânfió, mais um problema psicológico do que real (afirmação explicitada no documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”).

Sendo assim, entende-se que para superar o fracasso e obterem o sucesso na educação, basta olhar para o professor, exigir dele que participe de cursos de qualificação profissional e em decorrência, espera-se que ele exerça seu trabalho pedagógico de forma inovadora e de qualidade. Isso tudo sem questionar as precárias condições de trabalho do professor, a baixa remuneração, o reduzido tempo para estudo e preparação de aulas, além da ausência de um Projeto



Educacional da SEED e a desqualificação histórica do profissional da educação. O que por detrás de um discurso de autonomia, interdisciplinaridade e pluralismo cultural, acarreta no individualismo, na desarticulação pedagógica e em ações espontaneístas, suprimindo a cientificidade necessária à educação.

Defendemos, portanto, a relevância de uma concepção pedagógica científica e de uma política educacional unitária, por entender que a garantia para a efetiva realização da função social da escola está na definição de uma concepção de homem, sociedade, educação e de escola para nortear o desenvolvimento do trabalho docente. Portanto, aquilo que deve ser ensinado na escola refere-se a cultura erudita, clássica, não restringindo-se apenas a conhecimentos de uma determinada cultura, região ou língua.

### **Análise Crítica da Implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado Do Paraná: processos institucionais, contradições e perspectivas**

Conforme constatado na análise exposta anteriormente, a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná se deu por interesse do governo em obter a hegemonia e o consenso, não se constituindo, no entanto, numa escolha da classe trabalhadora diante das suas reais necessidades e interesses. Portanto, esses fatores demonstram que a ação do poder executivo foi *autoritária* e *oportunista*, quando da utilização da referida pedagogia crítica de educação, por utilizá-la como uma manobra para alcançar os ideais de dominação e expansão do capital, preestabelecidos nesse processo de *redemocratização social*, tendo como meta atender de forma individual e ideológica os interesses e necessidades do capital.

Foi *autoritária* ao implantar uma teoria revolucionária – de cima para baixo – com o intuito de convencer a comunidade escolar de que o estado realmente estaria revolucionando a educação através de ações democráticas e teorias críticas. Dessa forma o estado foi *oportunista* e antecipou-se aos professores, fazendo uma revolução motivada por um discurso revolucionário e transformador. Mas que não passou de um discurso não materializado.

Ações *insuficientes* que demonstram a *superficialidade* e *inconsistência* material na implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, presentes num discurso progressista que na prática foi incapaz de produzir reais transformações nas condições materiais na base da sociedade. Foi *superficial* quando a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica se reduziu a um *método* pedagógico, a uma *forma* de organizar conteúdos curriculares científicos e transformá-los em saber escolar.

Além desses fatores, tal implantação foi *inconsistente*, pois manteve intacta a organização escolar em disciplinas fragmentadas, carga horária elevada de trabalho do professor e a não remuneração das horas de trabalho fora da sala de aula. A capacitação docente configurou-se numa perspectiva eclética e o apoio da SEED aos docentes foi insuficiente no momento de implantações de novos métodos e

teorias pedagógicas. O que reafirma a preocupação manifestada aos métodos de ensino e a prática pedagógica em detrimento das condições materiais de trabalho.

Diante desse quadro é possível destacar as contradições entre a implantação de uma pedagogia crítica como proposta educacional de governo e, as ações desse mesmo governo, as quais divergem dos objetivos propostos pela concepção pedagógica histórico-crítica. Visto que a Pedagogia Histórico-Crítica, diante do seu caráter revolucionário, propõe que a educação seja estruturada de tal forma que possibilite aos alunos a apropriação dos conteúdos científicos, munindo-os de conhecimento que os capacite para atuarem na sociedade de forma transformadora, e não de maneira reprodutora e alienada.

Para se alcançar os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica necessita-se de transformações reais, materiais e estruturais da organização escolar. Trata-se de nova forma de conceber os objetivos sociais da educação, de financiar a educação pública e organizar a escola para todos. Sendo assim, a forma de trabalho no processo de ensino-aprendizagem deve ser apenas um dos fatores a serem modificados, e não o único. Pois, para que o professor consiga preparar uma aula de acordo com os passos metodológicos propostos por Saviani, ele necessitará de muito conhecimento científico apoiado em materiais pedagógicos diversos. O que ressalta a necessidade de tempo para preparação das aulas e estudo científico, além de um acervo bibliográfico que dê sustentação tanto no estudo como na prática pedagógica.

Diante do contexto analisado, é possível afirmar que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica pelo governo do estado do Paraná não passou de um impulso de idealismo pedagógico necessário naquele momento de redemocratização da sociedade aos produtores do novo consenso político conjuntural. Quer dizer, num momento em que a sociedade clamava por uma revolução e superação da opressão, do autoritarismo e da falta de liberdade, o grupo que assume o poder na promessa de superação das condições de trabalho e de vida impostas pelo regime militar, tem como compromisso político com a sociedade apresentar propostas renovadoras e até revolucionárias.

Mas o grupo que assume o poder não tem a pretensão de fazer revoluções que extrapolem os limites impostos pelo capital. Visto que a intenção continua sendo a de manutenção e reprodução do modo de produção capitalista. Aí está o motivo pelo qual a Pedagogia Histórico-Crítica foi implantada apenas como um discurso político, não sendo alterada significativamente a estrutura organizacional da educação escolar paranaense.

Apesar de o Estado ter assumido essa Pedagogia como política educacional oficial, não foi possível perceber sua efetiva implantação. Quer dizer, o Estado ao assumir a proposta de redemocratização da sociedade assim como da educação, não o faz desvinculado do projeto Liberal de Estado capitalista. Portanto, não é possível uma Pedagogia de caráter revolucionário, que tem em suas bases a pretensão a superação da sociedade capitalista por uma sociedade de organização socialista, ser implantada de forma integral pelas mãos do Estado.

Resultado desse intencional desinteresse do estado pela apropriação sistemática dessa pedagogia, por parte dos docentes, foi que apesar de dez anos de “*estudo*” da pedagogia crítica, os professores da rede continuaram sem compreender essa proposta, por não conhecerem e nem se apropriarem das bases teóricas que sustentam tal concepção pedagógica. E ainda hoje continua mal compreendida e pouco conhecida, apesar de sua riqueza, potencialidade crítica e proposta democrática e transformadora.

Mesmo a Pedagogia Histórico-Crítica tendo sido apropriada de forma idealista e sem a pretensão de alcançar reais transformações educacionais e consequentemente sociais, ela continua sendo uma teoria revolucionária, crítica e orgânica da classe trabalhadora. Por ser, sobretudo, uma teoria orgânica da classe trabalhadora, sua implantação deve ter início no seio desta classe, representada pelos profissionais da educação. Deve ser implantada de baixo para cima, como uma conquista resultante da luta de classes, tendo como pretensão maior a superação das desigualdades sociais e de direitos tanto da saúde como da educação.

Passadas duas décadas e transpostos muitos marcos históricos de desenvolvimento econômico e industrial o Paraná continua, como destarte o país, com graves indicadores de carências educacionais estruturais, somados aos ineficientes processos de implementação de políticas educacionais afirmativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, estabeleceu a década da educação, em suas disposições transitórias, buscando inspirar um novo horizonte político para a escola e educação no país, após longo e controverso debate de bastidores. Nesse debate foram desmascarados os reais propósitos dos grupos que, apropriando-se de conceitos avançados, produziram um novo reformismo de cunho privatizante e acento neoliberal na educação brasileira. A Pedagogia Histórico-Crítica, inspiradora no primeiro projeto da LDBEN, foi superada pelo substitutivo Darcy Ribeiro, que se tornaria o eixo na lei, com inspirações pós-modernas de cunho neoliberal e forte apelo privatista. O PMDB fechou plenamente com tal proposição fazendo o enterro de suas iniciativas anteriores, mostrando seu adesismo populista e sórdida vocação governista.

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica é a construção referencial cumulativa de um novo projeto social e educacional para o Brasil e, desse modo, para o Paraná. Mas sua vitalidade reside justamente em sua capacidade analítica de desvendar as intenções alienantes e mistificadoras para dar vazão à determinação política de se produzir no Brasil uma real mudança no papel do estado, na sistematização dos objetivos públicos da educação e da escola e na construção de um novo homem e um novo mundo, marcado pela formação *omnilateral* e pela conquista dos consensos sociais e subjetivos plenos.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se ainda como o horizonte inspirador de necessárias e urgentes transformações no perfil estrutural da educação e da escola no Brasil. Mas esse horizonte não se conquista com determinações normativas ou dispositivos reguladores, mas sim com sistematizações jurídicas que nasçam de novos ordenamentos sociais e políticos,

nucleados na plena participação das camadas sociais marginalizadas e que, por essa razão, trazem em si a novidade da humanização, universalização e natureza distributiva e isonômica das mudanças educacionais.

## Considerações Finais

A Pedagogia Histórico-Crítica é a construção referencial cumulativa de um novo projeto social e educacional para o Brasil e, desse modo, para o Paraná. Mas sua vitalidade reside justamente em sua capacidade analítica de desvendar as intenções alienantes e mistificadoras para dar vazão à determinação política de se produzir no Brasil uma real mudança no papel do estado, na sistematização dos objetivos público da educação e da escola e na construção de um novo sujeito e um novo mundo, marcado pela formação *omnilateral* e pela conquista dos consensos sociais e subjetivos plenos.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se ainda como o horizonte inspirador de necessárias e urgentes transformações no perfil estrutural da educação e da escola no Brasil, e representa sustentação a resistência diante de políticas públicas que valorizam o mercado em detrimento do ser humano, em forte ascensão nos dias de hoje. Mas esse horizonte não se conquista com determinações normativas ou dispositivos reguladores, mas com sistematizações jurídicas que nasçam de novos ordenamentos sociais e políticos, nucleados pela plena participação das camadas sociais marginalizadas e que por essa razão, trazem em si a novidade da humanização universalização e natureza distributiva e isonômica das mudanças educacionais.

## Referências

- MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos**. Campinas, SP: UNICAMP, 1997 (Tese de Doutorado).
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOGUEIRA, F.M.G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED – PR; fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba: SEED, 1984.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **A democratização do ensino**. Curitiba: SEED, 1986.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Pedagógico: 1987 – 1990**. Curitiba: SEED, 1987.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR: SEED, 1990.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba: SEED, 1992.
- PMDB. **Diretrizes de Governo: Política de Educação**. (José Richa). Curitiba, 1982.
- PMDB. **Diretrizes de Governo para debates – Governo Álvaro Dias**. Curitiba, 1986.
- PMDB. **Uma educação para a modernidade – propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná**. (Roberto Requião). Curitiba, 1990.
- PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos na educação básica paranaense**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ZANELLA, José. Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Campinas, SP: editora da Unicamp (Tese de doutorado), 2003.

# O PERCURSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ (1980-1990)<sup>1</sup>

Sandra Tonidandel

## Introdução

Neste capítulo, apresentamos sumariamente aos leitores o percurso de institucionalização da *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*, no estado do Paraná, entre 1980 e 1990, quando do seu endosso formal pelo governo. Em 18 de dezembro de 1990, por meio da *Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) nº. 025/90*, a PHC foi consignada na educação pública de 1º Grau – pré-escolas às 8ª séries a época – no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP-PR)* (Paraná, 1990a, 1990b; Tonidandel, 2014). Tratava-se da segunda experiência teórico-prática com esta pedagogia no país<sup>2</sup>.

Com o objetivo de contribuir com a análise em torno da questão balizadora do evento que deu origem a este livro *em que medida a PHC influenciou, contribuiu na luta pela escola pública e para pensar a prática pedagógica da educação no Paraná*, reconstituímos resumidamente as condições que permitiram aquele feito, no final de 1990. Para tanto, o leitor se depara com o resultado de um estudo teórico-documental básico, de método interpretativo materialista histórico e abordagem dialética, que foi realizado por nós, sob orientação do líder do *Grupo de Pesquisa HISTEDOPR* e prof. Dr. *Paulino José Orso* do curso de pedagogia e do *Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação* da UNIOESTE, campus de Cascavel, entre 2012 e 2014, no homônimo *Programa*.

A fontes primárias deste estudo foram levantadas nos arquivos documentais da *Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR)*, da *Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC)*, da sede paranaense do *Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)*, da *Divisão de Documentação Paranaense (DDP)* da *Biblioteca Pública do Paraná* e do *Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)*. O resultado da análise documental acerca da institucionalização da PHC na escola pública do Paraná, evidenciou uma conjuntura profundamente desfavorável aos representantes da classe dominante no governo. Naquele recorte, endossar a PHC defendida pelos representantes da

---

<sup>1</sup> Este escrito orientou nossa exposição remota síncrona na mesa *Um A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública paranaense: percursos históricos*, promovido pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, Grupo de Trabalho (GT) da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR)*, com sede na *Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)*, campus de Cascavel, Paraná, em 15 de setembro de 2022, transmitida pelo canal *Navegando pela Educação* no *Youtube*. Para esta publicação, alargamos nossas análises e respondemos às perguntas do público quando da ocasião da nossa fala. Ver: Tonidandel, 2022a.

<sup>2</sup> A primeira se deu em âmbito local, ainda neste estado, mas, na capital, Curitiba, entre 1980 e 1988. Conf.: Tonidandel (2022b, 2023).

classe trabalhadora foi, contraditoriamente, a impossibilidade de Álvaro Dias negar essa opção aos histórico-críticos e a garantia da sua própria sobrevivência no governo.

## **A Realidade Educacional Paranaense no Início da Década de 1980**

Início dos anos 1980, no Brasil, o cenário educacional da escola pública de 1º e 2º Graus era escandaloso, em face dos resultados das pesquisas nessa área divulgadas por centros, fundações, instituições de pesquisas e pelos próprios governos espalhados no país. Em 1981, o periódico da *Associação Nacional de Educação (ANDE)*, em São Paulo, trouxe a público o fracasso escolar que os burocratas da classe dominante na administração da educação pública vinham produzindo, desde tempos imemoriais. Na esteira dos dados de 1979, quando mais de sete milhões de jovens de sete a quatorze anos estavam fora da escola, o país tinha chegado à realidade vergonhosa de conviver pacificamente por quase 40 anos, com 60% das suas crianças repetindo, ano após ano, as 1ª séries do 1º Grau (Poppovic, 1981), sem qualquer iniciativa para reverter o problema. Um outro estudo da *Fundação Getúlio Vargas*, divulgado no ano seguinte, acerca do aproveitamento das crianças nesse nível de escolarização, concluído em Salvador, é ilustrativo desse descaso com a educação. Aquelas escolas apresentaram níveis de repetência da ordem de 70% nas 1ª séries e de 40 a 50% nas três séries seguintes. As crianças levavam de dois a três anos para avançar de uma série a outra. Parcelas daqueles estudantes permaneciam quatro anos na mesma série, enquanto uns, já com 11 anos, não tinham condições de sair das 2ª séries (Carvalho, 1982).

No Paraná, a realidade não destoava desse quadro. O *Movimento dos Educadores do Paraná (ME-PR)*, coadunando com as análises que evidenciavam o descaso das autoridades com a educação pública no país, deram a conhecer também a situação local. Para eles, o cenário era gravíssimo ao ponto de a educação não se realizar na escola pública. A formação docente, sua valorização, a manutenção e o investimento naquela educação eram divorciados de compromissos com a histórica função social da escola contemporânea. A pré-escola era praticamente nula. Das 500 mil crianças sem esse atendimento, apenas 55.838 puderam ingressar nas escolas. Quanto à educação especial, a situação era precária e sob iniciativas descontínuas. Em 1983, dados do próprio governo admitiram o decréscimo da taxa de adequação idade-série dentre as crianças em idade escolar obrigatória, sete a quatorze anos. No início dessa década a taxa desse fenômeno tinha sido de 81,7%. No ano seguinte caiu para 78,5%, com tímida elevação em 1982, 79,1%. Nessa faixa etária, 286 mil crianças não tiveram sequer acesso à escola, em 1980. A seguir, 1981, somente entre as crianças de 7 a 9 anos, o analfabetismo predominava, 18,45% (Santos, 1998; Tonidandel, 2014).

## **A Emergência de um Novo Projeto de Educação Pública no Paraná no Início de 1980**

No Paraná, a classe dominante tinha respondido localmente aos interesses econômicos das frações das classes dominantes nacional e estrangeiras quando da integração do Brasil ao imperialismo estadunidense. Essa inserção se deu na década de 1960, e, com isso, expandiu a industrialização brasileira, consolidando o modo de produção capitalista no decorrer das três décadas seguintes (Marini, 2000). Sob a proteção dos governos ditatoriais, a partir do golpe civil-militar de 1964, a nação tornou-se predominantemente urbana ao principiar de 1980. No Paraná, por exemplo, em 1970, 90% dos municípios paranaenses concentravam 74% da sua população nas zonas rurais. Uma década depois, quase 60% da mesma população daqueles municípios com mais de 50 mil habitantes se adensava em péssimas condições nas zonas periféricas destas cidades a disputar condições mínimas de produzir sua existência e da sua família uns com os outros (Tonidandel, 2014).

Em largas linhas, as transformações operadas, no que Marini (2000, 2017) e Dos Santos (1983, 1986) analisaram como nova divisão internacional do trabalho, após o fim da segunda Guerra Mundial (1945), atraíram a classe dominante empresarial dos *Estados Unidos da América (EUA)* à América Latina. No Brasil, encontrou uma classe dominante entorno de um desenvolvimento industrial de porte médio ávida por ampliar o poderio econômico dela, envidado na industrialização no intervalo que os EUA se ocupavam de assistir aos países em guerra, nos anos 1930. Sob a tutela dos governos militares, a classe trabalhadora foi violentamente reprimida por se manifestar contra a entrega da soberania brasileiro aos EUA. Eis, pois, que o acordo econômico entre as classes dominantes dos dois países formalizou-se com o carimbo do golpe civil-militar de 1964. Naquela conjuntura, a produção e reprodução do capital mundializado demandou a importação de implementos tecnológicos à agricultura nacional, a política de erradicação de culturas, como o café, a histórica concentração de terras oligarco-campeiras vigente, produziram milhares de trabalhadores temporários no campo. No Paraná, eram um milhão (Tonidandel, 2014).

Nas cidades, os trabalhadores submetidos à superexploração da sua força de trabalho, com salários irrisórios ao emprego da sua energia na produção experimentavam toda sorte de limitações para garantir sua existência e das suas famílias. O que predominava naquela etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de acordo com estudos de Marini (2017), era uma brutal separação entre a estrutura produtiva e as necessidades materiais dos trabalhadores. Eles não eram inseridos ao consumo da sua própria produção, ao contrário do que ocorreu nos EUA. Com efeito, aquele sistema econômico imperialista, sob a direção da classe dominante estadunidense, agravou sobremaneira a feição destruidora daquele sistema econômico em curso. Expandiu-se, assim, o exército de reserva de



trabalhadores vinculados à indústria, sob a forma de desemprego aberto ou disfarçado a disputar postos de trabalhos com o exército de trabalhadores expulsos do campo, pelos motivos já sinalizados ao leitor.

Em tal conjuntura dramática da realidade nacional, pulularam por todos os estados greves, manifestações da sociedade civil organizada contestando aquele estado de exceção, aquela miserabilidade material e espiritual a que a classe trabalhadora estava submetida. Na luta por condições mínimas de garantir a vida, a classe trabalhadora de cada unidade federativa passou a exigir o restabelecimento da democracia, dos direitos políticos e sociais cerceados desde o golpe civil-militar. Os cenários nacional e paranaense eram muito parecidos, guardadas as particularidades deste. Instalou-se, no final dos anos 1970, uma crise econômica, política, social, cultural pelo país. Os clamores da sociedade no seu conjunto, do ME-PR pelo direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade crítica, à luz das formulações iniciais da PHC se fez notar pelas lideranças políticas a frente do *Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)*, na região (Tonidandel, 2014).

Em face do esgotamento do regime militar, da anistia decretada em 1979, do retorno ao pluripartidarismo, o PMDB catalisou aquelas demandas sociais e, na busca por destoar dos governos ditatoriais, tornou-se a principal alternativa aos candidatos da situação. Reuniu intelectuais, lideranças sociais, políticas, especialistas para construir as diretrizes do seu governo nas eleições agendadas para 1982. Prontificou-se ser o porta-voz das reformas política e econômicas inadiáveis ante ao quadro deplorável dos problemas da nação. No Paraná, a bancada peemedebista, coadunando com o programa nacional da legenda, assumiu o desenvolvimento capitalista nacionalista e autônomo, quando os reclamos pela democracia representativa foi destaque. Obteve assim esmagadora vitória no estado, alçando vários assentos no legislativo e a cadeira de governador para a gestão entre 1983 e 1986. Em 1983, o político José Richa deu início aos 12 anos ininterruptos que este partido comandou o governo no Paraná (Tonidandel, 2014).

