

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ.

Alexandra V. de M. Baczinskiⁱ
Ivania M. Pitonⁱⁱ
Leandro Turmenaⁱⁱⁱ

RESUMO:

O texto resulta da pesquisa que analisou a proposta pedagógica oficial do estado do Paraná e a concepção pedagógica de professores da Rede Estadual de Ensino. Parte do princípio de que a educação escolar é produto do trabalho humano historicamente determinado analisando-a à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica a qual tem seu fundamento epistemológico assentado no materialismo histórico dialético. A investigação problematiza a tendência pedagógica que norteia as diretrizes curriculares do Estado do Paraná, veiculadas pelo governo, nos mandatos do Governador Roberto Requião, a partir de 2003; indaga se a referida proposta é efetivada na prática educacional das escolas. A investigação analisou o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e entrevistas realizadas com professores das escolas Estaduais de Palmas, estado do Paraná. Perguntou-se: qual pedagogia conduz as diretrizes curriculares do Estado? Tal pedagogia é efetivamente implementada em sala de aula? O resultado das entrevistas demonstrou que os docentes afirmaram ser a Pedagogia Histórico-Crítica a base epistemológica da proposta pedagógica que o Estado do Paraná assume nas diretrizes curriculares. Confrontando os resultados das entrevistas com os pressupostos teóricos das Diretrizes e da Pedagogia Histórico-Crítica, constata-se que não há a suposta coerência teórica. Apesar das Diretrizes Curriculares terem sido discutidas, com um número significativo de professores da rede estadual de ensino através dos programas de formação continuada instituídos pelo governo do estado, não houve a implementação de Pedagogia Histórico-Crítica como anunciada oficialmente.

Palavras-chave: Educação, Diretrizes Curriculares, Pedagogia Histórico-Crítica.

PATHS AND (UN)PATHS OF TEACHING PRACTICES: AN ANALYSIS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND CURRICULUM GUIDELINE OF PARANÁ STATE.

ABSTRACT:

This text results from the survey that examined the official educational proposal of Paraná State and the pedagogical conception of teachers who teach at Public Education. It assumes that the school is a product of human labor historically determined by Historical-Critical Pedagogy analysis which has its epistemological foundation based in the historical dialectical materialism. The research presents the educational trend that guides the Curriculum Guidelines of the state of Paraná, reported by the government, during the mandates of the Governor Roberto Requião, from 2003; and still investigates whether that proposal is effectively applied as educational practice at schools. The investigation included the analysis of the document: Guidelines Curriculum of Basic Education in the state of Paraná, and the interviews accomplished with teachers of State Schools from Palmas-Paraná. It was asked to the teachers which pedagogy leads the Curriculum Guidelines of Paraná-State? This pedagogy is effectively implemented in classroom? The result of the interviews showed the teachers affirm that the Historical-Critical Pedagogy is the epistemological basis of the pedagogical proposal that the state of Paraná assume in the Curriculum Guidelines. Confronting the results of interviews with the theoretical assumptions of the Guidelines and the Historical-Critical Pedagogy, it is possible to verify that there is the supposed theoretical consistency. Despite the Curriculum Guidelines had been discussed with an expressive number of teachers of Public Education through continuous training programs, which were introduced by the government of the Paraná-State, there was not the implementation of Historical-Critical Pedagogy as it was officially announced.

Key-words: Education, curriculum guidelines, Historical and Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

“Educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.
(SAVIANI, 2005, p. 13).

A pesquisa que deu origem ao presente texto partiu da necessidade de investigar a materialidade da proposta pedagógica oficial do estado do Paraná, veiculada pelo governo nos mandatos do Governador Roberto Requião, iniciados em 2003.

O objetivo foi de verificar se a concepção pedagógica dos professores da Rede Estadual de Ensino corresponde àquela anunciada pelos órgãos oficiais. O anúncio oficial é de que a concepção assumida pelo estado é a Pedagogia Histórico-Crítica; é com esse discurso que se difundem as orientações da Secretaria de Estado da Educação, cursos de capacitação e de formação continuada.