Neste primeiro mandato da legenda, dos três subsequentes, constatamos a defesa da mudança da postura tecnocrática na educação pública na primeira gestão do PMDB. Também, a ampliação, pouco significativa, do acesso ao ensino público de 1º Grau dos filhos da classe trabalhadora. Houve melhorias estruturais nas escolas e elevação salarial dos docentes, ainda que não o suficiente. Nesse recorte, os representantes da classe trabalhadora no Estado, no *Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPEG)*, nas assessorias especializadas à *Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR)* aspiravam instituir um novo projeto de educação que restituísse a função social crítica da escola pública, que pudesse principalmente promover uma formação capaz de tornar a população da escola pública dirigente na condução de transformações sociais necessárias à época (Tonidandel, 2014). Como o leitor já percebeu, na agenda do comitê administrador dos interesses da classe dominante, naquele governo, defendia-se a permanência do *status quo*, mesmo que na defesa do modo de produção capitalista afastado da influência imperialista, o que não foi possível (Tonidandel, 2023), quando frisaram seguir com

desenvolvimento capitalista autônomo. Em nenhum momento os representantes da classe dominante no Estado registraram que sua atuação seria na direção da superação da propriedade privada.

A restituição do processo de construção do CBEP-PR e da inserção da PHC nesse documento, revelou que a coalisão de forças da classe dominante com a classe trabalhadora, no pleito de 1982, viabilizou a modificação parcial apenas de frações da burguesia local na direção do poder político. Naquele momento, frações burguesas afastadas do Estado há cinco décadas, alçaram o poder político em equilíbrio de interesses com integrantes daquele seletor grupo, que, em tese, tinha sido varrido do governo. A manobra não exigiu complexas ações. Bastou filiar-se aos partidos com alianças com o PMDB para continuar conduzindo os recursos públicos em prol de interesses particulares no Paraná, com validação do povo mediante votação expressiva nos candidatos desse partido. Isso posto, não exige muito esforço para admitirmos que um novo projeto de educação crítica não seria viabilizado naquela gestão. Ademais, a PHC só passou a figurar dentre as teorias burguesas Tradicional, Nova e Tecnicista, em voga, a partir do final de 1984, com tal nomenclatura, conquanto suas formulações iniciais fossem de conhecimento dos educadores desde 1979 (Tonidandel, 2014).

Lilian Anna Wachowicz, recuperando aquele período situa-nos acerca do que pode ser ilustrativo do equívoco de parte do ME-PR.

Se as esperanças de trabalhar pela ruptura estavam despertas, acreditou-se por um tempo que a atuação ao nível da educação escolar poderia alterar o bloco histórico, pela brecha da compreensão da diferença que existe entre ser dominante e ser dirigente (1994, p. 158).

Como se pode constatar, parte do ME-PR dispensou a análise histórica crítica que nos previne que classe dominante e classe trabalhadora têm concepções de mundo, de gênero humano, de sociedade, por sua vez, de educação irreconciliáveis. Consequentemente, a classe dominante atuou para extrair dos representantes dos trabalhadores no governo a direção da educação pública, promovendo desmobilização, desarticulação, descontinuidade de proposições que insinuassem qualquer possibilidade de refutação ao governo e ao *status quo*. Ademais, parte substancial do ME-PR não apresentava amadurecimento teórico acerca da luta de classes no modo de produção capitalista. Para Kuiava, ocorria que,

Na mesa, estava em jogo a proposta das diretrizes do programa de governo Richa. Nos departamentos existia uma ação fragmentada, opaca e sem ressonância pedagógica nas escolas e entre os professores. Estes, continuavam muito mais preocupados com as reivindicações corporativas do que com a melhoria da qualidade de ensino (Kuiava, 1993, p. 230-231).

Em qualquer organização social, os indivíduos, aos estabelecer suas relações, não o fazem de forma homogêneas com vista a objetivos uníssonos dentre seus integrantes. Nesse sentido, ainda que boa parte do ME-PR estivessem mais preocupado com restabelecimento de garantias trabalhistas corporativistas, aqueles professores imbuídos do desejo de superação daquela sociedade desigual, daquela formação escolar abstrata concentraram sua atuação na defesa do direito à educação laica, pública, de qualidade crítica. Naquele recorte histórico, as políticas oficiais dos governos precedentes, tinham conseguido extrair de vez a especificidade da formação humana escolar, com a institucionalização da Pedagogia Tecnicista, por meio da Lei nº. 5.692/71, de reformas dos ensinos de 1º e 2º Graus. Diferente dos interesses imediatos da classe dominante empresarial, os professores partícipes das discussões da PHC na *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)* articularam-se no governo e promoveram ações para revisão dos métodos de ensino vinculados à apropriação da leitura e da escrita, uma vez que a apropriação das diferenças áreas do conhecimento científico perpassam pelo domínio dos códigos formais de leitura e de escrita para isso (Tonidandel, 2014).

Aqueles docentes, no DEPEG, com apoio de pesquisadores em torno dos problemas educacionais na *Universidade Federal do Paraná (UFPR)* promoveram, em 1984, a *I Jornada de Língua Portuguesa*. Das discussões desse evento, constataram que urgia uma revisão crítica dos objetivos e dos métodos de ensino nesta área do conhecimento primeiramente. Nasceu, por conseguinte, grupos de estudos sob assessoria científica de especialista para aplacar o problema em torno dos dominados terem condições para apropriação dos conteúdos históricos que os dominantes vinham tendo irrestritamente. Mas essas ações não se sustentaram por muito tempo. Em 1985, o governo desarticulou aquele coletivo de estudo. Trocou a direção do DEPEG e instalou o populismo religioso nessa pasta. O Grupo reprovou aquela descontinuidade, incoerência e a falta de revisão dos cursos promovidos pela SEED-PR aos professores. Desta feita, emergiu disputas e confrontos entre aqueles representantes de classes antagônicas por implantação e implementação de projetos de educação dissonantes naquele governo (Tonidandel, 2014).

## **Uma Nova Postura Educacional**

Ao final daquele governo, a secretária de educação alinhada à classe dominante local em detrimento da indicação Lilian Anna Wachowicz vinculada à classe trabalhadora ao comando da SEED-PR, Gilda Poli Loures justificou as contradições daquela gestão. Segundo ela, o que se tinha realizado não era passível de avaliação ainda. Tratava-se de ideias iniciais, pulverizadas na literatura governamental da SEED-PR, as quais deveriam mobilizar “novas ações” (Paraná, 1986a; Tonidandel, 2014). Naquelas publicações, frisou Loures, constava o cerne da atuação do Estado. A mudança da “postura educacional” disseminada na escola, desde que a atuação docente não guardasse aproximação com ensino crítico. Em outras palavras, foi permitido aos docentes alterarem suas posturas educacionais. Nessa

direção, readmitiu-se a “anti-educação” quando promoveram o populismo religioso nas escolas, considerando que uma prática pedagógica dessa forma admite, sem constrangimentos, que há no mundo fenômenos passíveis de mistérios, ou seja, são frutos do acaso sob o selo de forças divinas. Isso posto, as mazelas sociais admitiam pseudoexplicações no âmbito das escolas que mascaravam as históricas ações da classe dominante naquele novo processo de organização internacional do trabalho e que continuava a expropriar os trabalhadores das realizações do seu próprio trabalho.

### **“Ousar o Possível” na Educação Pública de 1º Grau, Mas “Com a Ajuda de Deus”**

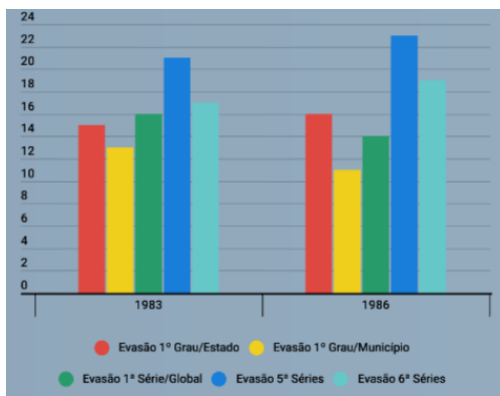
Na transição de governo estadual, via sufrágio universal no final de 1986, o PMDB, ainda com vitalidade política, apesar de não ter operado grandes modificações às classes oprimidas no estado, permaneceu no poder sob o comando do peemedebista Álvaro Fernandes Dias. A gestão deste segundo governo da legenda se deu de 1987 a 1990. Com a sequência daquela legislatura, o ME-PR alimentou novo fôlego na defesa da PHC como condição para que eles recuperassem a função social da escola paranaense, promovessem uma formação crítica com vista a formar o trabalhador dirigente das suas ações no mundo. Assim, os educadores na composição do DPEG atuaram para resgatar os princípios, do começo de 1980, das proposições para revisão, resgate da função social, organização da escola pública interrompidas no governo anterior (Tonidandel, 2014).

Para aqueles intelectuais, a formação humana no seio das escolas paranaense deveria se realizar de forma que o estudante ou “futuro trabalhador deve[ria] ser instruído, se realmente se pretende[sse] com firmeza a existência de uma verdadeira democracia participativa”. Nessa forma de educação, conscientizar as crianças e jovens que “aprender também implica em luta, esforço, disciplina, participação e que essa luta só tem sentido quando se persegue o objetivo de igualizar os homens em todos os níveis”. Logo, a “instrução deve estar dirigida à equiparação dos homens e não à separação em intelectuais e ignorantes” (Paraná, 1984a, p. 6).

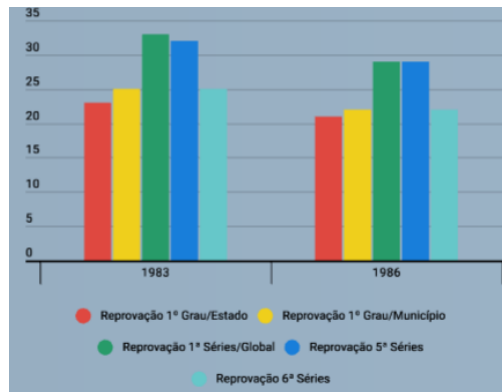
Para aqueles defensores da formação crítica, a educação quando se tornava universal contribuía para “altera[r] a constituição de uma sociedade, e é por esse resultado que a instrução se torna um elemento político de mudança”, ressaltaram os partícipes da PHC. Quando se tratava de defender objetivos educacionais democráticos, isso demandava ações de outra ordem das que vinham sendo conduzidas no último governo, José Richa. Aquele sistema econômico-político era excludente da participação social das realizações do trabalho, como pontuamos. Ao trabalhador da educação carecia condições concretas para domínio da sua área de conhecimento, para sua qualificação e para organização, com a comunidade no entorno da escola, “vias de acesso à cultura, através de suas formas não escolares ou institucionais” (Paraná, 1984a, p. 6; Tonidandel, 2014).

A retomada dos reclamos do ME-PR adeptos da PHC, no início desse segundo governo do PMDB, já deu o tom das contradições e disputas que se seguiriam naquela gestão. Enquanto aqueles educadores reivindicavam um ensino amparado na ciência, outros alinhados ao projeto da classe dominante queriam resolver a crise educacional local com formas assistemáticas de educação. Uma revisão dos feitos do governo José Richa, entre 1983 e 1986, revelaram a dimensão dos esforços daquele governo com a educação pública paranaense. Confiram gráficos, a seguir, com demonstrativos oficiais da evasão e da reprovação persistente na escola pública de 1º Grau, conforme demonstrou estudo da profa. Dra. Jussara Maria Tavares Pugliesi Santos (1998), acerca daquelas políticas públicas para educação.

**Gráfico 1 – Índice de evasão no 1º Grau**



**Gráfico 2 – Índice de repetência no 1º Grau**



*Fonte:* gráficos elaborados pela autora, de acordo com estudo de Santos (1998).

Como mencionamos, as realizações do primeiro governo do PMDB ampliaram o número de acesso da classe trabalhadora na escola pública de 1º Grau. O governo, imbuído na promoção de um capitalismo autônomo localmente, atuou por meio dos seus filiados ideológicos na direção de processos educativos alienadores da classe trabalhadora. Destarte, os dados dos gráficos ilustram a qualidade que se conquistou naqueles três primeiros anos no poder. Por meio do *Gráfico 1 – Índice de evasão do 1º Grau*, podemos ver que os índices de reprovação nas 1ª séries, reunindo todas as redes de ensino do Paraná, inclusive a particular, no primeiro ano do governo José Richa, 1983, era de 33,29%. Ao final dessa gestão, 1986, a realidade da educação pública paranaense continuava escandalizando a sociedade; ações insipientes foram feitas, do que a taxa de reprovações nas 1ª séries desceu para 29,96%. Já as 5ª séries apresentaram, respectivamente reprovações na ordem de 32,10%, em 1983, e 29,11%, em 1986. As 6ª séries na mesma toada, 25,34%, em 1983, para, na sequência apresentar irrisória queda, 22,99% (Santos, 1998; Tonidandel, 2014).

Acompanhemos agora o *Gráfico 2 – Índice de Repetência no 1º Grau*. No começo do mandato peemedebista, 1983, a reprovação no 1º Grau, nas escolas estaduais públicas, era de 23,26%. Ao final do governo, em 1986, caiu para 21%, enquanto nas escolas municipais públicas de 1º Grau, o mesmo nível de ensino revelou, respectivamente, 25,95%, em 1983, e 22,65%, em 1986. Esse fenômeno na rede estadual de 1º Grau, no mesmo período, era de 15,18% no início do governo José Richa, com tímida elevação em 1986, 16,69%, em 1986. Já as escolas municipais tiveram quedas. Em 1983, a taxa de evasão era de 13,54% e 11,50%, em 1986. A educação para as 1ª séries, no conjunto das escolas do estado, apresentou 16,20% de evasão, em 1983. No fim do governo, 1986, o índice era de 14,93%. As 5ª séries, em 1983, contavam com 21,54% de reprovações, em 1983 e 23,81%, ao fim daquele governo, 1986. Nessas condições, as 6ª séries que apresentaram 17,74% de reprovações, em 1983, ao final da gestão Richa chegou a quase 20 % de evasões, 19,61%, em 1986 (Santos, 1998; Tonidandel, 2014).

Em face da continuidade dos problemas da educação pública naquele governo que seria o porta-voz dos anseios do povo, fortes críticas àquele governo, àquelas escolas não puderam deixar de ser ouvidas. Em um país que tinha a pouco reestabelecido a democracia após mais de duas décadas de exceção e violência contra mobilizações sociais, seria demasiado contraditório o Estado não atender algum direito social ao povo. Era preciso um mínimo de coerência para governar. Assim, Álvaro Dias mobilizou representantes da classe trabalhadora e da dominante na SEED-PR para responder aos reclamos quanto à educação pública paranaense.

Ademais, a nova etapa do desenvolvimento científico e tecnológico que operou transformações na divisão internacional do trabalho se mostrava incompatível com aquela formação arcaica ainda do período que o essencial da força produtiva se resumia a operações simples na produção e reprodução do capital. Uma industrialização inicial e um predomínio da força de trabalho alocada na lavoura, não necessita muitos anos de formação à população para a reprodução do capital até por volta dos anos 1930. A partir da ampliação da indústria brasileira, depois o alinhamento das classes dominantes brasileiras com as classes dominantes estadunidenses e na esteira das transformações operadas na divisão internacional do trabalho, aquele tipo de escola, de formação não era mais adequada. Aquela etapa de desenvolvimento colocava em *xoque* todo o sistema educativo do país nos anos 1980 (Tonidandel, 2023).

Nesse contexto, a escola pública de 1º Grau se constitui “poderoso espaço de negociação política”, considerando que neste nível de escolarização se concentram o conjunto das classes sociais, seja a classe dominante, seja a trabalhadora. As quatro primeiras séries do 1º Grau, “dada sua extensão e caráter de universalidade”, converte-se em mecanismo político, quando se tenta garantir duplamente adesão e legitimação popular dos governos eleitos, que perfazem discursos com promessas que vão garantir esse nível de formação ao povo (Mello, 1985, p. 28). Dessa forma, o segundo governo do PMDB no Paraná planejou sua

atuação para garantia da escola pública de 1º Grau ao povo cerceado dela. Adiantou, já durante a campanha, que não endossaria o “monismo pedagógico” presente na educação pública do Paraná (PMDB, 1986a, 1986b; Tonidandel, 2014)).

Álvaro Dias, quando se tornasse governo, prometia ao povo, quanto à educação pública, a renovação pedagógica que as escolas paranaenses precisavam. Na administração do sistema de ensino não iria propor “uma pedagogia oficial”, mas resolveria os problemas não enfrentados pelo seu aliado José Richa com a proposição de um “projeto pedagógico básico”. Consta naquele portfólio de promessas políticas que, com objetivos claros, prioridades se garantiria a “intercomplementaridade” de esforços das distintas subpastas da SEED-PR. Haveria liberdade nas escolas para testar ensaios pedagógicos, métodos e abordagens da prática pedagógica, os quais, se revelassem bons resultados na educação, seriam replicados nas outras escolas do estado. Em se tratando da definição para “bons resultados”, não fez menção (PMDB, 1986a, p. 21; 1986b, p. 4-5; Tonidandel, 2014).

Para Álvaro Fernandes Dias, por meio do acesso à educação, a classe trabalhadora poderia migrar de uma classe à outra, à medida que se qualificassem para tanto na escola, de acordo com a ideológica gradação de classes sociais estabelecida pela concepção de mundo da classe dominante, o liberalismo. Naquele quadro, transcorreu, portanto, o pleito de 1986 e o candidato foi conduzido ao governo do Paraná, início de 1987. Na condução deste Estado, colocou em marcha seu projeto básico para a educação pública de 1º Grau, apresentado durante sua campanha eleitoral.

A direção da SEED-PR indicou a valorização dos trabalhadores da educação, principalmente os trabalhadores vinculados diretamente ao ensino, mas por meio de uma política de “racionalização” do emprego daquele quadro de servidores. Quanto à escola, dois objetivos “claros e definidos” eram o substancial do governo Álvaro Dias. Extirpar a burocracia nesta pasta (Paraná, 1987a). Nesse trabalho, as direções de escolas foram instadas a se aproximarem da comunidade, no entorno das escolas, para levantar recursos e deliberar sobre eles com essa mesma comunidade (Tonidandel, 2014).

Aquele governo convocou a população paranaense a financiar, pela segunda vez, a escola pública. Num primeiro momento, por meio dos clássicos impostos desses contribuintes destinados à educação; em segundo, com doações, colaborações em festas, eventos, rifas ou qualquer outra medida que aquelas direções de escolas criassem para, junto com a comunidade, manter aquelas escolas<sup>3</sup>. No que tange à decisão curricular do ensino, esta comunidade não foi questionada se decidiria por um ensino à luz da Ciência nas escolas ou por um ensino de acordo com formas assistemáticas e pseudocientíficas de mediação dos

---

<sup>3</sup> Esta prática ainda vigora nas escolas do Paraná, exemplos disso são as tradicionais festas juninas e afins promovidas pelas direções de escolas com a colaboração da *Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs)* das escolas públicas.

conteúdos escolares. Concordamos com Baczinski (2011, p. 48), quando analisou esta medida. Essa autonomia se referia à administração – por aquela comunidade escolar – dos poucos recursos aplicados ao financiamento da escola pública do Paraná e ao poder para deliberar, “pôr em prática aquilo que se apresenta[va] predeterminado pela hierarquia estatal”.

Para o governo, a decisão desta medida tinha seu fundamento na realidade brasileira. Acompanhemos, na voz textualmente registrada do secretário da SEED-PR, Belmiro,

[...] em um país em que os recursos para a educação são tão escassos, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional ao invés de chagar ao processo educacional propriamente dito nas escolas (Paraná, 1987a, p. V).

Como já pontuamos, a clareza do governo, ao elencar os fins a atingir na educação pública de 1º Grau, não coadunava com os meios escolhidos por esse governo para resolver a realidade educacional vergonhosa do Paraná (TONIDANDEL, 2014). Assim foi descrito a forma pela qual Álvaro Dias iria atuar para que os trabalhadores sáíssem da gradação da classe a que pertenciam e subissem a uma classe superior à sua.

É através da interação entre os diversos aspectos da atividade educacional que atingiremos, **com ajuda de Deus e a colaboração decidida e entusiástica dos educadores e administradores do Paraná**, um avanço realmente significativo na educação paranaense” (Paraná, 1987a, p. VI, *grifo nosso*).

Mais uma vez, agora com outro peemedebista no poder político do Paraná, formou-se uma equipe heterogênea, ou seja, representantes de classes antagônicas na direção da SEED-PR. Com tal qualidade, não é de se surpreender com as contradições presentes nas diretrizes para educação pública na região entre 1987 e 1991, assim como ocorreu entre 1983 e 1986. Constatemos na sequência.

De posse dos objetivos arrolados, convalidados pela classe dominante local, para atender aos reclamos dessa mesma classe dona dos meios de produção e da classe expropriada da sua produção. Em outras palavras, à luz dos estudos de Marini (1997, 2000), tratava-se de delegar à escola pública paranaense atender à exigência de uma formação escolar compatível com aquele nível de desenvolvimento, alcançado pelo conjunto da humanidade. Naquela conjuntura, dizemos acerca dos reclamos da classe dominante ao Estado viabilizar uma formação escolar dos trabalhadores que permitisse expandir ao máximo a sua produção industrial sob a fórmula: *emprego de tecnologia na cadeia produtiva +*



*trabalhador com conhecimento o suficiente apenas para operar essa inovação = aumento exponencial do capital* da classe dominante, representada no governo por Álvaro Dias.

Na direção oposta, os reclamos da classe trabalhadora, no que tange à educação compatível com aquela etapa de desenvolvimento – criado e validado no conjunto daquela organização social – almejava uma educação pública, laica, gratuita e com qualidade consoante com os históricos fundamentos que conduziram a construção desta instituição. Tratava-se de a referência pertencer à gênese da escola como a conhecemos hoje. A instituição escola é produto da sociedade moderna, foi constituída pelas classes dominantes burguesas revolucionárias no século XVIII. Naquele recorte de crescimento numérico e da elevação espiritual crítica da fração social burguesa, sobressaiu-se nela a aspiração por ser classe dirigente. Tratava-se, pois, de ter em vista as exigências históricas, tais quais elas se configuravam com base nos progressos realizados nos campos técnico, científico e político.

Para concluirmos nosso raciocínio acerca da necessidade de recuperação da função social da escola, advogada pela classe trabalhadora na década de 1980, apoiamo-nos em Michel Löwy (2003). Conforme o autor, Marie Jean Antoine Nicolás Condorcet (1743-1794) foi quem mais adequadamente respondeu aquele desejo burguês, em termos de teoria. Ele manifestou sua objeção aos estudos dos fenômenos sociais realizados sob direção da classe dominante feudal. Tais interpretações vinham operando de forma negligenciada e ao sabor dos interesses de charlatães, de governos, enfim dessa classe. Dissipar tal problema, tinha no método econômico positivista de investigação as ferramentas tão seguras quanto as ciências da natureza o faziam com seus objetos.

A corrente positivista desse recorte, buscava emancipar o espírito social das paixões e dos interesses da ordem feudal-absolutista. A defesa dessa concepção evidenciou um “instrumento de luta conta o obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas, os argumentos da autoridade, os axiomas *a priori* da igreja, os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal” (Löwy, 2003, p. 20). Em face de as análises metafísicas, religiosas atrasarem o progresso histórico, a burguesia inaugurou a defesa da instrução científica, laica e universal.

No cerne dessas reivindicações se encontravam a luta por democracia e pela igualdade de direitos. A burguesia estava preocupada em usufruir de um cabedal teórico comprometido com a verdade da representação dos fatos sociais. Embora nesse momento o positivismo apresentasse muitas analogias com os organismos da natureza, ainda assim não se pode dizer que nesta teoria houvesse uma defesa à manutenção do *status quo*. E esse método se revelou revolucionário<sup>4</sup>, esclareceu Löwy (2003, p. 22). Foi com esse espírito que a escola pública como a conhecemos hoje nasceu. Tratava-se da defesa de uma escola análoga à essa,

---

<sup>4</sup> Em largas linhas, aquela sociedade passou de um sistema interpretativo místico-religiosa dos fenômenos a uma fase de especulação filosófica e alça, por fim, àquela que a ciência positivista, com base matemática, varre toda a metafísica. Assim, o gênero humano foi eleito a uma posição capaz de reconhecer, não a essência, mas as leis objetivas dos fenômenos sociais, à luz da ciência da natureza, e, com isso, dotado de mais assertivas possibilidades de melhorar suas condições de existência.

iluminando os reclamos da classe trabalhadora no Paraná compor o ensino de 1º Grau. Como as teorias burguesas em voga – Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicistas – orientavam a prática pedagógica na contramão de uma escola crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se fez a teoria mais adequada, mais ajustada aos princípios científicos revolucionários do nascedouro da escola pública, advogados pelos trabalhadores e seus representantes teóricos no ME-PR.

Além disso, Dermeval Saviani e o coletivo de pesquisadores que se somaram a ele em torno do processo de construção desta teoria tinham viabilizado à sociedade brasileira, em termos educativos, uma teoria brasileira crítica para orientar a formação humana, nas distintas instituições de ensino público, naquele decorrer dos anos 1980 (Tonidandel, 2014). Os professores deste país naquele período e na atualidade, não precisavam e não precisam mais orientar as práticas pedagógicas daquelas jovens gerações e destas, agora, de acordo com teorias divorciadas da ciência crítica porque não atualizam o gênero humano a seus contemporâneos. Nesse sentido, quando o ME-PR lutou pela adoção da PHC na escola pública paranaense, estava querendo dizer à classe trabalhadora, em condições de miséria, que aquela realidade era passível de transformações substanciais, como a história já tinha deixado claro quando da recuperação crítica da escola pública na gênese dela.

Desta feita, os trabalhos seguiram sua marcha. Representantes de classes antagônicas no DEPG inauguraram a tradução – cada grupo à concepção da sua classe – das proposições para a escola de 1º Grau. O grupo que tinha criticado, na primeira gestão do PMDB, a apropriação mecânica dos códigos formais de leitura e escrita presente na educação, retomou aquele debate. Era preciso reverter a distorção idade-série do ensino, melhorar as condições de trabalho dos professores, valorização da carreira, criar programas suplementares para os alunos em corte etário obrigatório, sem esquecer de fazer o mesmo na pré-escola. Adequar o ensino nas escolas da zona rural. A proposta que abarcaria todas essas ações, defendidas por Álvaro Dias, teria no *Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)* a sua diretriz (Tonidandel, 2014).

Essa proposta representou uma diretriz político-educacional para todo o sistema público de ensino local. Com ela, a reorganização da escola pública defasada do Paraná foi inaugurada. Um coletivo entorno da implantação do CBA se originou na SEED-PR e, dentro do espírito democrático defendido por aquele governo, a SEED-PR, os professores da rede pública de ensino e especialistas das *Instituições de Ensino Superior (IES)* do Paraná realizaram um encontro para discutir a implementação do CBA, em julho de 1987, em Curitiba. Neste evento, a SEED-PR compartilhou diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos desempenhados na alfabetização de alunos pelo estado. Na ocasião, tornou público aos pares a proposta do CBA (Tonidandel, 2014).

A partir daquelas discussões, a equipe do DEPG sistematizou uma proposta para a educação do Paraná. Nela, os professores partícipes da PHC reafirmaram o que seus pares defenderam. Urgia reorganizar e resgatar a função social da esco-

la. Essa instituição era desqualificada para aquele tempo. E o DEPG encaminhou às direções de escolas sua proposta de reorganização da escola pública de 1º Grau, por meio do texto *Reorganização da escola pública de 1º Grau* (Paraná, 1987d; Tonidandel, 2014). A voz daqueles educadores textualmente sublinhou: construir uma escola verdadeiramente democrática demandava a crítica daquela escola.

Diante dos persistentes índices de evasão, repetência, analfabetismo, seletividade, estrangulamento no 1º Grau, era premente encontrar saída para aquele problema “secular” no país, no estado. Aqueles histórico-críticos no DEPG recuperaram as críticas aos processos avaliativos. Segundo eles, eram altamente excludentes, abstratos. Eram frutos de concepções conservadoras e alheias à educação no país. O DEPG, então, cobrou da direção da SEED-PR uma “decisão” que envolvia começar a atacar os problemas do 1º Grau com a reorientação dele, promovendo um alargamento do tempo destinado à apropriação da leitura e da escrita. Isso significava, reunir as 1ª e 2ª séries em, no que ficou conhecido, um *continuum de 2 anos*. A criança nesse *continuum* não reprovava; transitava automaticamente para a 2ª série (Tonidandel, 2014).

O CBA teve como objetivo conduzir

[...] tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolaridade (Paraná, 1987b, p. 1-3).

Naquele cenário, os professores partícipes da PHC no DEPEG redefiniram o que seria uma política adequada à pré-escola. Nesse trabalho, revisaram a concepção de criança, eliminaram a coexistência das duas etapas estanques dentro do 1º Grau. Reorganizaram os cursos de *Magistério*, tornando-o parte do sistema público de ensino. Não pouparam das críticas as IES, cujas formações, no estado, não preparavam os professores para atuar com *o aluno concreto* das escolas públicas. Nos processos educativos, com docentes formados por aquelas IES, os professores se achavam sem condições para atuar no mundo real e na mediação dos conteúdos escolares, mesmo os conteúdos da *anti-educação* vigente no Paraná. Como a referência do magistério o *aluno abstrato*, não era possível aplacar os problemas da escola pública do seu tempo e nem estabelecer processos pedagógicos efetivos aos filhos da classe trabalhadora que começavam a acessá-la (Tonidandel, 2014).

Na esteira dessas modificações conduzidas pelos representantes da classe trabalhadora no governo, eles reivindicaram de Álvaro Dias condições concretas de trabalho na educação. Também propuseram a necessidade de construção de um currículo compatível ao nível de desenvolvimento do período. De acordo com a equipe do DEPEG envolta nessa proposta, o Paraná precisava construir um currículo condizente com as reais exigências requeridas pelos alunos da classe trabalhadora. A qualidade perseguida nesse currículo era viabilizar, em termos

formativos, que aqueles estudantes alçassem, nas escolas paranaenses, o saber elaborado crítico. Conhecimento validado pelo conjunto da sociedade, sistematizado pelos cientistas – “patrimônio de toda a população” (Paraná, 1987b, p. 12; Tonidandel, 2014). Logo,

[...] todos os componentes curriculares deveriam ser atualizados científica e culturalmente. Igualmente destacou a importância da organização lógica do conhecimento, para que a “visão de mundo do aluno caminhe da síncrese para a síntese” (Paraná, 1987b, 14-17).

Em suma, a conjuntura arrolada, parecia promissora aos históricos-críticos. Nosso leitor já deve estar se perguntando sobre a proposição comedida do governo, logo que tomou posse. Foi no desenrolar desta disputa por projetos educacionais antagônicas – quando os educadores revitalizaram o debate (as críticas, as proposições para a escola pública paranaense) acordado com a classe dominante paranaense no início de 1980 – que a PHC se tornou uma alternativa irrefutável para este segundo governo peemedebista, mesmo contra sua vontade. Passemos agora ao desfecho daqueles acontecimentos (Tonidandel, 2014).

## **A Disputa por Projetos Educacionais de Classes Antagônicas no Final de 1987**

Ao final de 1987, os representantes da classe dominante alocados na SEED-PR apresentaram aos trabalhadores da educação pública um documento diretriz para a educação daquele governo. Tratava-se do *Projeto pedagógico 1987-1990* (PARANÁ, 1987c). Essa diretriz, segundo Belmiro Valverde, continha a tradução do projeto pedagógico que estava orientando as ações desta pasta para escola pública. Ao passo que advertiu. **A partir daquele momento**, final de 1987, o **Projeto pedagógico 1987-1990 prevaleceria sobre todos os demais documentos para educação**. Amparados por essa diretriz, a educação, sua expansão e “modernização” da rede física da escola teriam seus recursos necessário. E assim arrematou. A condução da SEED-PR, por melhor que se desse, em qualquer dimensão, “não terá sido coroada de êxito se não resultar em melhorias sensíveis na qualidade da educação oferecida no Estado do Paraná e na ampliação das oportunidades educacionais” (Paraná, 1987c, p. V; Tonidandel, 2014, *grifos nosso*).

E para mostrar a que veio o peemedebista Álvaro Dias, desmontou a equipe do DEPEG. A ocasião, era a primeira fragmentação desta segunda gestão do PMDB e a quinta dentro da SEED-PR, desde que o povo, por meio do voto, conduziu esta legenda ao governo da região. A disputa por projetos de formação humana escolar havia chegado em um momento decisivo. O ME-PR representado pelo coletivo que atuava no DEPEG defendia a adoção da PHC para solucionar os problemas seculares da escola pública paranaense. Na direção oposta, os represen-

tantes da classe dominante na SEED-PR defendiam o perpetuar de teorias burguesas transplantadas mecanicamente para o país. O governo descreveu sua defesa como a liberdade para testagem de encaminhamentos teórico-metodológicos nas escolas, se surtisses os resultados desejados, seriam replicados (Tonidandel, 2014).

Como medida para implementar os ensaios pedagógicos estimulados naquela gestão, o *Centro de Educação Técnico Profissional do Paraná (CETEPAR)* foi incumbido de viabilizar a formação continuada daquele magistério. E a CETEPAR a fazia consonante com a *Teoria Construtivista*. Para complementar a solução encampada pela SEED-PR, o *Ensino Religioso*, aprovado no final do governo José Richa, permaneceu como disciplinas obrigatória nas escolas públicas de 1º Grau. Quando o secretário de educação, Belmiro Valverde frisou que o documento *Projeto pedagógico 1987-1990* passaria a **figurar sobre todos os demais**, isso não se aplicou à obrigatoriedade da oferta desta disciplina nas escolas (Tonidandel, 2014). A manifestação dos aliados da classe dominante na voz do secretário se dirigiu aos histórico-críticos. Tratava-se de não permitir nas escolas públicas do Paraná uma educação que pudesse desnudar as contradições daquela sociedade. Por outro lado, um ensino orientado pela concepção mística, que aceita que fenômenos naturais e sociais podem não ter explicações, foi formalmente endossado nas duas gestões peemedebistas.

Uma educação orientada por concepção fenomenológica, cujo interesse do sujeito na sua individualidade move e particularizar a compreensão dele do mundo, foi perfeitamente viável. Uma educação consonante com a concepção tecnicista, a qual admite que o fenômeno educativo nas escolas se resume a formar indivíduos de acordo com o portfólio de *habilidades* requeridas pelos empresários contemporâneos daquele ensino, foi validado sem dificuldades pelo governo. Subliminarmente, a justificativa para sobreposição do projeto da SEED-PR ao projeto do DEPEG eram os recursos públicos escassos para a educação pública. Segundo Belmiro Valverde,

[...] em um país em que os recursos para a educação são tão escassos, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional ao invés de chegar ao processo educacional propriamente dito nas escolas (Paraná, 1987c, p. V).

De posse da fotografia da escola pública, da dimensão da população a ser conduzida efetivamente neste nível de formação, das críticas àquela escola, o governo foi comedido. Seu secretário de educação Belmiro Valverde Jobim Castor conferiu significado daquela moderação na solução dos problemas educacionais. “Quando agimos como se **tudo** fosse importante, acabamos por pulverizar os poucos recursos disponíveis e – então – não se avança significativamente em nada”. Para avançar em algo, portanto, “priorizou” ações as quatro séries iniciais do 1º Grau, com ênfase às duas primeiras séries, considerando que já tinham se

passado, aquele momento, quarenta e cinco que os governos, no Paraná, não mobilizavam ações concretas para resolver os índices de reprovação, evasão e analfabetismo nessas séries e nas seguintes também. Belmiro Valverde quis convencer o povo que privilegiar tão somente essas quatro séries era uma medida de “coragem” da direção da SEED-PR para deliberar pelo “**mais** importante e [dessa forma] fazê-lo com determinação” (PARANÁ, 1987c, p. V, *grifos do autor*).

Apresentar à população do estado aquele tipo de solução para crise educacional, ressaltou Belmiro Valverde, significava que “quando agimos como se tudo fosse importante, acabamos por pulverizar os poucos recursos disponíveis e – então – não se avança significativamente em nada” (Paraná, 1987c, p. V).

Esta fora a justificativa para o Estado “focar” suas ações nas séries iniciais da educação básica, mais especificamente na 1ª e 2ª séries. Para Castor, isto demonstrou a “coragem” da SEED para escolher aquilo que era “mais importante e fazê-lo com determinação” (Paraná, 1987c, p. V).

## **E a História Pavimentou a Inserção da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Pública**

No bojo deste golpe ao projeto da classe trabalhadora, o ME-PR retomaram as manifestações por melhores condições de garantir sua sobrevivência e das suas famílias acordadas com o governo anterior. José Richa atendeu parcialmente essas reivindicações e delegou ao seu sucessor Álvaro Dias o cumprimento desses anseios dos trabalhadores da educação pública. Esse governo, contudo, rasgou aquele acordo fictício. Greves e manifestações ao governo Álvaro Dias lotaram as ruas de diferentes cidades do Paraná, com grande concentração daquele movimento paredista, sobretudo, em Curitiba no entorno da sede do governo. A SEED-PR convocava os professores em greve sob ameaça de substituí-los por novas docentes em regime contratual (Tonidandel, 2014).

Na ocasião, usou os meios de comunicações de aliados políticos para espalhar números menores que o real da adesão à greve. Direcionando-se à população, dizia haver 40% do quadro docente paralisado, quando eram 70% deles das escolas. No final agosto de 1988, 95% dos professores se encontrava em greve. Os partícipes da classe dominante na SEED-PR, contudo, pedia aos pais que mandassem os alunos à escola; tinha aula. Belmiro Valverde responsabilizava o ME-PR em greve pelas precárias condições da escola pública do Paraná. Anos depois, o secretário de educação testemunhou que a ordem do governo Álvaro Dias era **não negociar nada com os professores em greve** (Tonidandel, 2014, *grifos nossos*).

No dia 30 de agosto de 1988, Álvaro Dias decidiu pôr um ponto final naquele conflito. Ordenou que seu aparato militar extirpassem a greve do ME-PR. Assim, grande número de policiais incidiu violentamente sobre aquele movimento

concentrado no centro de Curitiba. Prisões, agressões, bombas de gás lacrimogêneo, policiais a cavalo precipitando sobre os grevistas, machucando-os gravemente, foram as ações. Em linhas gerais, este evento desgastou aquele governo profundamente, ficou conhecido como o *30 de Agosto de 1988*. Ele teve êxito para desmobilizar o ME-PR, mas não garantiu a permanência do secretário de educação. O governo precisava omitir sua responsabilidade com a personalização de um culpado para aquela crise. Belmiro Valverde foi substituído pela ex-secretária de educação do primeiro governo peemedebista. Gilda Poli Loures Rocha (Tonidandel, 2014).

Gilda Poli foi incumbida de recompor o quadro do DEPEG para, então, o governo entregar à população a solução definida para acabar com a evasão, repetência, o estrangulamento, analfabetismo presentes nas quatro séries iniciais do 1º Grau. Quando os intelectuais da classe dominante decidiram por essa etapa, defenderam a democratização desse ensino alinhado à competência técnica, que a escola pública deveria conduzir. E a direção da SEED-PR não contavam com vultuosos recursos para educação. O governo já havia deixado claro, os recursos eram poucos, por isso dos objetivos modestos definidos (Tonidandel, 2014).

Soma-se a isso o fator temporal. O governo já tinha concluído metade do seu mandato, ao final dele, 1990, e corria o risco de sair do governo bem próximo de se completar cinquenta anos que nenhum governo do Paraná tinha conseguido se quer resolver a questão secular das reprovações, evasões, repetências nas quatro séries iniciais da escola pública do Paraná. Ter esse resultado, na conclusão do mandato, explicitava que o modesto objetivo definido por aquele governo não teve nada de esforço algum para executá-lo. Seria a explicitação que os governos do PMDB eram aliados das seculares classes dominantes na região. Conduziam os recursos públicos no Estado ao sabor das históricas demandas das classes dominantes no estado.

Nesse sentido, Gilda Poli enxergou num atalho o caminho mais curto e o meio mais eficiente para demover Álvaro Dias de ter as contradições da sua classe revelada (Tonidandel, 2014). Convidou a equipe da *Secretaria Municipal de Educação de Curitiba* (SMEC) para fazer parte do DEPEG, uma vez que esse coletivo havia finalizado um currículo próprio para sua escola pública, no final de 1988. Trata-se do documento *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (CBCEBras)* (Curitiba, 1988). Nesse currículo o *Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba)* consignaram a *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)* para a formação dos seus alunos, depois de longo e sistemático debate entre seus pares naquele município<sup>5</sup>. A direção da SEED-PR recebeu como resposta dos representantes da classe trabalhadora de Curitiba que o aceite deles estava condicionado à adoção por parte do governo da sua proposta histórico-crítica para a educação no âmbito estadual (Tonidandel).

---

<sup>5</sup> Ver: (TONIDANDEL, 2023).

Sem saída, o governo fechou o acordo com aqueles educadores histórico-críticos para, enfim, contra sua proposta, entregar aos paranaenses um currículo para a escola pública de 1º Grau, de pré-escolas às 8ª séries. O documento *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP-PR)*, aprovado no final de 1990. Esse currículo documenta a luta de classes antagônicas travada ao longo da década de 1980 no Paraná. A redação final do CBEP-PR demonstrou presença de elementos da PHC naquela proposta ao lado das concepções metafísicas de mundo, de gênero humano, de sociedade, de educação Construtivista e Religiosa. o Carmem Lúcia Gabardo, uma das professoras da desarticulada equipe da SMEC em 1990, nos descreveu aquele acordo. Para ela, como naquela gestão já tinha sido apresentado a proposta do CBA (pelos partícipes da PHC), foi possível dar sequência a ela. A proposta do CBE trouxe uma concepção crítica de criança, nova concepção de língua portuguesa e, com efeito, uma percepção diferenciada do ensino-aprendizagem (Gabardo, 2003; Tonidandel, 2014).