Partiu-se do princípio de que a educação escolar é produto do trabalho humano historicamente determinado analisando-a à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica a qual tem seu fundamento epistemológico assentado no materialismo histórico dialético. A investigação problematizou a tendência pedagógica que norteia as diretrizes curriculares do Estado do Paraná e buscou saber se há coerência entre o que é anunciado e o que estabelecem as Diretrizes e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e ainda, verificar se a referida proposta “oficial” é efetivada na prática educacional das escolas. Isso posto, o questionamento é: qual pedagogia conduz as diretrizes curriculares do Estado e, se a mesma é efetivamente implementada em sala de aula?

A pesquisa foi realizada com a aplicação de questionários, com questões semi-estruturadas, em quatro escolas da rede estadual de ensino de Palmas (Região Sudoeste do estado do Paraná), no ano de 2007, com diretores, pedagogos e professores. Os questionários foram enviados para quatro escolas e respondidos pelos diretores, um pedagogo que atua no ensino fundamental e médio e um professor também do ensino fundamental e médio.

A hipótese inicial partiu do pressuposto de que a Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta as diretrizes curriculares do Estado do Paraná.

Assim, diante do problema apresentado, o presente artigo constitui-se, inicialmente, pela caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica, sua natureza e especificidade. Também problematiza-se, sinteticamente, os passos didáticos que conduzem à proposta Histórico-crítica. Num segundo momento, confronta as respostas dos sujeitos pesquisados com os documentos oficiais e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA^{iv}

Com a passagem do modo de produção feudal para capitalista e, conseqüentemente, do domínio político e econômico da nobreza para a burguesia, inaugurou-se uma nova fase da história da humanidade. Tal evento solidificou-se a partir do século XVIII com a Revolução Industrial na Grã-Bretanha e, no âmbito político, com a Revolução Francesa (1789).

Essa nova organização social, centrada na produção e circulação de mercadorias, impôs a necessidade da estruturação de Estados Nacionais representativos e democráticos organizados a partir do contrato social nos limites do universo burguês. Isso levou à constituição dos chamados “*sistemas nacionais de ensino*”, em meados do século XIX, inspirados no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado (SAVIANI,

2003, p.05).

A concepção burguesa de “ordem e progresso” anunciava a necessidade de superação da condição de súditos pela de cidadãos. Para que isso se efetivasse seria necessário transpor a barreira da ignorância. Esta tarefa seria conduzida, por meio do ensino, através da escola. Neste sentido, algumas correntes pedagógicas foram tomando forma. Saviani em “*Escola e Democracia*” problematiza as correntes pedagógicas^v que, ao longo da história, foram uma espécie de guia para o ato de educar, expressas em propostas governamentais, teorias e práticas educacionais.

Para poder distinguir as diferentes concepções educacionais em questão faz-se necessário explicitar a *natureza* e *especificidade* da educação posta pela Pedagogia Histórico-Crítica. Sem isso, pode-se cair na armadilha freqüente de que “*os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada*” (SAVIANI, 2003, p. 31).

Saviani, desde 1984, vem denominando sua concepção pedagógica – enquanto ciência da educação – de Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (1991, p.10) esclarece que se dedicou por vários anos à tarefa de “*rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas tendo como guia o conceito do ‘modo de produção’*”. É um estudo mediato na perspectiva de transformação social e que tem como tese principal “*explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente*” (SAVIANI, 1991, pg. 10).

O trabalho é categoria central na análise de Saviani. O homem se humaniza (ou se desumaniza) pelo trabalho, na medida em que é por esta prática que ele transforma a realidade (natureza), adaptando-a às suas necessidades. Ao transformá-la, ele mesmo se transforma mediado pelas relações que estabelece no processo de produção. Desse modo, pelo trabalho o homem se auto produz, alterando sua visão de mundo. Segundo SAVIANI (1991, p.19);

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho.

Pode-se afirmar, desta forma que, o que diferencia o homem dos outros animais é o processo de trabalho. O trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas, uma ação em que seu agente antecipa mentalmente e de forma intencional visando atingir, por este meio, um fim. Conforme Antunes (1998, p. 121) “*O trabalho desenvolve-se pelos laços de cooperação social existentes no processo de produção material. O ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas*”.