Os histórico-críticos de Curitiba foram trazendo seus pares, estudiosos das diferentes áreas do conhecimento, que tinham repensado a ciência em função de princípios críticos daquelas áreas. Foi somente com essas condições atendidas que o coletivo da SMEC assumiu o DEPEG, para, na última metade da gestão peemedebista, sistematizarem o currículo do 1º Grau (Gabardo, 2003, p. 22-23). Em resumo, a PHC foi formalmente assumida pelo governo Álvaro Dias nessa conjuntura arrolada. Por meio de um acordo que adiou se dar a conhecer à classe trabalhadora as contradições da velha classe dominante local. A história pavimentou a inserção da PHC na escola pública do Paraná. Os representantes da classe dominante tiveram que endossar o currículo histórico-crítico, pois o pêndulo da correlação de forças a época não os favorecia na condução dos trabalhos finais do DEPEG, para reorganização da escola pública do Paraná ainda naquela gestão. Por outro lado, contraditoriamente beneficiava porque, enquanto a PHC, na SEED-PR, estava no período de implantação dessa pedagogia, ainda que uma teoria crítica, dava fôlego à classe dominante para se rearticular e suprimir a PHC. Até isso ocorrer, o segundo governo peemedebista teria concluído seu mandato, com a escola pública de 1º Grau reorganizada, em tese, com currículo crítico pronto e formalizado por aquele governo.

## **Considerações Finais**

Recuperamos, portanto, nossa questão inicial: *em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) influenciou, contribuiu na luta pela escola pública e para pensar a prática pedagógica da educação no Paraná.* De acordo com nossa pesquisa, e, aproveitando o ensejo para respondermos às questões do público que participou do evento que deu origem a este livro concluímos que a contribuição dessa teoria para a escola pública paranaense foi, pela primeira vez, possibilitar à classe trabalhadora uma alternativa crítica, brasileira às teorias advogadas pela classe dominante na direção da escola pública. As pedagogias hegemônicas no ensino



público e as suas escolas vinham atuando para a produção e reprodução do capital local. Isso ficou evidente.

A partir da inserção da PHC nos debates sobre a educação, os trabalhadores passaram a exigir uma formação que os tornassem contemporâneos à etapa que aquela sociedade havia chegado. Identificaram, pois, o divórcio entre o papel da escola na sua gênese e o papel reacionário a ela designado pela classe dominante. Às contribuições da PHC, também acrescentamos a superação da concepção metafísica do trabalho docente. Compreendeu-se que os trabalhadores da educação não são fruto de condições acidentais. Eles e as instituições de ensino que atuam são exigências de um nível de desenvolvimento que advogou a ciência para explicação das leis de funcionamento da natureza e da sociedade. O gênero humano é o agente de transformação da organização social a que ele faz parte. Com a compreensão que a escola pública era a responsável para atualizar criticamente a geração mais novas com o conjunto de conhecimentos validados pela sociedade, a PHC demonstrou a inviabilidade das teorias burguesas da educação e suas variações naquele período e no presente momento.

O período que os professores, à luz da PHC, recuperaram a função social dessa escola, a crença no ápice do desenvolvimento presente na sociedade de classes antagônicas fez ruir a explicação reacionário que transformações substanciais na sociedade não eram possíveis. Esta teoria influenciou e fundamentou as denúncias acerca da *anti-educação* promovida sucessivamente pelos governos do Paraná. Ela influenciou a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade crítica, a entrada da classe trabalhadora nas escolas, o debate em torno da revisão dos cursos de licenciaturas nas IES.

A PHC viabilizou as análises, as denúncias às seculares contradições da classe dominante local, que até aquele momento, as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicistas nunca tinham permitido e ainda não o fazem. Em suma, as duas experiências teórico-práticas seminais com a PHC, no Paraná, colocaram na agenda da luta de classes que não se estabelecer acordo com a classe dominante, que não se pode adiar a compreensão teórica desta pedagogia, uma vez que as lições extraídas do processo de institucionalização da PHC, no estado, demonstraram que superar esta sociedade desigual é tarefa da organização dos trabalhadores apenas. A classe dominante, tanto do Paraná como de qualquer nação capitalista jamais vai agir para isso.

## Referências

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, São Paulo: Autores Associados, 2011.

- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 27-40, ago. 1982.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1988.
- LÖWY, Michel. O positivismo ou o princípio do Barão de Münchhausen. In: LÖWY, Michel. **A aventura de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-62.
- KUIAVA, José. **“Os bárbaros estão chegando”**: o processo de democratização do governo Richa no Paraná. 1993. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.
- GABARDO, Carmen Lúcia. A implementação da pedagogia histórico-crítica na prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. 2. ed. **Caderno Pedagógico**. Curitiba, Paraná, n. 1, p. 21-24, abr., 2003.
- MARINI, Ruy Mauro. **América Latina: dependência e integração**. 1. ed., mar. 1992. São Paulo, São Paulo: Editora Página Aberta Ltda. 1992. Disponível em: <https://biblio.imperialismoedependencia.org/wp-content/uploads/tainacan-items/574/6010/MARINI-Ruy-Mauro-America-Latina-Dependencia-e-Integracao-Pagina-Aberta-1992.pdf>. Com acesso em mar. 2023.
- MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Org. Emir Sader. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000.
- MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 6. ed. Florianópolis, Santa Catarina: Insular, 2017.
- MELLO, G. N. Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática. MELLO, G. N. (Coord.). VELLOSO, J. R.; WARDE, M. J.; SILVA, T. R. N. [et. al.]. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1985. Coleção polêmicas do nosso tempo. p. 13-43.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1984a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Planejamento Setorial. **A democratização do ensino**. Curitiba: [Imprensa Oficial], 1986a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Assuntos Universitários. **O ensino superior do Paraná – 1981-1985**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1986b.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reorganização da escola pública de 1º Grau**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987b.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987c.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reorganização da escola pública de 1º Grau**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987d.
- PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau**. Relator Teófilo Bacha Filho. Deliberação nº. 025/90, de 18 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a homologação de aprovação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba, Paraná. Criterias, Processo nº. 384/90, f. 1-2, dez., 1990a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1990b.
- PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Álvaro Dias. **Diretrizes de governo para debates**. [Curitiba]: [s. n.], 1986a.
- PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Álvaro Dias. **Proposta para discussão de filosofias e políticas operacionais na área da secretaria da educação do Paraná**. [Curitiba]: [s. n.], 1986b.
- POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. **Ande**, São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 17-21, 1981.
- SANTOS, Theotônio dos. **Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo**. Tradução de Hugo Boff. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- SANTOS, Theotônio dos. **Forças produtivas e relações de produção** ensaio introdutório. Tradução de Hugo Pedro Boff. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- SANTOS, Jussara Maria Tavares Pugliesi. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos constitucionais. 1998**. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/single.php?id=000970572&locale=pt\\_BR](https://repositorio.usp.br/single.php?id=000970572&locale=pt_BR). Com acesso em mar. 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. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/897>. Com acesso em mar. 2023.

TONIDANDEL, Sandra. O processo de construção da pedagogia histórico-crítica (PHC) no currículo da educação elementar de Curitiba (1988-2004). **Anais**. In: XIX ANPED SUL. 14 a 20 out., 2022a. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sul2022>. Com acesso em mar. 2023.

TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública paranaense. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL 20 ANOS DO HISTEDOPR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: PERCURSOS E PERSPECTIVAS. Mesa Redonda 1: A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública paranaense: percursos históricos. Canal no *YouTube* PPGE UNIOESTE. 15 set. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/0PA8ABzTgCw>. Com acesso em mar. 2023. 3:17:20.

TONIDANDEL, Sandra. **A construção da pedagogia histórico-crítica na educação pública de Curitiba (1980-1988)**. Orientador prof. Dr. Paulino José Orso. Tese em desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, Paraná, mar. 2023. *Mimeo*.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

# A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO

*Dermeval Saviani*

Agradecendo o convite para participar do seminário comemorativo dos 20 anos do HISTEDOPR, especificamente para tratar do tema referente à inserção da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino médio, começo situando o lugar do Ensino Médio no conjunto do sistema de ensino para, num segundo momento, considerar o modo como a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona sobre o sistema educacional, apresentando, em seguida, a visão histórico-crítica do ensino médio e concluindo com a perspectiva histórico-crítica do ensino, em geral, assim como do Ensino Médio na situação atual.

## **Introdução**

Dando início ao tratamento do tema relembro o que afirmei numa entrevista, em 1986, observando que, no âmbito do conjunto do sistema educacional, o ensino médio é o nível intermediário que se constitui num verdadeiro nó que precisa ser desatado. Com efeito, há certo consenso sobre a natureza do Ensino Fundamental que é entendido como formação básica necessária a todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade que virá a exercer socialmente. Portanto, o Ensino Fundamental será sempre propedêutico e nunca profissionalizante. Inversamente, quanto ao Ensino Superior também há certo consenso que se destina à formação dos profissionais exigidos pelo funcionamento da sociedade. Assim, podemos concluir que o Ensino Superior é sempre profissionalizante. De fato, mesmo naqueles casos em que aparentemente não se detecte alguma relação com o mercado de trabalho, essa relação não deixa de acontecer. Veja-se, por exemplo, o caso das línguas orientais. A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo conta com um Departamento de Letras Orientais que oferece sete habilitações para o Curso de Letras: **Língua** e Literatura Árabe; **Língua** e Literatura Armênia; o mesmo ocorrendo com as **Línguas** Coreana, Hebraica e Russa. Tomemos, à guisa de ilustração, o caso da língua hebraica. É bem plausível que um jovem judeu, estimulado pelos pais, decida matricular-se no Curso de Língua e Literatura Hebraica tendo como motivação a continuidade de sua cultura original e de sua religião sem qualquer preocupação de ordem profissional. No entanto, uma vez formado e tendo adquirido o domínio da língua ele estará habilitado a exercer atividades profissionais no âmbito da tradução de obras literárias hebraicas para o português assim como a tradução de obras da literatura brasileira para a língua hebraica; estará, também, habilitado a atuar como intérprete em eventos que envolvam representantes israelenses, por exemplo, ou

atuando na Embaixada de Israel no Brasil ou do Brasil em Israel entre outras funções que venham a requerer o domínio da língua e literatura hebraica.

Em suma: o Ensino Fundamental **nunca** é profissionalizante; e o Ensino Superior é **sempre** profissionalizante. Já o Ensino Médio fica espremido entre o nível anterior e o posterior sendo objeto de um movimento pendular sendo puxado para baixo quando se enfatiza sua condição de propedêutico ao Ensino Superior ou sendo puxado para cima quando se destaca seu caráter profissionalizante sendo concebido, portanto, como um nível terminal. No primeiro caso ele é assimilado ao Ensino Fundamental, como formação básica geral. No segundo caso é concebido como uma modalidade substitutiva do Ensino Superior destinada a formar técnicos para o exercício de profissões que não necessitam de uma fundamentação teórico-científica.

## **Como Compreender esse “Imbróglio” em que Está Metido o Ensino Médio?**

Para responder a essa questão a Pedagogia Histórico-Crítica empreende a crítica desse fenômeno constatando que sua determinação fundamental decorre da estrutura da atual sociedade que se encontra dividida em duas classes sociais fundamentais: os donos dos meios de produção concentrados na forma do capital: a burguesia como classe dominante; e os trabalhadores que foram expropriados de todos os seus meios de produção ficando reduzidos à sua força de trabalho que não é outra coisa senão seu próprio corpo: o proletariado como classe dominada. Nessas condições a educação também aparece dividida sendo que, num primeiro momento, a educação escolar ficava reservada apenas à classe dominante restando à classe dominada a educação em sua forma prática realizada, de modo geral, no próprio processo de trabalho. Na medida, porém, em que a sociedade foi se urbanizando e se industrializando, foi necessário estender a instrução elementar a toda a população como meio para sua participação na sociedade que generalizou a escrita e também para exercer o direito de cidadania elegendo seus governantes. Mas emerge, aí, o paradoxo do conceito burguês de cidadania (Saviani, 2014, p. 96) que, como nos mostra Marx em *“A questão judaica”*, contrapõe o cidadão abstrato ao cidadão real. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à ordem existente. Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e laica, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado, a pessoa moral*” (Marx, s/d., p. 38). Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na

formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto. Vê-se, então, que a noção de educação básica, geral e comum esconde a divisão entre o “indivíduo egoísta independente” e a “pessoa moral, cidadão do Estado”.

Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características decorrentes de sua origem social. Essa contraposição entre uma educação para as elites e outra para os trabalhadores é camuflada pela proposta de escola única que, no entanto, pelas suas diferenciações internas reforça, por dissimulação, a contradição de classes.

Constatamos, assim, que a base que sustenta o nó do Ensino Médio encontra-se na estrutura da sociedade de classes que, na forma capitalista, se assenta na mercadoria, sua célula constitutiva, cujo fetichismo introduz a opacidade na relação social. Desvendado o segredo que se oculta sob o fetichismo da mercadoria desvela-se a impossibilidade de a sociedade capitalista realizar as expectativas que ela própria proclama. Evidencia-se, assim, a impossibilidade da universalização da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada.

No Brasil o referido dualismo se manifestou nas Reformas Capanema de 1942, 1943 e 1946 que definiu o Ensino Secundário como sendo destinado à formação das elites condutoras em contraposição ao ensino técnico industrial, comercial, agrícola e normal, o que nos permite concluir: se aquele era destinado às elites condutoras, este seria destinado ao povo conduzido. A primeira LDB, de 1961, estabeleceu a equivalência entre essas modalidades do Ensino Médio, o que abriu caminho para se retomar a prevalência do Ensino Médio de caráter geral, propedêutico ao Ensino Superior. A reforma instituída pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, no período da ditadura militar, estabeleceu para o Ensino Médio, então chamado de Ensino de 2º Grau, a universalização compulsória da formação profissional. O proponente dessa medida, Valnir Chagas, justificava a decisão formulando crítica ao caráter elitista do então Ensino Médio de caráter geral, enunciando ironicamente o slogan “Ensino Geral para os nossos filhos e Ensino Profissional para os filhos dos outros”, atribuído aos membros da elite. No entanto, em nome do princípio da flexibilidade, a referida reforma introduziu a distinção entre “terminalidade legal ou ideal” e “terminalidade real”. A primeira

vigoraria nos estabelecimentos escolares das regiões mais desenvolvidas e para os estudantes com melhor desempenho que chegariam à obtenção de uma habilitação profissional ao final dos três ou quatro anos do Ensino de 2º Grau completo. A segunda vigoraria nos estabelecimentos com menos condições, predominantes nas regiões menos desenvolvidas e para alunos com desempenho mais precário, cuja terminalidade se daria na segunda ou primeira série do 2º grau, ou mesmo na 8ª, 7ª ou 6ª séries do Ensino de 1º Grau. Concluí, então, que, de fato, o que se fez foi transformar o slogan “Ensino Geral para nossos filhos e Ensino Profissional para os filhos dos outros” neste outro: “Terminalidade ideal para nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros” mantendo-se, portanto, a dupla destinação de classe do Ensino Médio.

No processo de reabertura democrática buscou-se reverter o caráter profissionalizante revogando-se o caráter compulsório e universal do Ensino de 2º Grau. E no governo FHC voltou-se a separar o Ensino Médio do Ensino Técnico-Profissional, tendência que os governos do PT buscaram reverter recuperando a integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional.

Em decorrência do golpe empresarial-jurídico-midiático-parlamentar de 2016, retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista, presidido por Michel Temer, baixou a reforma do Ensino Médio mediante Medida Provisória. Como responsáveis pelo Ensino Médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação.

Logo que foi promulgada a medida provisória foi alvo de uma avalanche de críticas provenientes do Fórum Nacional de Educação, dos Conselhos e Secretarias estaduais de educação, assim como de diversas entidades representativas dos profissionais da educação.

No entanto, o governo, em lugar de levar em conta as críticas e rever a orientação impressa à reforma, ignorou-as e lançou uma agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação chegando, inclusive, ao desplante de colocar no ar uma propaganda com um indivíduo que afirmava que sua vida mudou quando passou a cursar uma escola de tempo integral, o que lhe permitiu entrar na faculdade, obter uma bolsa para se formar engenheiro na Espanha e agora é um profissional reconhecido não só no Brasil, mas também no mencionado país europeu. Ora, então essa é uma propaganda do governo do PT, pois a tal pessoa cursou a escola de tempo integral bem antes dessa reforma do ensino médio e, além disso, teria se beneficiado do Programa “Ciência sem Fronteira”, do governo Dilma, para obter a bolsa e estudar na Espanha; mas a população, de modo geral, não faz essa ilação e acaba sendo induzida a acreditar que esse governo a está favorecendo.



Essa “reforma” previu, no artigo 36, cinco itinerários: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

Resumi meus comentários a essa contrarreforma em quatro pontos, expressos nas seguintes indagações (SAVIANI, 2020, p. 10-12):

a) Flexibilidade ou predeterminação camuflada dos itinerários?

De fato, em lugar da apregoada flexibilidade promove-se uma predeterminação camuflada dos itinerários, o que significa que, na prática, a grande maioria dos alunos será encaminhada para o quinto itinerário, “formação técnica e profissional”.

b) Liberdade de escolha dos adolescentes ou descarte da responsabilidade dos adultos?

Argumentando com o princípio da flexibilidade, que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, comete-se uma falácia, pois como esperar que adolescentes na faixa de 15 anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida? Ora, nós sabemos que mesmo os jovens já na faixa dos 18 a 20 anos têm dificuldade de escolher a carreira a seguir e, por isso, é frequente que iniciem um curso superior e, ao final do primeiro ano, abandonem o curso para prestar novo vestibular para outro curso. Em lugar da liberdade de escolha dos alunos, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral, e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência.

c) Ensino em período integral para todos ou exclusão integral de todos os que trabalham?

Em lugar de ensino em tempo integral para todos ocorreria, se fosse generalizado o tempo integral, a exclusão de todos os que trabalham, pois não poderiam compatibilizar o horário de trabalho com a frequência às aulas. Na fase de redemocratização após a Ditadura Militar, o que se procurou fazer foi o contrário determinando que as universidades públicas oferecessem vagas no período noturno para permitir que os jovens que necessitam trabalhar pudessem frequentar as aulas nessas universidades. Assim é que a Constituição do Estado de São Paulo estabeleceu, no § único do Art. 253, que “as universidades públicas estaduais deverão manter cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço pelo menos do total das vagas por elas oferecidas” (São Paulo, 1989).

d) Educação integral para todos ou uma vitrine para efeito demonstração reduzido a pequenos grupos elitizados?

Efetivamente, em lugar de educação integral para todos, apenas se promove uma vitrine para efeito demonstração reduzido a pequenos grupos, uma vez que, ao regulamentar o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o MEC limitou a no máximo 30 escolas por

estado. Ora, trata-se de um número muito reduzido quando se considera, por exemplo, que o Rio Grande do Sul tinha 1.200 escolas estaduais de nível médio, em 2016, e o Estado de São Paulo, em 2003, já tinha 3.242 escolas.

Vê-se, ao fim e ao cabo, que essa autoproclamada “Reforma do Ensino Médio” operou na linha da chamada “Escola Única Diferenciada” camuflando, portanto, a dualidade de classe entre os quatro primeiros itinerários tendencialmente com uma oferta mais restrita destinando-se, portanto, aos membros da classe dominante representada pelas camadas de maior poder aquisitivo e o quinto itinerário tendente a ser instituído na grande maioria das escolas tendo em vista o acesso dos trabalhadores. Compreende-se, portanto, a razão de que à dita reforma do ensino médio, o governo Temer associou a Reforma Trabalhista com o fito de retirar direitos dos trabalhadores e enfraquecer a atuação dos sindicatos das diversas categorias profissionais.

Tal reforma foi chamada pelos críticos de “contrarreforma” do Ensino Médio. De fato, reforma implica melhoria, algum avanço. No entanto, o que a reforma da Medida Provisória de Temer tentou impor foi um grande retrocesso, pois o que esse governo estava fazendo era destruir os limitados avanços dos governos do PT, destruição essa que prosseguiu em grau muito mais agudo com o acesso de Bolsonaro à presidência numa eleição decorrente de uma democracia suicida na qual o povo, no exercício de sua soberania, iludido por falsas promessas e informações enganosas, votou contra si mesmo elegendo seus próprios algozes.

Enfim, cabe observar que em 2020 foram aprovadas algumas alterações na contrarreforma do ensino, chamada de “Novo Ensino Médio”, que provocou um forte movimento que se denominou “REVOGANEM”. Esse autodenominado “Novo Ensino Médio” mantém o mesmo espírito da contrarreforma fazendo apenas alguns ajustes que reforçam o apelo à “pedagogia das competências” e à orientação ultra neoliberal que marcou o desgoverno implantado após o golpe de 2016, legitimado nas eleições de 2018.