Saviani (1991, p. 19) afirma que “*para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)*”. Reafirmando a centralidade do trabalho demonstra que também a cultura e, portanto, a educação, tem aí sua origem. Decorre desta relação que “*a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana*” (SAVIANI, 1991, p. 19). Sendo assim, a educação é uma exigência *do* e *para* o processo de trabalho no qual é, ela própria, um processo de trabalho e este é tido como princípio educativo. Nas palavras de Saviani (1991, p. 15), “*o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce*

sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo". Portanto, a educação - como processo de trabalho não-material - se torna parte *do* e *para* o processo de trabalho material (a luta pela sobrevivência diária).

O que significa dizer que a educação é um processo de trabalho não-material?

Todo trabalho material corresponde ao modo como a humanidade se organiza para produzir sua subsistência material, ou seja, sua existência. Obviamente que, neste processo de produção da vida material, o homem precisa antecipar em idéias os objetivos da ação. Esta *mentalização* dos objetivos reais denominamos de trabalho não-material. A educação se situa nesta categoria de trabalho não-material. O que implica afirmar que a educação - ao invés de estar relacionada à modalidade em que o produto se separa do ato de produção (livros, materiais artísticos, revistas, etc.), ocorrendo neste um intervalo entre produção e consumo - está ligada a modalidade de trabalho não-material, em que o produto não se separa do ato de produzir. Portanto, o ato de produção e de consumo, segundo Saviani imbricam-se. (SAVIANI, 2005, p.12).

Eis a *natureza da educação*. Porém, é importante exemplificar a partir de Saviani (2005, p. 12-13):

(...) se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Com relação à *especificidade da educação* parte-se do pressuposto de que, "(...) o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens" (SAVIANI, 2005, p.13). Este pressuposto torna evidente que é o trabalho educativo é "(...) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2005, p.13).

Nesta perspectiva, pode-se considerar que o objeto da educação está relacionado de um lado, "à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos" (SAVIANI, 2005, p. 13) e; por outro lado, "à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo" (id,ibid)^{vi}.

Escola é o lugar, ou melhor, uma instituição que tem como papel fundamental a socialização do saber sistematizado. Saviani (2005, p.15) afirma que a escola existe para "(...) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber". Nesta perspectiva, é preciso a sistematização de um currículo a partir do saber sistematizado, do conhecimento elaborado (ciência), e ainda, da cultura erudita e letrada. É preciso resgatar a noção de clássico, entendido aqui como o que resistiu aos embates do tempo. Isso tendo em vista que na escola o clássico é, na verdade, a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Por isso é que o currículo deve ser entendido como a "*organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares*" (SAVIANI, 2005, p. 18). Ou seja, o currículo nada mais é que, a escola funcionando e desempenhando a função que lhe é própria. Na efetivação prática do currículo é importante que a criança assimile de modo seqüenciado e dosado no espaço escolar e, ao longo de um tempo determinado, o saber sistematizado. Isto consiste o *saber escolar*.

O processo de aquisição do saber escolar exige que o aprendiz adquira um *habitus*. Isto não se dá da noite para o dia. Ninguém nasceu sabendo ler e escrever. É preciso ter persistência e insistência. É necessário, “(...) *repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem*” (SAVIANI, 2005, p. 21). Para se passar da condição de analfabeto para a condição de alfabetizado o currículo deve proporcionar condições, como por exemplo, o tempo, os mestres e os instrumentos necessários para que o alfabetizando tenha êxito em seus esforços. Desta forma, “*a criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se assim o seu ingresso no universo letrado*” (SAVIANI, 2005, p. 21).

Em tese, a educação escolar constitui-se na prática que possibilita a passagem do conhecimento de senso comum (conhecimento sincrético) ao conhecimento elaborado, sistematizado (conhecimento sintético).

Nas palavras de SAVIANI (2005, p. 22) pode-se concluir esclarecendo, em resumo, a especificidade da educação:

(...) a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Saviani vê na educação um importante *meio* de contribuição para se atingir um *fim*. Historicamente a educação se apresenta como condicionada pelos determinantes materiais. Ela faz parte da superestrutura que tem por base uma infra-estrutura que corresponde ao modo de produção vigente num determinado momento histórico.