Em oposição à contrarreforma que buscou reverter os avanços, ainda que limitados, do PT é forçoso reconhecer o empenho dos governos Lula e Dilma em reforçar e ampliar o atendimento à educação profissional e tecnológica por meio dos Institutos Federais e do PRONATEC. Pode-se mesmo considerar que as Escolas Técnicas Federais, depois transformadas em Institutos Federais continuam, de algum modo, os germens de uma organização do ensino segundo a concepção de politecnia, pois contavam com uma infraestrutura que permitiria uma articulação direta entre trabalho intelectual e manual, entre formação teórica e preparo técnico, em suma, um tipo de ensino capaz de propiciar o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Premidos, no entanto, pelos interesses do mercado postos em posição dominante nessa fase do capitalismo, não se chegou a dar esse passo. Vejamos, então, como aqueles germens poderiam ser desenvolvidos dando origem a uma proposta superadora tanto da dualidade entre Ensino Médio e Ensino Técnico

como de sua integração nas formas limitadas em que se deu seu encaminhamento nos governos do PT.

## **Uma Nova Perspectiva para o Ensino Médio Conforme a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>1</sup>**

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo, procurei delinear, em diferentes oportunidades, (Saviani, 2007, p. 159-162; Saviani, 2017, p. 55-61) a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual tomando como referência o conceito do trabalho como princípio educativo. Podemos considerar que esse conceito compreende três significados: 1º) O trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação; 2º) O trabalho é também princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo; 3º) Finalmente, o trabalho é princípio educativo à medida que determina a educação como modalidade diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Conforme Gramsci, a escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

Se no Ensino Fundamental a relação é implícita e indireta correspondendo, portanto, ao primeiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo, no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo que coloca exigências específicas que a educação deve preencher tendo em vista a participação dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no Ensino Médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

---

<sup>1</sup> Neste e no tópico seguinte retomo aspectos do cap.18 – “A política de educação profissional e tecnológica pós-LDB diante da atual crise brasileira”, publicado em SAVIANI, 2019, p. 297-313.

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano. O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, pode-se compreender como a ciência se aplica ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática do trabalho com o conhecimento teórico que o fundamenta (Pistrak, 1981, p. 55-56). A título de comparação Pistrak menciona o trabalho com o couro, cujo valor educativo é bem mais restrito limitando-se ao artesanato sem envolver os princípios científicos demandados em maior escala após o fenômeno da “Revolução Industrial”.

O Ensino Médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas; não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnicidade significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido, trata-se de uma escola de tipo “desinteressado” como propugnava Gramsci (1975, p. 486-487; 1968, p. 123-125). É assim que ele entendia a escola ativa e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova. Para ele, o coroamento dessa escola ativa é a escola criativa na qual os educandos atingem a autonomia. Completa-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

## Considerações Finais

Tomando como referência o conjunto do sistema de ensino cabe considerar atentamente a problemática do conteúdo da educação representado pelos conhecimentos sistemáticos elaborados pela filosofia, pelas ciências e pelas artes como objeto da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim procedendo, colocamos em movimento o trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. Com efeito, constatamos que, pelo primeiro sentido, o processo de trabalho determina, implicitamente, o conteúdo do ensino fundamental; e, pelo segundo sentido, determina explicitamente o conteúdo do ensino médio e também do ensino superior no que se refere à formação de profissionais cuja atividade requer uma fundamentação científica específica. Assim, vemos também que, pelo terceiro sentido, o processo de trabalho social dá origem ao trabalho pedagógico como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho que enforma todos os conteúdos dos diversos níveis e modalidades de ensino tendo em vista assegurar a compreensão crítica do modo como o desenvolvimento científico, em sua etapa mais avançada, determina as formas de vida da sociedade contemporânea.

Conforme a Constituição e a LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira, podemos interpretar, a partir de Gramsci (1975, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Diferentemente dessa tendência, os currículos dos vários níveis de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverão tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento”. Aliás, abro aqui um parêntesis para observar que essa denominação de “sociedade do conhecimento” é imprópria. Isso porque aquilo que está imediatamente acessível a um toque no computador ou no celular são as informações e não o conhecimento. Com efeito, conhecimento é mais do que informação. Conhecimento implica o domínio daquilo que está por detrás dos fenômenos, os seus determinantes, a estrutura que os sustenta, o complexo de relações que nos permitem compreender aquilo que se nos revela imediatamente na intuição e representação sensível. E o acesso aos conhecimentos é o papel fundamental da escola, possibilitando que as crianças e jovens saibam distinguir as informações relevantes das irrelevantes, as falsas das

verdadeiras. Sem isso o acesso às informações poderá levar a aceitar as informações irrelevantes como importantes e as falsas como verdadeiras. Consequentemente, nas condições da sociedade atual, a educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos científicos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores e celulares pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos à distância, de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos.

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas, à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule as ciências humano-naturais que estão modificando as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária como vem propondo de forma sistemática, intencional e coletiva o movimento da pedagogia histórico-crítica. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar, de forma geral, mas de maneira ainda mais enfática no Ensino Médio, para o qual essa questão assume papel central, uma vez que, como foi evidenciado no tópico anterior, no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta, sendo papel fundamental da escola de nível médio recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Enfim, para caminharmos na direção sugerida pela Pedagogia histórico-crítica necessitamos organizar uma ampla mobilização de resistência aos retrocessos que vêm sendo impostos à educação em nosso país nesse contexto de exacerbação da orientação ultraneoliberal que vem sendo posta em prática desde o golpe empresarial-jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

## **Referências:**

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.
- MARX, Karl. **A questão judaica**. Rio de Janeiro, Achiamé, s/d.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- SÃO PAULO (Estado). **Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989**. São Paulo: Assembleia Legislativa, 5 out. 1989.
- SAVIANI, Dermeval. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p.152-165, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**, 2ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. “Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência”. **ROTEIRO**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

# **POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL E NO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*Julia Malanben*

## **Introdução**

Quando tratamos sobre currículo, neste trabalho, é importante destacarmos que o fazemos a partir de uma concepção teórica, que é pautada na teoria pedagógica histórico-crítica, e, portanto, com uma compreensão materialista histórica e dialética sobre sociedade, cultura, conhecimento e formação humana. A partir desse esclarecimento, organizamos este texto trazendo elementos de outros artigos por nós anteriormente publicados<sup>1</sup>, com ênfase nos tópicos anunciados. Com esse objetivo, trataremos de apontar, nos itens a seguir, a defesa de uma teoria histórico-crítica de currículo em contraponto às políticas curriculares nacionais presentes no Brasil e, conseqüentemente, no estado do Paraná. Iniciamos com a definição do que são currículo e formação humana, para, na seqüência, discutir as questões que envolvem a Base Nacional Comum Curricular no Brasil e no Paraná.

## **Currículo histórico-crítico: qual ser humano queremos formar?**

Como temos destacado, quando tratamos de currículo, nossa defesa é a formação humana emancipadora e omnilateral para todos. Mas o que representa isso? Para os autores da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), isso representa que a escola — e principalmente a escola pública, na qual, em sua maioria, estudam os filhos da classe trabalhadora —, deve ser um espaço em que o trabalho pedagógico desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano, produzindo, assim, a humanidade historicamente acumulada (Saviani, 2003).

Isso representa que o professor, em sua prática pedagógica, deve planejar e instrumentalizar os seus alunos independentemente da etapa ou nível de ensino que frequentam, a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida até este momento histórico. O professor não deve se limitar a trabalhar questões do cotidiano, do entorno imediato da vivência de seus alunos ou contextos de suas experiências diárias, pelo contrário, deve explorar e aprofundar, em suas aulas, conhecimentos que seus alunos não conseguem acessar ou compreender individualmente, saberes que precisam de alguém formado e com

---

<sup>1</sup> Os artigos estão citados nas referências ao final do texto.



experiência para realizar as devidas aproximações (metodologias de ensino) com o objeto (conteúdo).

Pois como já afirmou Saviani (2003, p. 15):

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: mais vale a prática do que a gramática e as crianças aprendem apesar da escola. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Entendemos, portanto, que um desafio a ser enfrentado na difusão da Pedagogia Histórico-Crítica é a difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. Essa concepção, além de fundamentar a elaboração de currículos escolares que se contrapõem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também precisa fazer parte de projetos de cursos de formação inicial e continuada de professores, pois sem professores formados numa perspectiva histórico-crítica fica impossível elaborar, implementar e superar políticas públicas educacionais e currículos conservadores, pragmáticos e tecnicistas. Portanto, faz-se urgente a formação com sólidos fundamentos teóricos e numa perspectiva histórico-crítica da grande maioria dos professores que estão sendo formados e os que já estão atuando.

Por isso, é importante enfatizarmos que o caminho para a organização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é o de tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialética aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social (Malanchen, 2016).

É a partir do entendimento sobre a natureza da educação e do trabalho educativo que podemos buscar compreender a sua especificidade, seus objetivos, condicionantes e principais perspectivas. Neste sentido, Saviani (2003, p. 13), no texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, inicia o debate sobre currículo escolar assinalando a necessidade e a importância de determinados conteúdos a serem assimilados pelos indivíduos mediante as formas adequadas de transmissão e apropriação. Conforme o autor,

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos

e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2003, p. 13).

Portanto, à escola cabe organizar quais “conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano” (Malanchen, 2016, p. 171), além dos caminhos mais adequados para a sua transmissão, garantindo, para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, a emancipação humana e da sociedade. Trata-se de pensar os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, dentre as diversas disciplinas e faixas etárias, organizando os tempos escolares para direcionar o melhor aproveitamento e desenvolvimento intelectual em suas máximas possibilidades em cada indivíduo singular.

É necessário que a escola trabalhe o currículo como “conjunto das atividades nucleares” (Saviani, 2003), ou seja, que tenha como currículo as atividades que são próprias para a aquisição do saber elaborado, ao estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da sociedade, da filosofia e da arte.

É com o acesso ao um conhecimento científico, elaborado e ensinando nas diferentes disciplinas que o indivíduo pode desenvolver cada vez mais e de forma articulada a sua compreensão da realidade de forma objetiva, e não pautada em palpites ou opiniões individuais ou em afirmações metafísicas. Segundo Duarte (2016), o conhecimento científico leva às condições objetivas de análises e mudanças em relação à compreensão de mundo, especialmente no que se refere à superação do senso comum. Segundo o próprio autor,

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

Compreendemos com essa afirmação que a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência à formação do indivíduo que irá não apenas viver na sociedade, mas, sim, participar dela de forma ativa, consciente e com compreensão objetiva dos fatos que o rodeiam. Com essa premissa, o currículo escolar precisa garantir o estudo das ciências e da filosofia, delineando a formação de consciência e o estudo das artes como forma e expressão de liberdade e, ao mesmo tempo, a expropriação e representação da realidade. (Duarte, 2016).

Para tanto, é preciso compreender que “a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares” (Saviani, 2010, p. 57), sendo que a organização de um currículo tem a intencionalidade de garantir o conhecimento que pode ser desde a leitura e escrita para a comunicação, a compreensão sobre as intervenções na natureza bem como

a discussão sobre a própria evolução histórica da sociedade, etc. Esses objetivos estão adequados à “visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social” (Saviani, 2010, p. 57).

É esse acúmulo e compreensão que dará condições à produção da consciência nos alunos “em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural” (Duarte, 2016, p. 89). Por essa razão, não compreendemos o currículo como um agrupamento aleatório de conteúdos. Pelo contrário, conforme Malanchen (2016, p. 166),

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, levando em conta os critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis de complexidade, e, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

Desta forma, dentre todos os critérios previamente estipulados pela seriação, ou por qualquer outra ferramenta de organização, o nível de complexidade dos conhecimentos ainda precisa estar articulado com o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes. A saber, o Teorema de Pitágoras, por exemplo, apenas será apresentado aos estudantes quando esses já tiverem familiarizados com linguagem matemática e outros saberes escolares como o raciocínio lógico, a interpretação, etc., trabalhados desde os anos iniciais de escolarização, pois é preciso chegar ao nível que dará a sustentação intelectual para o seu aprendizado. Esse crescimento somente é dado pela objetivação do conhecimento ao longo dos anos na escola, via saber sistematizado (Malanchen; Zank, 2020).

Observamos, portanto, que esse crescimento intelectual requer que a organização do currículo organize as disciplinas escolares a tal ponto de “realizarmos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que ele seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de maneira aprofundada” (Malanchen, 2016, p. 201).

Portanto, a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar é importante para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo uma das perspectivas da PHC. A sua defesa está em atender aos interesses das classes populares, NUNCA com um currículo esvaziado, mas, sim, que favoreça a superação e a passagem de uma compreensão do senso comum dos fatos para uma compreensão elaborada e objetiva, sem espaço para interpretações distorcidas e equivocadas.

Com esse entendimento, partilhamos dos fundamentos de Saviani (2003, p. 14) de que a escola precisa trabalhar com referência “ao conhecimento elaborado e

não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Uma das críticas que realizamos é ao esvaziamento de conteúdos científicos cada vez mais frequentes nas instituições escolares. Dentre os exemplos, podemos citar as datas comemorativas, trabalhadas desde o início do ano letivo, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como se fossem atividades principais, quando, na verdade, são descontextualizadas do conteúdo. Para exemplificar, tomamos o dia do índio, momento em que os alunos pintam desenhos e rostos, mas deixa-se de lado uma oportunidade riquíssima de discutir a condição histórica do índio hoje no Brasil, sua vivência, legado, cultura e trabalho (Malanchen; Zank, 2020). A nosso ver, é uma espécie de negação do compromisso com a ciência, uma vez que corremos o risco de fechar o ano, numa sucessão de várias comemorações como essa, e “pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (Saviani, 2016, p. 56). É o secundário tomando lugar do essencial.

Na perspectiva histórico-crítica, o trabalho educativo não deve se ocupar com atividades secundárias, a menos que elas auxiliem de alguma forma a apreensão do conteúdo a ser trabalhado. O que cabe à ação docente, ao menos em nossa perspectiva materialista, é trabalhar para o desenvolvimento e a formação humana no sentido individual e social. Conforme Malanchen (2016, p. 170),

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e suas demandas da formação humana, seja em termos de gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo.

Portanto, o currículo deve estar de acordo com o aluno concreto, considerando seu nível de desenvolvimento a partir da “compreensão sobre a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva” (Malanchen, 2016, p. 208), podendo transformar-se cada vez mais de maneira consciente e na perspectiva da totalidade.

Com esse entendimento, a defesa da Teoria histórico-crítica curricular é a de que busquemos na cultura produzida pela humanidade o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações. Desta forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção (Malanchen, 2016). A escola, para colocar-se em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes, precisa atuar naquilo que caracteriza sua especificidade, isto é, nas palavras de Saviani (2003, p.15), “a socialização do saber sistematizado”.

Essa é a nossa defesa do currículo, a formação humana em sua integralidade a partir do estudo das ciências e da filosofia, delineando a formação de consciência, e o estudo das artes como forma e expressão de liberdade e ao mesmo tempo a expropriação e representação da realidade (Duarte, 2016).

Compreendemos, portanto, que o acesso ao saber sistematizado, o saber objetivo, possibilita o combate ao preconceito ao desmitificar crenças e evidenciar a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns temas e grupos sociais.

Entendemos, assim, que é de fundamental importância possibilitar o acesso aos bens — não somente materiais, mas, principalmente, intelectuais — produzidos até o momento pela humanidade como forma de constituir um ser humano com aptidões e funções mais elevadas, convergindo para a emancipação humana. O acesso aos bens intelectuais mais desenvolvidos, como a ciência, a arte e a filosofia, na sociedade contemporânea, não podem se concretizar para a totalidade da população a não ser por meio da educação escolar e com professores adequadamente formados.

## **As políticas da BNCC no Brasil e no Paraná**

Quando debatemos sobre currículo nos últimos anos no Brasil e no Paraná, não podemos compreender o tema sem relacioná-lo à produção do documento curricular atrelado a interesses e orientações de Organismos Internacionais (OI) e de grupos privados<sup>2</sup>.

A operacionalização dessas reformas, no Brasil, foi orientada de forma específica por alguns OI, com destaque para o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Cossio (2014, apud Malanchen; Santos, 2020, p. 3) afirma que,

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacionais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra.

---

<sup>2</sup> Para saber mais, ver: JOHHAN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-crítica. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação UNIOESTE – Foz do Iguaçu. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. 2021.

É importante entendermos que as reformas referentes à formação de docentes e ao currículo são resultado dos embates que ocorrem no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos. Nesta direção, tais confrontos estão localizados no contexto de alterações econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a defesa da globalização do capital e da ideologia neoliberal. A educação, como sempre, é entendida como ferramenta fundamental para o desenvolvimento, tendo ênfase o papel da escolarização básica e, como consequência, a elaboração de currículos para esse nível.

Como agentes do grande capital, as fundações e institutos que são da iniciativa privada atuaram e continuam atuando como grandes disseminadores da ideologia dominante por meio de um currículo nacional pautado na pedagogia das competências: a BNCC. Alguns autores denominaram isso de um retorno ao tecnicismo, com uma reedição sob novas bases, nomeada de neotecnismo, que reduz a formação dos indivíduos a uma dimensão meramente pragmática e de execução assentada numa racionalidade técnica de caráter instrumental.

Conforme Saviani (2007, p. 435)

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Como temos destacado em nossos textos e palestras, esse projeto de educação pautado na formação de indivíduos *competentes* faz parte de um projeto de nação despolitizado e esvaziado de conteúdos na formação das novas gerações. Esse é o círculo que estamos vendo se fechar: BNCC para educação básica, Reforma do Novo Ensino Médio, BNC-Formação para cursos de licenciatura, BNC-Formação continuada para professores em serviço e a organização do Enem e de outras avaliações em larga escala pautadas na pedagogia das competências — todos direcionados pela concepção que norteia a BNCC.

Duarte (2001) nos alerta criticamente de que há um movimento num contexto muito maior que requer a redefinição do papel da escola a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que potencializem a subjetividade do aluno em detrimento das estratégias pedagógicas de sobrevivência diante de um determinado contexto histórico, social e econômico. Conforme Peçanha (2014, apud Malanchen; Santos, 2020, p .8),

Aqui se incluem, como parte deste projeto educacional, as lógicas de gerenciamento, de administração, da adoção de

índices econômicos como indicadores de qualidade, dos rankings de desempenho, da meritocracia e da remuneração variável, que se apossaram das práticas educacionais que caracterizam a educação brasileira no período recente. No que tange as diretrizes pedagógicas do novo modelo educacional hegemônico, a espinha dorsal deste processo é a Pedagogia das Competências.

É sob esse ideário que a escola passa a ser convocada para formar indivíduos autônomos, competitivos, eficientes e competentes para atuar na construção e consolidação da denominada “sociedade do conhecimento ou da informação”. A “pedagogia das competências” passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar, em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, a medida do sucesso ou fracasso do indivíduo.

Diante de tais entendimentos, observamos que, ao longo das duas últimas décadas, muito se produziu sobre currículo escolar, sobre função social da escola, no entanto, essas produções são demasiadamente desconsideradas no jogo político de manutenção da governabilidade. As políticas educacionais, projetadas dos gabinetes e não a partir de sólidos estudos teórico-práticos e das lutas sociais representativas, passam a propor temas que não dialogam com a realidade objetiva daqueles que constroem e reconstróem a escola todos os dias, nos cotidianos mais desiguais possíveis. É preciso revisar a política de formação de professores, voltando-a ao estudo de formas mais avançadas e desenvolvidas de lidar com as imedatices das políticas de gabinetes, que, em sua maioria, têm se apresentado desconexas dos movimentos acadêmicos e intelectuais preparados para tais debates (Malanchen; Santos, 2020).

## **O Currículo no estado do Paraná**

O processo de elaboração e, na sequência, de implementação da BNCC (Brasil, 2017) no Brasil aconteceu com encaminhamento normativo, no qual estados e municípios passaram a adequar seus currículos a essa diretriz nacional. No caso do Paraná, a adequação curricular ocorreu na sequência, de forma célere, com grande reprodução da concepção e ideários existentes na BNCC nacional.

Observamos no processo histórico do Paraná influências no direcionamento das políticas curriculares conforme a mudança de governo no estado. Podemos analisar isso a partir do quadro abaixo, pautado no trabalho de Bedin (2021).

Quadro 1 – Relação dos documentos curriculares do Paraná de 1987 até 2020

Ano	Documento Curricular
1987 - 1990	Currículo Básico para a escola pública no Estado do Paraná (com influência da Pedagogia histórico-crítica)
2003 - 2008	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (com influência da Pedagogia histórico-crítica)
2012 - 2018	Caderno de Expectativas de Aprendizagem
2018	Referencial Curricular do Paraná (com influência da Pedagogia das competências e BNCC)
2019 - 2020	Currículo da Rede Estadual Paranaense (com influência da Pedagogia das competências e BNCC)

Fonte: Bedin (2021, p. 55).

Podemos levantar que o estado do Paraná, no final dos anos de 1980 e no início dos anos de 1990, teve como governadores políticos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. Esses governos montaram suas equipes da Secretaria Estadual de Educação com profissionais de universidades públicas; com isso, encontramos nos documentos curriculares grande influência de um debate e pensamento crítico, pautado no materialismo histórico e dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, como é o caso do currículo Básico (1990)<sup>3</sup>. Entre os anos de 2003 e 2010, novamente, tivemos como governador Roberto Requião, representando o mesmo partido, e mais uma vez montou-se uma equipe na educação que trouxe, de algum modo, a concepção histórico-crítica para as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008)<sup>4</sup>.

Esse processo histórico no estado do Paraná fez com que, em muitos municípios, a formação continuada de professores, assim como os currículos, fosse influenciada pela teoria histórico-crítica, principalmente na região oeste e costa oeste, com destaque para os municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP)<sup>5</sup>, que inclui um departamento pedagógico que direciona a elaboração do currículo e da formação continuada desde 1980.

Deste modo, temos hoje, apesar de todo processo histórico com interstícios, diversos municípios no Paraná que têm seus currículos com influência da PHC.

Observamos, por outro lado, que no intervalo da administração do estado pelo PMDB, o Paraná teve no governo representantes políticos que reproduziram

<sup>3</sup> Para saber mais, ver: TONIDANDEL, Sandra. Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Anselmo Alencar; ORSO (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora. Publicação online. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021.

<sup>4</sup> Para saber mais, ver: SILVA Júnior, Silvio Borges da. Currículo e avaliação de larga escala na rede estadual do Paraná. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

<sup>5</sup> Para saber mais, ver: NOFFKE, Ana Paula. Antecedentes históricos do currículo da AMOP. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.



na rede estadual de ensino as políticas nacionais, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares (PCNs), entre os anos de 1995 e 2003, no governo de Jaime Lerner, do Partido Democrático Brasileiro (PDT) e do Partido da Frente Liberal (PFL). Da mesma forma, de 2011 a 2018, durante o governo do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), com Beto Richa, deu-se início a algumas mudanças na rede estadual de ensino, modificações essas que estão sendo aprofundadas pelo atual governo Ratinho Jr, do Partido Social Democrático (PSD).

Após a instituição da BNCC em nível nacional, o estado do Paraná agilizou os processos de adequação curricular, de forma que, em 2018, a partir da Deliberação nº 03/18, do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, institui-se o Referencial Curricular do Paraná (RCPR). Para tanto, como destacam Lima e Biernaski (2022), houve a participação conjunta da Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED/PR), do Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná (CEE/PR), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR), de maneira a compor um comitê gestor (Lima; Biernaski, 2022, p. 7).

Como expõe Bedin (2021), diferentemente dos documentos anteriores, a participação de docentes da educação básica foi pequena, sobretudo porque a SEED/PR disponibilizou pouco tempo hábil para consulta e discussões das propostas que culminaram no RCPR, de 2018. Apenas trinta dias foram disponibilizados para consulta pública e, assim, em apenas dois meses, o CEE/PR aprovou a versão final do documento (BEDIN, 2021). Colaborando com as afirmações anteriores, Bedin (2021, p. 117) explicita que

O processo de reinterpretação da BNCC no estado do Paraná resultou em uma política de currículo pouco democrática, ao passo que não houve amplo diálogo e democratização na construção de dispositivos curriculares oficiais e espaço reduzido de participação dos professores nessas decisões curriculares.

Nesta direção, o contexto atual não poderia ser mais desastroso para a educação no estado do Paraná: além de o currículo ser uma grande reprodução da BNCC e sua pedagogia das competências, ainda temos a Reforma do Novo Ensino Médio sendo implementada com celeridade e esvaziando a formação dos jovens nessa última etapa da educação básica. Somado a isso, muitas disciplinas sendo ministradas online por uma instituição privada<sup>6</sup> e muitas aulas prontas sendo enviadas aos professores pela SEED/PR. Também vemos o excessivo aumento do controle do trabalho do professor, via obrigatoriedade de acesso a plataformas e

---

<sup>6</sup> Para saber mais, ver: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

presença de tutores — representantes do Núcleo Regional de Educação (NRE) — que passam nas escolas observando e controlando o trabalho docente.

Observamos, nesta direção, um direcionamento político no Brasil, e reproduzido no Paraná, bem sistemático do que deve ser a educação na atualidade: extremamente rápida, técnica e despolitizada. Retira-se dos indivíduos a possibilidade de compreensão da realidade de forma objetiva e crítica, e os estudantes e professores tornam-se sujeitos com uma compreensão irracional, pragmática e utilitarista de conhecimento e sociedade.

## **Algumas conclusões**

Com essas análises e contraposições da Pedagogia Histórico-Crítica, indicamos que os fundamentos da BNCC visam ao controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da educação básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: o interesse em moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos etc.

Verificamos que o sucateamento da educação pública, intencionalmente realizado pelos governos nos últimos anos, está sendo aprofundado no Paraná e no Brasil, nos moldes que estamos vivenciando: aulas gravadas com professores que não têm contato com a realidade das diferentes escolas, aulas longas sem interação, uma sobrecarga de atividades para alunos resolverem sozinhos e sem computadores, dificuldade de acesso digital a esse material, entre tantos outros (Malanchen, 2020).

Apesar da mudança no governo nacional, a nossa luta e resistência precisa continuar pautada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois o capital continua no comando e cabe a nós que fazemos parte da classe trabalhadora realizar os devidos esclarecimentos, mobilizações e continuar os enfrentamentos no sentido de denunciar e de se contrapor a um projeto de nação despolitizado atrelado a outros projetos como: Escola sem Partido; Educação domiciliar, Educação a Distância, Militarização das escolas, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio, extinção de cursos de Filosofia e Sociologia, privatização de espaços públicos, etc. Um projeto que não investe em cultura, em educação do pensamento crítico, um projeto que visa à sociedade *status quo*, isto é, alienada e subserviente. (Malanchen, 2020)

Dispor-se em lutar contra esse grande projeto do capital e da burguesia é empenhar-se em organizar a transformação social, com a perspectiva de uma sociedade sem classes e, portanto, realmente justa e igualitária, pondo fim ao capitalismo e à sua ânsia pelo lucro a qualquer preço. Essa é a luta de todos que realmente estudam e inserem em suas pautas diárias a concepção histórico-crítica.

## Referências:

- BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC:** a padronização de aprendizagem e o currículo por competências. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Versão Final. Brasília, DF: MEC, 2017
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- LIMA, Michelle Fernandes; BIERNASKI, Caroline. Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes municipais de ensino da microrregião de Irati/Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86391/47313>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo:** contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MALANCHEN, Julia.; ZANK, Debora Cristine Trindade. O currículo escolar e os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica no Brasil. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**, v. 18, p. 195-216, 2020.
- MALANCHEN, Julia.; SANTOS, Silvia. Alves dos. Política e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-20, 2020.
- MALANCHEN, Julia. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EAD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, v. 1, p. 15-34, 2020.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Referencial Curricular do Estado do Paraná. Curitiba, 2018.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Diretriz Curricular do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, ano 3, n. 4, 2016.

# A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO DE CASCAVEL/PR (2005 a 2015): uma história de luta, ações e contradições

*Leonete Dalla Vecchia Mazaro*

## **Introdução**

Este texto, resulta de exposição, realizada no I Seminário Estadual, em alusão ao vigésimo ano do HISTEDOPR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil-GT da Região Oeste do Paraná) e, ao trigésimo segundo ano da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná: percursos e perspectivas. No ensejo, nos propomos a socializar o resultado de nossa pesquisa, realizada entre os anos de 2016 e 2018, no Mestrado em Educação, na UNIOESTE Campus de Cascavel, sob a orientação do professor Paulino José Orso e coorientação da professora Julia Malanchen. Nosso trabalho consistiu em investigar o processo de elaboração/construção/produção do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, no período correspondente aos anos de 2005 a 2008, bem como, as ações realizadas para sua implementação, nos anos de 2008 a 2015.

Para nós, recuperar e apresentar a história da educação de Cascavel, em específico da produção de um currículo próprio, no período mencionado, representa explicitar o longo e árduo caminho de luta, ante as contradições da sociedade capitalista, assim como, expressar o papel político da escola pública, haja vista, que o documento em tela, considerou os princípios da coletividade.

Antes de adentrarmos nas especificidades do processo de produção de um currículo à luz de fundamentos contra hegemônicos, é preciso considerar que no início do ano de 2018, o município de Cascavel, seguindo a Resolução CNE/CP 2/2017 que orienta, de forma obrigatória, a implantação da BNCC, “organizou o processo de revisão, atualização e ampliação do Currículo” (Cascavel, 2020, p. 3) e, nesta nova versão, oficializada em 2020, “buscou-se reafirmar o compromisso com a sistematização de um arcabouço científico, pautados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico Cultural, com o aporte filosófico no Materialismo Histórico-Dialético” (Cascavel, 2020, p. 1).

Historicizar e contextualizar o percurso e processo de produção do currículo de Cascavel (2008), que possui seus fundamentos filosóficos no materialismo histórico-dialético, psicológicos na teoria histórico-cultural e pedagógicos na Pedagogia Histórico-Crítica exigiu, cuidadosa investigação de como ocorreu e foi conduzido tal processo, assim, como foram organizadas as ações para a implementação, nos diferentes momentos. Para tal, foi necessário realizar análise de documentos, como também, de alguns elementos que influenciaram e continuam a influenciar a educação nos contextos local, regional e

nacional. A definição quanto ao nosso objeto, considerando um recorte geográfico regional, partiu da compreensão de que o “mesmo não está isolado, mas, se apresenta como síntese de múltiplas determinações”. (Mazaro, 2018, p. 15).

Objetivávamos, durante a pesquisa, enfrentar questões que permearam a elaboração do currículo de Cascavel, as formas de conduzir o trabalho, as ações e direcionamentos para que os fundamentos, expressos no documento, fossem compreendidos e, com isso, ocorresse a efetivação de um trabalho educativo, que primasse pela transmissão/socialização do conhecimento sistematizado. Para isso, nos pautamos, inicialmente, em algumas questões, como por exemplo:

Como os professores municipais de Cascavel chegaram a definição de que a teoria que deveria ser assumida pela rede pública municipal de ensino era a Pedagogia Histórico-Crítica? Quais ações foram realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a elaboração e implementação de um Currículo próprio? Como ocorreram as articulações junto aos professores para a produção desse Currículo e quais foram as dificuldades, limites e obstáculos que necessitaram ser superados? Ao assumir a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, a SEMED de Cascavel se preocupou/preocupa em direcionar ações que sejam coerentes e concernentes a mesma? (Mazaro, 2018, p. 16).

Para enfrentar a tais questionamentos, dentro do limite temporal que tínhamos, definimos, então, por organizar nossa investigação, em três períodos: 2005 a 2008 – estudo, pesquisa e produção do currículo; 2008 a 2010 – organização de ações para a implementação do currículo e; 2010 e 2015 – as rupturas políticas e a descontinuidade das ações de implementação do currículo.

## **Da decisão e construção de um currículo próprio**

No ano de 2004, a partir de dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação, junto aos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, concluiu-se “que as escolas estavam sem direção na forma de pensar a concepção de escola, de homem, de sociedade” e, desse modo urgia “retomar, conduzir e redirecionar os trabalhos da rede”. (Mazaro, 2018, p. 54). Neste mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação, por meio de reuniões com as equipes pedagógicas, iniciou a discussão sobre a necessidade de um documento orientador à educação do município como um todo.

Para além disso, alguns outros fatores, com a qualidade da legalidade, foram os impulsionadores da necessidade de um documento que norteasse a educação de Cascavel, como por exemplo, “o atendimento a infância do zero aos cinco anos de idade, enquanto educacional e não mais como atendimento da saúde ou da assistência social e, a alteração do ensino fundamental de oito para nove

anos” e, “questões específicas sobre a educação especial e a Educação de Jovens e Adultos” (Mazaro, 2018, p. 53), uma vez que “ a rede municipal de Cascavel não possuía um documento sistematizado que direcionasse as ações dessas modalidades de ensino” (idem, *ibidem*). Essas questões, de certa forma, exigiam uma (re)organização do ensino e, com isso, a necessidade de um currículo que desse suporte ao trabalho pedagógico.

A organização sistematizada de todo esse processo, tem seu início no ano de 2005, quando a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel<sup>1</sup> (SEMED), por meio do departamento pedagógico, organizou grupo de estudos, com todos os professores da rede e, conduziu ações a fim de verificar, como a rede municipal de ensino compreendia a educação pública.

Uma das ações organizadas, nesse princípio, foi encaminhar às escolas textos de “Saviani, Libâneo, Vigotski e, também, documentos como a LDBEN N° 9394/96” (Mazaro, 2018, pp. 54-55), para leitura e estudos. Com base nesses textos, os professores, deveriam responder questões sobre a educação da rede municipal de Cascavel, naquele momento e, que educação era almejada, sobretudo, como deveria ser uma proposta curricular que atendesse aos anseios dos professores e da classe trabalhadora, com vistas a emancipação humana, portanto, que proposta curricular realmente era pretendida.

Tais questões, após estudo e discussões, foram sistematizadas e encaminhadas à SEMED e foi “nesse movimento a SEMED percebeu limitação teórica e a inexistência de unidade de concepção na rede, onde alguns apontavam como norteador dos trabalhos o Currículo Básico do Paraná e outros os Parâmetros Curriculares Nacionais” (Mazaro e Orso, 2017, p. 496).

Realizadas tais análises, a SEMED organizou um relatório diagnóstico e, a partir desse, iniciou estudos mais específicos, com objetivo de produzir um currículo próprio. Um currículo que contemplasse, para além dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar, concepção de mundo e sociedade, concepção de homem, de educação, de conhecimento, de ciência, de ensino-aprendizagem, de avaliação, de gestão democrática, de escola pública, de professor.

Os grupos de estudos, organizados e realizados nas escolas, no ano de 2005 receberam como tarefa, dezenove textos<sup>2</sup> para leitura e estudo. Esses, traziam

---

<sup>1</sup> Doravante SEMED.

<sup>2</sup> Correntes Filosóficas, de Ivo Oss Emer (mimeo); Enfoques na pesquisa em ciências sociais, de Paulino José Orso (s/d); A dialética idealista e materialista de Hegel e Marx, de Luciano Donizete da Silva, Nathalia Tranches e Ivo José Tranches (s/d); Dialética: concepção e método, de Moacir Gadotti (1987); Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje, de M. A. Andery (1988); Materialismo histórico e materialismo dialético: A dupla revolução teórica de Marx, de Louis Althusser (1986); A crise do materialismo dialético, de D. Harvey (2000); Materialismo e idealismo, de H. Lefebvre (1995); Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar, de Isilda Campaner Palangana (1996); A filosofia na formação do educador, de Dermeval Saviani (1975); Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico, de Ilma Passos Alencastro Veiga (2003); A escola e a construção da cidadania, de Antônio Joaquim Severino (1992); A escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania, de Angel Pino (1992); A construção coletiva do projeto político pedagógico da escola pública: um roteiro de elaboração, de Maria Madselva Ferreira Feiges (s/d); Internalização das funções psicológicas superiores, de L. Vigotski (2003); Interação entre aprendizado e desenvolvimento, de L. Vigotski (2003); Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, de Friedrich Engels (1999); O trabalho como princípio

elementos que permitiam compreender, mesmo que inicialmente, o materialismo histórico-dialético e suas categorias, a psicologia histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Os estudos, desses textos, “objetivaram instrumentalizar teoricamente o professor, proporcionando assim condição para analisar sua prática pedagógica, compreender os fundamentos propostos no currículo e a partir disso, superar o ecletismo anunciado na rede”. (Mazaro, 2018, p. 57).

No período de 2004 e 2005, a SEMED oportunizou a todos os professores da rede, a participação em grupos de estudos. Foram nesses momentos que, os professores puderam analisar e discutir questões que os conduziram a compreensão de “que aos alunos deviam 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).

Com o método definido, era momento de dar início a sistematização do currículo. Para tal, foi organizado, no ano de 2006, doze grupos de trabalho: grupo base, língua estrangeira moderna-língua espanhola, educação física, língua portuguesa/alfabetização, ciências, educação de jovens e adultos, história, geografia, artes, matemática, educação especial e educação infantil. Para a formação dos grupos de trabalhos, foram disponibilizadas, a todos os professores da rede municipal, inscrições e, cada um poderia se inscrever no grupo a qual tinha maior interesse. O resultado foi a participação direta, com a sistematização, de 230 professores e indiretamente de todos os profissionais da educação que atuavam nas sessenta e uma escolas municipais e vinte e oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

Considerando que a rede é em sua maioria composta por pedagogos, e esse fator poderia limitar a compreensão e posterior elaboração dos pressupostos específicos de cada área do conhecimento, avaliou-se a necessidade de contar com assessoria e consultoria de professores especializados em cada disciplina, “a fim de que o documento fosse fiel não somente quanto ao método de análise, mas também, quanto ao que concerne especificamente a área do conhecimento”. (Mazaro, 2018, p. 63).

Os anos de 2006 e 2007, podem ser considerados os anos de maior intensidade, no que concerne ao trabalho com a sistematização do documento. Esse processo, de sistematizar, exigiu dos grupos seriedade e compromisso com os estudos, bem como, com as análises das observações e sugestões que eram encaminhadas de todas as escolas, oriundas dos grupos de estudos e, das plenárias que ocorreram com representantes de todas as unidades escolares.

Concomitantemente, ao trabalho de sistematização do currículo, pelos grupos, as escolas e Centros Municipais de Educação Infantil, por meio de reuniões, grupos de estudos, formação continuada e estudos na hora atividade, se apropriavam de todo processo e, com isso, reorganizavam seus Projetos Políticos

---

educativo frente às novas tecnologias, de Dermeval Saviani (1994); Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani (2005). (Mazaro, 2018, p. 57); (Mazaro; Orso, 2018, p. 1053).



Pedagógicos, planos de ensino e planos de aula. Portanto, o período em que ocorria a sistematização do currículo não foi desvinculado das ações conduzidas nas unidades escolares, foi um movimento intrínseco.

Todo esse processo, coletivo, segundo Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012, p. 192), “não foi uma tarefa fácil, visto que, estudar e buscar compreender o método materialista histórico e dialético, não é uma tarefa simples, e requer um sistemático esforço intelectual, além das condições objetivas de produção”. A expectativa era de que esse esforço resultasse em uma rede de ensino organizada de tal modo que o conhecimento transmitido/socializado, contribuísse efetivamente com a humanização de todos os alunos.

## **O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-sua estrutura**

Compreendemos por currículo, o documento que expressa um projeto de sociedade e de homem que almeja formar por meio de uma concepção de mundo, de trabalho, de sociedade, de homem, de educação e não apenas um documento que contempla um determinado e mínimo rol de conteúdos, a serem cumpridos em um determinado espaço temporal. Entendemos, também, que um currículo escolar:

[...] em uma perspectiva histórico crítica, deve ser um documento que demonstre intencionalidade e expresse elementos e fundamentos que instrumentalizam a escola, inserida num processo histórico e social, a lutar pela superação da fragmentação e esvaziamento do conhecimento destinado a classe trabalhadora, ou seja, a lutar incansavelmente pela socialização de toda produção cultural, artística e filosófica já produzida pela humanidade e que para além disso ganhe vida e movimento não se esgotando em sala de aula. Não há ilusão de que a partir disso ocorrerá a transformação da sociedade, mas acreditamos que por meio de uma educação escolar direcionada, intencional e organizada com fins e objetivos voltados ao interesse da classe trabalhadora é que os homens serão instrumentalizados e poderão decidir quanto a transformação ou manutenção da sociedade. (Mazaro e Orso, 2018, p. 494).<sup>3</sup>

Portanto, a rede municipal de ensino de Cascavel, ao assumir um currículo à luz do materialismo histórico-dialético, da teoria histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, assume o compromisso de possibilitar a classe trabalhadora um ensino de qualidade, por meio da transmissão/socialização do conhecimento mais

---

<sup>3</sup> Esta citação encontra-se, também, com pequenas alterações em: MAZARO, 2018, p.79.

elaborado, produzido pelos homens no decurso da história. Conhecimentos estes, que foram deliberadamente transformados em saber escolar.

O currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel foi organizado em três volumes: Educação Infantil (volume I), Ensino Fundamental-Anos Iniciais (volume II) e Educação de Jovens e Adultos (volume III). A Educação Especial se apresentou como um capítulo em todos os volumes, por compreender, naquele momento, que a mesma perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Cada volume foi organizado contendo: fundamentos teóricos (pressupostos filosóficos, aspecto históricos, concepção de desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e concepção de avaliação); pressupostos teóricos para a pessoa com deficiência e; organização curricular. Essa primeira parte do currículo é comum a todos os volumes, com ressalva a questão sobre os aspectos históricos que se apresenta específico sobre cada modalidade de ensino.

Na primeira parte, que concerne aos fundamentos teóricos, encontramos um arcabouço fundamental para a compreensão total do currículo. No que concerne aos pressupostos filosóficos, o mesmo apresenta fundamentos sobre: educação e concepção teórica; concepção de homem e sociedade; produção do conhecimento e educação como construção social; educação escolar; escola pública; estado e classes sociais. Em relação aos fundamentos históricos é apresentado um breve histórico da legislação até o ano de 2007.

O item referente a concepção de desenvolvimento humano traz, em linhas gerais, o processo de periodização do desenvolvimento humano, com base em Elkonin. Ao tratar sobre os pressupostos pedagógicos, apresenta fundamentos quanto a apropriação do conhecimento; transmissão do conhecimento; relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem e, por fim, a concepção de avaliação e progressão de estudos.

A segunda parte, que versa sobre os pressupostos teóricos para a pessoa com deficiência, está organizada da seguinte forma: apresentação; da educação escolar e da necessidade do bom ensino para pessoas com deficiência; educação especial: aspectos da sua história e da sua constituição na rede municipal de ensino de Cascavel; do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa com deficiência; deficiência intelectual; deficiência visual; deficiência auditiva; deficiência física; deficiência múltipla; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades ou superdotação e, referências. (CASCATEL, 2008).

A terceira parte do documento apresenta toda a organização curricular, ou seja, apresenta todas as disciplinas que serão trabalhadas com os alunos da rede municipal: arte, ciência, educação física, geografia, história, língua estrangeira moderna-língua espanhola, língua portuguesa-alfabetização e matemática. Em cada disciplina encontramos textos sobre a concepção da disciplina, encaminhamentos metodológicos, tabela de conteúdos e, avaliação.

Nossa pesquisa, concluiu que o currículo de Cascavel (2008), defende a escola pública, laica, gratuita, de qualidade. Defende e aponta o conhecimento

como possibilidade de desenvolvimento humano e, por meio da apropriação das objetivações humanas, os seres humanos tenham condições de desenvolver a consciência.

## **Implementação do currículo: ações e contradições**

A partir do momento em que o documento foi oficializado, na rede municipal de ensino, cada um dos professores, no ano de 2008, recebeu uma cópia impressa. Contudo, compreendemos que o documento, por si somente, não se materializa, portanto, era necessário ações efetivas à implementação do mesmo.

Na busca pela implementação do currículo, nos anos de 2008 a 2010, houve uma intensificação da formação continuada ofertada a todos os profissionais que atuavam na rede Municipal de ensino: professor, professor de educação infantil, monitor de biblioteca, instrutor de informática. A mesma, objetivava instrumentalizar teoricamente os profissionais da educação, a fim de que a proposição expressa no currículo fosse implementada. Esse trabalho foi conduzido tanto pela equipe pedagógica da SEMED quanto por profissionais contratados.

Com o objetivo, portanto, de implantar o currículo, uma das ações da SEMED, no início do ano de 2008, foi quanto a orientação a elaboração do planejamento e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico. Para fortalecer essa ação “todos os 1.214 professores, 55 monitores de biblioteca, 45 instrutores de informática e 315 professores de educação infantil participaram de formação continuada sobre os fundamentos do materialismo histórico-dialético” (Mazaro, 2018, p. 130). Além disso, os professores que atuavam como regentes de turmas “tiveram formação sobre a concepção e conteúdo das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências” (Mazaro, 2018, p. 130) e, os professores que atuavam com as disciplinas de “arte, educação física e espanhol tiveram formação específica sobre a disciplina. O mesmo ocorreu com os instrutores de informática e monitores de biblioteca” (Mazaro, 2018, p. 130).

Já os professores que estavam na função de coordenação pedagógica nas escolas, além de participarem da formação junto aos professores, receberam formação específica sobre “avaliação, políticas para a gestão escolar, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e orientações de como desenvolver o trabalho no âmbito escolar”. (Mazaro, 2018, pp. 130-131).

Em 2009, após eleição ocorrido no final de 2008 e assumir a administração pública municipal, o novo prefeito<sup>4</sup> toma a decisão de permanecer com a mesma secretária de educação<sup>5</sup> da gestão passada e, esta, por sua vez, manteve sua equipe pedagógica que deu continuidade aos trabalhos desenvolvidos com o início da implementação da proposta curricular. Desta feita, nos primeiros meses do ano, foi

---

<sup>4</sup> Em janeiro de 2009, assumiu a prefeitura de Cascavel, para o mandato de 2009 a 2012, Edgar Bueno, pelo PDT.

<sup>5</sup> A professora municipal Maristela Becker Miranda.

apresentado um plano de ação, do departamento pedagógico, para os quatro anos próximos. Para cumprir com o que se pretendia, enquanto formação para os todos os professores da rede, “foram contratados 21 professores que trabalharam 618 horas de formação” (Mazaro, 2018, p. 133).

Em 2010, foi mantida a forma de organização da formação continuada, contudo, esta foi conduzida prioritariamente e majoritariamente pela equipe pedagógica da SEMED. Um fato importante a ser destacado é que em 2010 foi organizado o Sistema Municipal de Ensino e criado o Conselho Municipal de Educação.

Todavia, esse movimento de organizar as ações com o objetivo fim de implementar a Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de Cascavel, foi permeado por disputas e contradições. Nesse período ocorreram movimentos, dos professores, na luta por qualidade das condições de trabalho e remunerações, paralizações, boicote das ações da SEMED, bem como, mudanças na administração pública e na gestão/condução da SEMED. Essa última, especificamente a partir 2011, interferiu significativamente na forma de condução das ações de formação do professor e implementação do currículo.

Por ocasião de mudança de secretário de educação, em meados de 2011<sup>6</sup>, ocorreu também mudanças na equipe pedagógica, bem como, na forma de conduzir a formação continuada aos professores. A partir de julho de 2011, os grupos de formação continuada, que ocorriam mensalmente com os professores, foram substituídos por dois seminários anuais a qual era composto por palestras e uma grande diversidade de oficinas<sup>7</sup>.

Com o Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação (CME) criado, no ano de 2013, o CME organizou as deliberações sobre o ensino fundamental e educação infantil e essas apontavam que os trabalhos educativos realizados nas unidades escolares deveriam se pautar pelos pressupostos do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel. Com a cautela<sup>8</sup> em registrar em documentos oficiais a importância do currículo, tal como realizado nas deliberações do CME, no ano de 2014 na reestruturação do plano de cargos, carreira, remuneração e valorização dos professores é registrado nas atribuições do cargo de professor que todo trabalho educativo realizado, em sala de aula, no planejamento escolar, no Projeto Político Pedagógico, deveria estar em consonância com o currículo.

---

<sup>6</sup> “Em 12 de abril de 2011 o prefeito Edgar Bueno, em um café da manhã, anunciou que no dia 18 de abril desse mesmo ano ocorreria mudanças na secretaria de educação e que o professor Valdecir Antônio Nath assumiria a pasta. De acordo com o secretário de governo, a saída da professora Maristela Becker Miranda da SEMED, se deve ao fato de um pré-acordo, firmado durante as eleições, entre partidos coligados. Com a mudança na chefia, mudou também a direção e equipe do departamento pedagógico” (Mazaro, 2018, p. 139).

<sup>7</sup> “Em julho de 2011 o seminário teve duração de 3 dias e os professores optavam, de acordo com seu interesse, por um dos 40 minicursos ofertados”. (Mazaro, 2018, p. 140); “Em julho de 2012, [...] os professores optaram por participar de 1 entre 51 oficinas diferentes”. e em julho de 2013 “os professores optaram novamente, por participar de 1 entre as 65 oficinas ofertadas”. (Idem, p. 141).

<sup>8</sup> Essa preocupação foi fruto do grupo de professores da rede municipal que vinha sentindo, diante da nova forma de conduzir as ações, possibilidades de o currículo ser desconsiderado pela nova administração.

Na mesma direção, em 2015, o Plano Municipal de Educação, para o decênio de 2015 a 2025, traz em 15 estratégias a afirmação de que o trabalho do professor, a formação continuada e, as ações do município em relação a educação, devem estar em consonância com o currículo, ou seja, que o trabalho realizado na educação municipal de Cascavel deve se pautar pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

## **Considerações finais**

Enfim, compreendemos que para a implementação real do currículo estudado, faz-se mister que o professor, além da responsabilidade com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, se comprometa com o ato pedagógico e com o desenvolvimento intelectual do aluno. Todavia, não é um compromisso na individualidade de cada um, mas um compromisso coletivo.

No que concerne a todo processo de pensar, organizar, planejar, conduzir, sistematizar e implementar um currículo à luz do materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, podemos afirmar que a rede de ensino de Cascavel, contrariou/contraria as forças das pedagogias burguesas. Entendemos esse currículo como um documento que defende a educação escolar, organizada intencional e deliberadamente, e se apresenta como uma das possibilidades de instrumentalizar a classe trabalhadora rumo a sua emancipação humana.

Contudo, para isso é preciso se atentar para a seguinte questão: o que é preciso para que o trabalho educativo realizado no interior da escola, seja desenvolvido em uma perspectiva que conduza a classe trabalhadora à superação da alienação e do modo de produção capitalista?

De modo aligeirado, apontamos que não basta a afirmação de que há uma teoria educacional que direcione as ações, mas, entender, compreender que a escola pública precisa ser defendida. Compreender que essa luta perpassa pela luta da socialização do conhecimento, historicamente produzido pela humanidade, pois, é a partir da apropriação desses, que o trabalhador terá a possibilidade de conscientemente organizar e transformar sua realidade.

Nessa direção, pensar a formação do professor, foi/é uma importante estratégia, quando a meta é a efetivação de uma concepção de educação emancipadora. Uma formação centrada no objetivo de instrumentalizar todos os profissionais da educação, no que concerne aos fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica e, em relação ao domínio daquilo que é preciso ensinar. Uma vez que é preciso que o professor domine os conceitos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica e das áreas do conhecimento que irá ensinar, para então, a partir disso, organizar suas ações educativas.

É preciso dar condições, instrumentalizar coerentemente esse profissional, para que se perceba parte do processo e compreenda que no ato educativo, não há neutralidade. Até porque, não basta saber identificar o conteúdo que será ensinado

ao aluno, é preciso compreender em que medida esse conteúdo auxiliará no desenvolvimento intelectual desse indivíduo e, provocará, no mesmo, as transformações necessárias, para que conscientemente interfira na realidade.

Outra questão, a ser compreendida, faz alusão ao documento sistematizado. Precisamos entender que a educação não se faz com um currículo, e não é este, por sua vez, que provocará no professor a volição em ensinar sob uma determinada perspectiva de ensino. É preciso, concomitantemente, organizar um conjunto de ações intencionalmente planejadas e de acordo com os pressupostos anunciados, a fim de que o professor organize o ensino em consonância com o mesmo. Ou seja, é preciso proporcionar aos professores leituras coerentes, formação continuada consistente e condições dignas de trabalho, de remuneração, entre outros, possibilitando condições para que a perspectiva de ensino proposta seja materializada em aula.

Por fim, a partir das análises realizadas no percurso de nosso mestrado em educação, no que se refere ao processo de construção e implementação de um currículo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível afirmar que para conduzir, organizar e efetivar o trabalho educativo em sala de aula, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica é necessário/imprescindível posicionamento político pedagógico e compreensão do que é a educação, como a mesma tem sido tratada, além de entender/compreender quem é o ser humano atual/real/concreto, ou seja, entender, também, de desenvolvimento humano.

Entender que não há neutralidade em sala de aula é uma das premissas de ser professor e, organizar o ensino a partir da Pedagogia Histórico-Crítica exige, além das afirmações já realizadas, compromisso com a identificação das formas mais coerentes do saber escolar, domínio do conteúdo a ser ensinado e, compreensão de como transformar esse conteúdo, de modo que cada criança em sua individualidade coletiva se aproprie dos conceitos necessários. A partir disso, é possível organizar ações pedagógicas de modo a buscar a garantia de um ensino que promova o real desenvolvimento, o desenvolvimento do pensamento teórico, a elevação das funções psíquicas em superiores, as possibilidades de transformação do sujeito.

## Referências

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental-anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCAVEL, **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental-anos iniciais. Cascavel: SEMED, 2020.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR**

**On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 190–204, 2012. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640080>.  
Acesso em: 18 fev. 2023.

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.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico crítica e o currículo de Cascavel: implantação, implementação e efetivação. Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa, Organização de André Paulo Castanha ... [et al.]. 2017, Foz do Iguaçu. **Anais...**, Foz do Iguaçu: 2017.

MAZARO, L. D. V.; ORSO, P. J. 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: 18 fev. 2023.

MAZARO, L. D. V.; ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: expressão de luta da classe trabalhadora para a superação da condição de dominação. In: Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2017: Cascavel, PR) PPGE Unioeste: Campus de Cascavel: 10 anos de história: **Anais...** Cascavel, 2017.

# **O DESAFIO DA DESCONTINUIDADE COM RELAÇÃO A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCISCO BELTRÃO/PR<sup>1</sup>**

*Tassia Lima de Camargo*

## **Introdução**

Neste texto apresentaremos a descontinuidade com relação a Pedagogia Histórico-Crítica na rede Municipal de Francisco Beltrão, uma vez que tivemos uma caminhada significativa em favor de práticas educativas emancipatórias. No decorrer do artigo, faremos uma análise das políticas educacionais desde a implantação do Currículo Básico do Estado Paraná até os dias atuais, destacando os avanços e descontinuidades com relação a Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão-PR. Ressaltamos que o Município tem uma história relevante de luta, da classe trabalhadora pela posse de Terra. Desde então, temos pessoas e organizações que defendem os interesses dos subalternos. No ano de 2014, conquistamos o Plano de Cargos e salários dos professores municipais junto ao sindicato municipal próprio dos educadores, que atualmente vem sofrendo severas alterações que tiram os nossos direitos motivados pela conjuntura nacional que vem atacando diariamente aqueles que vivem do trabalho, desde o golpe de 2016.

Destacamos, no entanto, que a configuração social e política também interfere na organização pedagógica das instituições escolares alterando documentos, concepções de ensino\aprendizagem, métodos e atividades de formação continuada ofertadas aos docentes.

## **Francisco Beltrão: História de Luta Coletiva e Conquista de Terra**

Nosso objetivo nesse tópico é mostrar a história de conquista da terra no sudoeste do Paraná, ressaltando a importância da organização coletiva para a conquista de direitos da classe trabalhadora e mostrar como hoje o município se apresenta como uma das cidades polo da região.

Francisco Beltrão originou-se da Vila Marrecas e se transformou logo em município em 14 de dezembro 1952. Um fato determinante para o desenvolvi-

---

<sup>1</sup> Uma versão similar deste capítulo está foi publicado nos anais do evento I SEMINÁRIO ESTADUAL – 20 ANOS DO HISTEDOPR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: Percursos e Perspectivas, 2022.



mento desse distrito foi à instalação da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), no ano de 1943, pelo Presidente Getúlio Vargas com objetivo de ocupar as áreas fronteiriças com a Argentina e Paraguai.

Com o advento da colônia agrícola, foram construídas estradas, pontes para facilitar o transporte de máquinas e funcionários que prepararam a terra para a chegada dos colonos. A ocupação da região possibilitou o surgimento de escola, hospital, farmácia, selaria, marcenaria, olaria etc. o que contribuiu para o desenvolvimento da região. Além de inserir o Sudoeste do Estado no cenário de produção agrícola de subsistência. Segundo Lazier:

A CANGO realizou na região um excelente um eficiente trabalho de povoamento e colonização, construindo obras de infraestrutura, dinamizando a vida social e cultural da comunidade, dando um grande impulso para o grande progresso que o Sudoeste possui hoje (Lazier, 1997, p. 41).

Com a queda do Governo Vargas em 1945, as companhias privadas começaram atuar na região, comprando terras para exploração de madeira. A companhia que mais influenciou na história do Sudoeste foi a Clevelândia Industrial Territorial Limitada (CITLA)<sup>2</sup>, que se apossou de terras já ocupadas pelas famílias, de forma ilegal, pois, forçava os colonos comprarem as terras onde moravam por preços exorbitantes. Acompanhado de jagunços (pistoleiros), os corretores da CITLA obrigavam os colonos a assinarem promissórias e contratos. Na época, o governo Lupion, conivente com as irregularidades construiu um cartório para registrar as terras, já que os demais se recusaram a fazer. Nas palavras de Lazier:

Sabedores da ilegalidade de sua ação, os homens da CITLA tinham pressa. Queriam arrecadar a maior quantidade possível de dinheiro no menor tempo. Para isso implantaram o terror. Empregavam bandidos, jagunços para forçar os posseiros a lhes entregar o dinheiro e cometeram muitas irregularidades criando um clima de instabilidade social (1997, p. 54).

Um sentimento de revolta e medo por parte dos posseiros começou a transparecer, e eles começaram a se organizar para a luta, já que pelos meios legais não obtiveram êxito, dando início a histórica “Revolta dos Posseiros” A luta resultou em algumas mortes e pessoas feridas, pois os jagunços agiam com crueldade, não poupavam nem as crianças e mulheres. A ação organizada e coletiva com a participação dos trabalhadores, cada um disposto a defender seu pedaço de chão, ocorreu no dia 10 de outubro de 1957, na qual os posseiros venceram, conquistando o direito dos títulos de suas propriedades. Os colonos objetivavam

---

<sup>2</sup> Além da CITLA outras companhias colonizadoras atuaram na região como a Companhia Comercial e Agrícola Paraná Ltda (COMERCIAL) e a Companhia Imobiliária Apucarana Ltda (APUCARANA).

destruir os escritórios das companhias em toda a região Sudoeste do Paraná queimando e espalhando pelas ruas os documentos irregulares. Conforme relatou Lazier: “Foi, não resta dúvida, uma das mais importantes lutas pela terra ocorridas no Paraná e no Brasil. O mais significativo desse movimento é que os posseiros foram vitoriosos. A CITLA foi expulsa da região pelo povo armado” (1997, p.56).

Para regularizar a situação da posse das terras, o governo João Goulart no ano 1962, criou o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), que teve sua sede em Francisco Beltrão. Suas ações foram no sentido de medir as terras e estudar sua ocupação, construção de estradas, moradias e escolas de acordo com a necessidade da região. Atuou na mecanização agrícola, e incentivou o associativo na região. O GETSOP foi extinto em 1974. A histórica Revolta dos Posseiros evidencia o poder da luta coletiva na conquista dos direitos da classe oprimida.

### **Avanços e Descontinuidades com Relação a Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Francisco Beltrão.**

Nos anos 1990, a proposta que estava presente nas escolas municipais de Francisco Beltrão era o Currículo Básico do Paraná, que incorporou o Ciclo Básico de alfabetização. Essa proposta estava alicerçada em concepções teóricas e metodológicas que se aproximavam dos princípios da PHC.

No entanto, muitas dificuldades e contradições permearam a objetivação da proposta de alfabetização, contida no Currículo Básico do Paraná, pela Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão. Essas dificuldades se deviam tanto pelas condições materiais de trabalho, quanto aos aspectos de formação docente, pois, por estar embasado teoricamente pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que na época era ainda pouco conhecida entre os docentes, dificultou a concretização da proposta, visto que antes de colocar em prática uma tendência era/é preciso conhecê-la, ter claro seus objetivos, que implica numa concepção de educação, homem e de sociedade.

As dificuldades citadas persistem até hoje passados mais de duas décadas de oficialização do documento, mas, o Currículo Básico, ainda se constitui numa das principais referências quando tratamos sobre as discussões referentes a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná e, por consequência, em nível municipal, pois se caracterizou como a primeira tentativa de implantação de uma pedagogia contra hegemônica em Francisco Beltrão, e se constitui numa importante fonte de pesquisa na elaboração dos PPPs atuais.

No ano de 1998, na gestão do Prefeito Guiomar de Jesus Lopes-PMDB (1997-2000) foi construída a primeira proposta pedagógica própria em esfera municipal, centrada na Pedagogia Libertadora denominada “Criança Cidadã” fundamentada em Paulo Freire. Freire dialoga com o marxismo por meio de um princípio educativo que almeja formar o homem livre de toda opressão, tomando a

educação como uma ferramenta fundamental para garantir a igualdade social, fazendo com que os alunos tenham consciência de si no/do mundo.

São inegáveis as contribuições de Paulo Freire para educação brasileira, e a principal delas consiste em aproximar a escola do contexto social do educando, fazendo com que os educados tivessem consciência de sua dominação e pudessem agir em benefício da sua libertação e do seu grupo. Então, assim como Saviani, Paulo Freire enfatizou que a educação é um ato político, não neutro, muito menos um ato mecânico, abstrato e reprodutivista, que apenas colabora para conservação da divisão de poder entre as classes.

Ambos os estudiosos têm como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem a vivência cotidiana da criança, no entanto, o que observamos é que muitos professores da rede municipal de Francisco Beltrão, consideram que para trabalhar numa perspectiva crítica basta valorizar essa prática social inicial do aluno sem a devida metodologia sustentada por princípios emancipatórios. Isso acaba por não dar condições para os sujeitos se apropriarem dos conhecimentos historicamente elaborados, e por consequência, não conseguem superar a sua dominação e colaborar para o desenvolvimento de uma nova ordem social fundada nos princípios da justiça, da igualdade e da liberdade. Cabe lembrar, que o processo educativo sem a instrumentalização, problematização, aquisição e a apropriação do saber científico torna a aprendizagem utilitarista, relativista pragmática, a serviço de solução de problemas imediatos, que não completa o ato de humanização do homem.

É fato que alguns estudiosos do marxismo tecem críticas a Pedagogia Freiriana, alegando que ela tem base fenomenológica, com princípios da escola nova ao apostar na livre iniciativa do educando ao aprender. Todavia, cabe aqui enfatizar a sua respeitável contribuição para nossa educação, no sentido de construir uma pedagogia emancipatória, pois, na maioria de seus aspectos ela se aproxima e dialoga com a teoria marxista, ao contrário, por exemplo, das de base construtivista, que procuram legitimar as diferenças agindo em favor da conservação do poder da classe burguesa. O próprio Saviani declarou em entrevista que, em certa medida, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica se aproximam no sentido, que ambas objetivam a emancipação da classe trabalhadora, porém se diferenciam no sentido que Freire não coloca a escola como a principal instituição a serviço da socialização do saber historicamente produzido pela humanidade. Conforme Saviani:

Eu diria que há uma certa relação em termos do objetivo mais amplo, porque tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a pedagogia libertadora, a pedagogia de Paulo Freire, estão empenhadas em desenvolver um ensino relevante para a classe trabalhadora. Ambas buscam desenvolver um tipo de educação para as camadas populares, que possibilite à classe trabalhadora um poder emancipatório, potencializando sua capacidade de luta, sua capacidade de se libertar da dominação vigente na

sociedade. No entanto, elas se diferenciam na medida em que a pedagogia de Paulo Freire se centra mais na chamada cultura popular, na própria iniciativa da população e secundariza de algum modo a importância da escola. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza a escola como um instrumento de acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento científico. No caso da pedagogia de Paulo Freire esse aspecto é menos enfatizado, ocupando um lugar mais secundário. E, por consequência disso, também a metodologia e respectivos procedimentos se diferenciam (2016, p. 6).

No início da década de 2000, as pedagogias críticas contra hegemônicas na rede municipal de Francisco Beltrão sofreram uma grande ruptura motivada pelas políticas neoliberais nacionais e estaduais em que o Brasil era governado por Fernando Henrique Cardoso e o Paraná por Jaime Lerner. Nesse contexto, no ano de 2001 na primeira gestão do prefeito Vilmar Cordasso –PP (2001-2004) foi construída uma proposta fundamentada na teoria construtivista, nos PCN's e com projetos voltados para a pedagogia empreendedora.

O principal expoente do construtivismo foi Jean Piaget, que se embasou em conceitos da biologia para formular sua teoria de aprendizagem e enfatizou os aspectos maturacionais. Esse autor dá sustentação a teoria do “aprender a aprender”, pela qual, o importante é que o indivíduo seja capaz de absorver o maior número de informações dentro ou fora da escola, de modo que o conhecimento seja construído pelo sujeito mediante trocas de experiências entre os indivíduos por um processo de adaptação. A ideologia da pedagogia do aprender a aprender é muito significativa no contexto neoliberal e pós-moderno, no qual nega-se o papel da escola e do conhecimento universal. Segundo essa concepção, estamos submetidos a constantes mudanças, e podemos aprender em todos os espaços mediante a quaisquer circunstâncias, isso faz com que a escola se torne uma instância flexível e mutável acompanhando o ritmo e as necessidades produtivas do capitalismo.

O construtivismo parte do princípio de que o ser humano é dotado de potencialidades naturais e diferentes, o que reforça ideários meritocráticos e acentua o individualismo e a competitividade, favorecendo o desenvolvimento dos mecanismos de exclusão entre as classes. Nessa perspectiva, Marsiglia aponta que:

Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis as necessidades do mercado; tornando-os dóceis aos desígnios do capitalismo, a exploração do homem pelo homem é naturalizada e a classe dominante isenta-se da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos (2011, p. 17).

Guiados por esses princípios neoliberais e da livre iniciativa, em que a criança deve ser levada a descobrir e criar suas próprias verdades em relação ao mundo, entre os anos de 2003 e 2005 foi implantado no município de Francisco Beltrão e região o projeto da Pedagogia Empreendedora, que tem como principal expoente Fernando Dolabela que define sua proposta como:

A pedagogia empreendedora é uma estratégia didática para o desenvolvimento da capacidade empreendedora dos alunos da educação infantil até o nível médio, que utiliza a teoria empreendedora dos sonhos (...) em um primeiro momento, o aluno desenvolve um sonho, um futuro onde se deseja chegar. Em segundo momento, ele busca realizar o sonho e para isso se vê motivado a aprender o necessário para esse objetivo. O objeto da pedagogia empreendedora é estimular e preparar o aluno para sonhar e buscar a realização do sonho. (...) A necessidade de conhecimento nasce da vontade inelutável de ter acesso aos elementos necessários a realização do sonho. As atividades de buscar, aprender com os erros, e, portanto, evoluir dizem respeito ao saber empreendedor. Assim, a atividade pedagógica vai se dedicar principalmente a conexão entre o sonho e sua realização (Dolabela, 2003, p. 55).

Essa pedagogia procurava extinguir aulas expositivas e utilizava métodos como: filmes, jogos, peças teatrais, depoimentos e entrevistas com lideranças da comunidade para mostrar como é possível alcançar os sonhos e ser bem-sucedido.

Os professores que trabalharam na execução desse projeto afirmam que a prefeitura fornecia apostilas com aulas prontas e eram desenvolvidas atividades de valorização pessoal, desenvolvimento de lideranças e autoconhecimento, fazendo com que os alunos descobrissem os caminhos para realização de seus sonhos. Conforme relatos, eram feitos também passeios em empresas, palestras com empreendedores para socializar as suas experiências, além de outras atividades prazerosas e que desenvolvessem as suas aptidões individuais.

Observamos que esse projeto representou um grande distanciamento em relação a PHC, pois nega totalmente o ensino dos conteúdos clássicos deslocando a função da escola para o ensino de “como sonhar”. Assim sendo, os sonhos passam a ser princípio e o fim do aprendizado deixando de lado a problematização e mudança da prática social. O problema de cada um é realizar seu sonho.

A aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 causou mudanças na organização da educação municipal. Esse documento tinha como uma de suas metas promover a universalização do ensino para a população na faixa etária de 7 a 14 anos. De acordo com esse pressuposto, em 2006 foi implementada a lei 11.274 que se referia ampliação do ensino fundamental para nove anos firmada nos seguintes objetivos:

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade;
- c) Assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para aprendizagem da alfabetização e do letramento (Brasil, 2007, p. 5).

Com a implementação do Ensino fundamental de nove anos, veio à tona a discussão sobre a criança, enquanto sujeito histórico-social que produz e é produzido pela cultura. Conforme podemos pontuar nas orientações do MEC para inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (Brasil, 2007, p.15).

Devido a essas mudanças na organização dos níveis de ensino, no ano de 2007, em conformidade com a deliberação estadual nº03/06, que normatizou a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Paraná, a Rede Municipal alterou os seus Projetos Políticos Pedagógicos e as Propostas Curriculares das escolas.

Naquele contexto, também o Paraná era governado por Requião que pauteou sua política educacional na PHC. Considerando esses determinantes, o município de Francisco Beltrão- PR, no segundo mandato do prefeito Vilmar Cordasso - PP (2005-2008), com um propósito de alinhamento das teorias educacionais com o Estado também buscou implantar essa pedagogia.

Ao analisarmos as propostas pedagógicas formuladas em 2007, observamos que elas estão fundamentadas teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica, representando uma crítica radical com relação a concepção de educação que se tinha até então. O Plano Municipal de Educação aprovado também naquele ano, definiu as propostas pedagógicas como “fio condutor” de todo trabalho docente norteando as atividades realizadas nas instituições, assim os documentos apresentam uma concepção teórica de homem, educação, e sociedade coerentes com os pressupostos de uma educação emancipatória.

No entanto, notamos que inúmeros projetos extraclasses adentram em nossas escolas e acabam atrapalhando a execução dessa pedagogia, esvaziando os currículos dos saberes clássicos. O plano municipal de educação e os projetos

políticos pedagógicos trazem que as escolas desenvolvem atividades voltadas para o meio ambiente, educação para o trânsito, educação fiscal, prevenção de drogas entre outros. Diante de toda essa sobrecarga de atividades, causados por conteúdos oriundos de projetos externos, que chegam até a escola percebemos que os professores acabam se prendendo na rotina pedagógica e passam a não terem tempo e condições para planejarem suas aulas coerentes com os objetivos da pedagogia emancipatória, propostos pela PHC. O desenvolvimento dessa prática também implica na redistribuição dos tempos escolares, visto que não se consegue prever, precisamente, quanto tempo os alunos levarão para modificarem suas consciências com relação a determinados conteúdos, isso pode demorar muito mais que uma aula.

Além desse desafio temos o sistema avaliativo que está a serviço de medir os índices de aprendizagem, que servem os interesses capitalistas, o que vai, portanto, na contramão da PHC. Alguns conteúdos são priorizados como forma de garantir o sucesso dos alunos nas avaliações em detrimento de outros necessários para promover a liberdade humana.

Na rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão, a Escola Municipal XV de Outubro, é a que estava tentando de forma efetiva, via alguns projetos, praticar os pressupostos da PHC. A escola atende aproximadamente 280 alunos, filhos da classe trabalhadora, cujos pais são trabalhadores no comércio, indústrias ou serviços autônomos, além dos que se encontram desempregados.

Ao analisar o trabalho realizado na escola em 2015, notamos que a prática pedagógica estava organizada em torno de um conteúdo estruturante presente no cotidiano infantil, facilitando a internalização e o aprendizado dos assuntos tratados na sala de aula. Conforme indicado no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição procura trabalhar de forma coerente com a opção teórica adotada.

Seguimos uma tendência Histórica-Crítica, pois entendemos que a atuação da escola consiste na preparação do aluno, também para o mundo adulto e suas contradições fornecendo-lhe instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (Francisco Beltrão, PPP - Escola Municipal XV de Outubro, 2007, p. 14).

Dessa maneira a escola desenvolvia alguns projetos voltados para essa perspectiva, tratando dos conteúdos de forma contextualizada e vinculados com a vivência cotidiana do aluno, com pleno significado para ele.

A prática que estava sendo realizada na escola consiste numa tentativa de objetivação da PHC, ainda que com alguns pontos a serem aperfeiçoados para que possamos afirmar que houve, de fato, a objetivação dessa teoria na Rede Municipal de Francisco Beltrão-PR. Os profissionais que desempenhavam o trabalho na instituição, apesar de demonstrarem compreensão dos princípios da PHC, ainda

que de forma fragilizada, apontam algumas dificuldades para desenvolvê-la, tais como: deficiência nos processos de formação continuada oferecidas pela secretaria municipal com relação à temática; pouca disponibilidade de material para estudo; sobrecarga de conteúdos presente na proposta curricular, tanto que esses projetos são desenvolvidos somente com alunos do 1º ao 3º ano, do 1º ciclo considerando que as séries superiores têm uma maior demanda de assuntos para ser trabalhados, o que, segundo os professores, torna inviável a perspectiva da PHC, pois essa metodologia é mais demorada que as outras. Ainda os educadores relatam sentirem dificuldades em fazer a transposição didática do saber popular para o erudito, pois, isso demanda um preparo do professor, o que implica em um tempo maior de planejamento.

Nos cabe lembrar, porém que a partir de 2017, a educação municipal começou se adequar aos princípios da BNCC, o que alterou também as formas de formação continuada ofertada, nas escolas foram organizadas formações online em conjunto com a Rede Estadual, onde ficou muito evidenciado a importância de educar para resolução de problemas demandados pela sociedade capitalista.

Observamos um desmonte da educação brasileira nas três esferas, fato esse que se intensificou com o Golpe político de 2016. Deste de então, os princípios da PHC, que trouxeram grandes contribuições para a rede estadual e municipal vem sendo deixados de lado dando lugar a outros completamente contrários aos objetivos emancipatórios. Salientamos, porém, que a partir do momento que a PHC, deixa de fundamentar nossos documentos que regem a educação muito se perde, pois tira um pouco da possibilidade de lutar em favor dela. Conforme Saviani declarou em entrevista:

[...] a opção política pela Pedagogia Histórico-Crítica tem um aspecto positivo porque, por um lado, ela não cerceia as iniciativas de se trabalhar conforme propõe essa teoria e, por outro lado, dá margem aos professores e à população para cobrar as ações decorrentes da opção política explícita por essa orientação pedagógica que, para ser efetivada, exige que sejam asseguradas as condições que permitam aos professores atuar nessa perspectiva (2016, p. 7).

Na atual conjuntura política educacional brasileira práticas de raízes marxistas têm sido substituídas por correntes contrárias com outros princípios e objetivos formativos o que evidencia o desafio da descontinuidade defendido por Saviani:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se



mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados sendo corrigidas quando for o caso, mas que tem sequência e que permitam situações irreversíveis de tal modo que a mudanças de governo não desmantelem o que está sendo construído (2005, p. 109)

No entanto, como forma de resistir ao desafio da descontinuidade da PHC e ao desmonte da educação de maneira geral, os docentes buscam organizar-se enquanto categoria atrelada ao sindicato e viemos travando várias lutas com o poder Legislativo em favor da valorização do professor. Atualmente estamos resistindo ao desmonte do Plano Carreira dos Professores Municipal (conquistado com embates em 2014) que está sofrendo alterações severas que irá prejudicar diretamente a valorização e a progressão docente.

Cabe salientar, que alguns professores, buscam leituras e estudos por conta própria realizando grupo de estudos, dialogando com seus pares e tentam manter viva e coerente a prática da PHC em suas aulas, apesar de todos os entraves que o contexto atual nos impõe. A efetivação de uma pedagogia contra hegemônica requer ações conscientes e coletivas e levando em consideração a leitura dialética da realidade unidos a classe trabalhadora é capaz de modificar a história. Então, uma educação emancipatória depende de nós, comprometidos com ela é preciso trabalhar para que não sejamos meros executores e reféns de políticas educacionais.

### **Considerações Finais:**

Ao final desse texto, percebemos que Francisco Beltrão tem uma história de luta e resistência em prol dos subalternos, pois histórica Revolta dos Possesiros evidencia o poder da luta coletiva na conquista dos direitos da classe oprimida.

Em se tratando de Educação Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica aparece como fundamentação teórica das propostas pedagógicas da Rede Municipal de Francisco Beltrão já nos anos 1990, época em que o município adotou o Currículo Básico, atrelado as políticas estaduais do Paraná. No ano de 1998 foi construída a primeira proposta pedagógica própria em esfera municipal centrada na Pedagogia Libertadora denominada “Criança Cidadã” fundamentada em Paulo Freire. Freire dialoga com o marxismo através de um princípio educativo que almeja formar o homem livre de toda opressão, tomando a educação como uma ferramenta fundamental para garantir a igualdade social, fazendo com que os alunos tenham consciência de si no/do mundo. No início da década de 2000, as pedagogias críticas contra hegemônicas na rede municipal de Francisco Beltrão

sofreram uma grande ruptura motivada pelas políticas neoliberais nacionais e estaduais em que o Brasil era governado por Fernando Henrique Cardoso e o Paraná por Jaime Lerner. Nesse contexto, no ano de 2001, foi construída uma proposta fundamentada na teoria construtivista, nos PCN's e com projetos voltados para a pedagogia empreendedora. A institucionalização da PHC no âmbito Municipal se deu na tentativa de acompanhar as políticas educacionais do estado no ano de 2007 e também motivado pela implantação do Ensino Fundamental de nove anos que fez com que o município repensasse a organização de suas propostas. Observamos um desmonte da educação brasileira nas três esferas, fato esse que se intensificou com o Golpe político de 2016. Deste de então, os princípios da PHC, que trouxeram grandes contribuições para a rede estadual e municipal vem sendo deixados de lado dando lugar a outros completamente contrários aos objetivos emancipatórios.

Ficou evidente que a objetivação da PHC na Rede Municipal de Francisco Beltrão, ao longo do tempo sofreu descontinuidades e rupturas de acordo com o contexto e com os interesses e ideologias dos grupos políticos que estiveram à frente da administração municipal, gestores das políticas educacionais.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília, DF, 2007.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora.** São Paulo: Editora de Cultura, 2003. FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação.

LAZIER, Hermógenes. **Análise da posse da terra no sudoeste paranaense.** 2.ed. Francisco Beltrão: Grafit, 1997.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011

**PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO** - Escola Municipal XV de Outubro. Francisco Beltrão, PR, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações.** 9º Ed. Campinas, Autores Associados, 2005

SAVIANI, Dermeval. Os pressupostos teóricos metodológicos da pedagogia histórico-crítica e os desafios da sala de aula: Entrevista Com Dermeval Saviani Entrevista concedida para Tássia Lima de Camargo e André Paulo Castanha. **Educe Et Educare.** Vol. 11 Número 22 Jul./dez. 2016 Ahead of Print, p. 1-8.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Alexandra Vanessa de Moura Baczinski.** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP (2007), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2016). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia histórico-crítica, formação docente e formação omnilateral. É membro do grupo de pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação da UNIOESTE. alexandra.vanessa@hotmail.com

**André Paulo Castanha.** Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Pós-Doutor pelo Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp. Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado. Pesquisador da História da Educação Brasileira séculos XIX e XX, em âmbito nacional e regional. E-mail. andrecastanha66@gmail.com

**Dermeval Saviani:** Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR; Doutor Honoris Causa pelas Universidades Tiradentes de Sergipe, Federal da Paraíba, Federal de Santa Maria e Federal de São Carlos. Atualmente é Professor Titular Colaborador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

**João Carlos da Silva.** Doutor em Educação pela Faculdade de educação/UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Atualmente é professor no Colegiado de pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Cascavel. É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR- História, sociedade e educação no Brasil - GT Oeste do Paraná, Cascavel. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação, nos temas: questões teórico-metodológicas da história da educação, história da escola pública, instituições escolares, fontes e arquivos. E-mail: joao.silva@unioeste.br

**Julia Malanchen.** Doutora em educação escolar pela Unesp de Araraquara/SP, com pós-doutorado pela University College London, no Reino Unido. Docente no curso de Pedagogia e coordenadora e docente no programa de pós-graduação em Ensino na Unioeste, no *Campus* de Foz do Iguaçu. Integrante do grupo de pesquisa HISTEDOPR – História, Sociedade e educação na Região Oeste e Sudoeste do Paraná. [julia\\_malanchen@hotmail.com](mailto:julia_malanchen@hotmail.com)

**Leonete Dalla Vecchia Mazaro.** Aluna do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, nível de doutorado na UNICAMP. Mestre em Educação pela UNIOESTE, Campus de Cascavel. Pedagoga pela Dom Bosco-Cascavel. Integrante do HISTEDBR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil). Professora na rede municipal de ensino de Cascavel. Possui experiência na área da educação como professora e coordenação pedagógica na educação básica e atua, principalmente, nos seguintes temas: Fundamentos da Educação, Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Especial, Currículo, Processos de ensino-aprendizagem; articulação teoria e prática pedagógica. [leonetedvmazaro@gmail.com](mailto:leonetedvmazaro@gmail.com)

**Lizia Helena Nagel.** Graduada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Baje (1966), mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Atualmente é professor titular do Centro Universitário de Maringá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, transformações sociais e educacionais, contradições, conhecimento e atividade humana.

**Paulino José Orso.** Doutor em Educação pela Unicamp, pós-doutorado em Educação pela UERJ, docente dos Cursos de Pedagogia e do Mestrado e doutorado em Educação da Unioeste, líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. Dentre outras publicações, é autor dos livros: “Universidade Brasileira: história, lutas, contradições e disputas” e “Um espectro ronda a educação e a escola pública”, com acesso gratuito pela editora navegando. E-mail: [paulinorso@uol.com.br](mailto:paulinorso@uol.com.br)

**Sandra Tonidandel.** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da (PPGE/UNIOESTE), campus de Cascavel, Paraná. Bolsista da Fundação Araucária Pedagoga. Integrante do HISTEDOPR. E-mail: [sandratonidandel312@gmail.com](mailto:sandratonidandel312@gmail.com)

**Tassia Lima de Camargo.** Professora da Rede Municipal de Francisco Beltrão, graduada em pedagogia pela UNIOESTE- Campus de Francisco Beltrão, especialista em gestão escolar e educação especial e Mestra em educação pela UNIOESTE- Campus de Francisco Beltrão. [tassiadecamargo@hotmail.com](mailto:tassiadecamargo@hotmail.com)



**O livro tem como base as conferências proferidas nas mesas do I Seminário Estadual – 20 Anos do HISTEDOPR e a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná: Percursos e Perspectivas, realizado entre 14 e 16 de setembro de 2022. Além de apresentar atividades desenvolvidas ao longo dos 20 anos do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR, aprofunda questões relativas à Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, que é um dos pilares das atividades do Grupo no campo da pesquisa, ensino e extensão.**

**Nestes tempos, onde tanto a sociedade como a educação têm passado por profundas transformações, a PHC não só vem aprimorando sua fundamentação teórica, como tem contribuído para qualificar as práticas pedagógicas, ampliando e aprofundando os conhecimentos acerca da história da educação e da educação brasileira.**

**Diante disso, esta obra tem o intuito de propiciar um espaço de debate, de aprofundamento teórico, de socialização de experiências e produções científicas, de possibilitar uma melhor compreensão da educação e da sociedade, contribuindo para a qualificação da educação, possibilitando a construção de uma nova humanidade, em que todos possam se desenvolver plenamente.**