É sabido que a sociedade capitalista se caracteriza pela divisão em classes: burguesia e proletariado. Desta divisão decorre a divisão social do trabalho e do conhecimento. A escola não escapa a estes determinantes sociais. Por isso ela pode servir para a reprodução ou para a transformação. Nesta perspectiva é imprescindível que a classe do proletariado assimile “(...) *os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração*” (SAVIANI, 2003, p. 56).

A classe dominada precisa dispor do saber^{vii}/conhecimento historicamente produzido, o qual, a classe dominante já dispõe e o usa, a fim de perpetuar a dominação; assim a classe dominada pode fazer do saber/conhecimento, um instrumento de emancipação^{viii}. Obviamente então que, “(...) *dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação*” (SAVIANI, 2003, p.55).

É importante frisar que, a educação não transforma direta e imediatamente a sociedade. Ela vai agindo sobre os sujeitos da prática de modo indireto e mediato (SAVIANI, 2003).

Saviani parte de cinco passos^{ix} (no qual constitui o método) – Prática Social Inicial [desigualdade real e igualdade possível], Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final [igualdade real], (SAVIANI, 2003, p.79); a partir destes cinco passos explicita a importante contribuição da pedagogia tradicional com relação à transmissão dos conteúdos historicamente produzidos. Porém, é importante romper com o abismo da *igualdade formal* (todos são iguais perante a lei, fruto da sociedade contratual instaurada pela revolução burguesa) e da *igualdade real* (igualdade de acesso ao saber e distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis). Se no método tradicional eram enfatizados conteúdos formais, fixos e abstratos, o método revolucionário dá ênfase aos conteúdos reais,

dinâmicos e concretos (SAVIANI, 2003, p.64).

Assumindo uma postura pedagógica revolucionária - a educação, como processo de trabalho não-material, é um instrumento precioso que vai agindo, de modo indireto e mediato, sobre os sujeitos da prática na busca real e concreta de emancipação humana. Quer dizer, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe o homem como um ser social que ao mesmo tempo é determinado e determinante da sociedade, podendo, efetivamente transformá-la; assim como a sociedade é concebida como sendo resultado de um processo dialético de transformação, por parte dos homens, no percurso da história, e que, sobretudo, não é imutável.

A educação, portanto, é vista como um meio para alcançar a hegemonia, que de acordo com SAVIANI (2005) significa a apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos acumulados pela classe dominante, mas que, no entanto, não são inerentes a ela. Isso significa dizer que a conquista da hegemonia por parte da classe proletária é a conquista de determinados elementos e conhecimentos que também lhe são de direito, sendo eles: consciência política, social e econômica, coerência e concepção de mundo elaborada, através da socialização da educação, da saúde, da dignidade da moradia, vestuário etc. de forma igualitária, de qualidade e para todos.

A partir desta breve análise conceitual da Pedagogia Histórico-Crítica, circunscrita aos limites do presente texto, busca-se reconhecer qual a proposta pedagógica, e/ou teoria educacional que fundamenta as Diretrizes Curriculares Educacionais do estado do Paraná, no governo de Roberto Requião, iniciado no ano de 2003. Ainda, objetiva-se identificar se os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica faz parte de tal fundamentação, haja vista que a referida proposta pedagógica foi inúmeras vezes citada, pelos professores pesquisados, como sendo a teoria oficial do estado.

Na segunda parte deste trabalho faz-se uma análise dos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED/PR, com o objetivo de identificar elementos que possibilitem sistematizar as informações coletadas durante a pesquisa realizada com professores, pedagogos e diretores da rede estadual de ensino, que diz respeito a teoria pedagógica que fundamenta a proposta educacional elaborada pela SEED/PR a partir de 2003.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DIRETRIZES CURRICULARES NO ESTADO DO PARANÁ

Neste tópico apresenta-se o resultado da pesquisa de campo realizada com os educadores indicados anteriormente. A pergunta dirigida aos educadores foi: *qual a pedagogia que norteia as diretrizes curriculares do estado do Paraná no período de 2003 a 2007?*

Após análise das respostas, constatou-se que 100% dos entrevistados afirmaram que é a Pedagogia Histórico-Crítica a teoria pedagógica que fundamenta as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná. No entanto, observa-se como há contradições a respeito da suposta oficialização de tal concepção. Quando questionados sobre a eficácia dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, ao serem colocados em prática no processo educacional, somente três dos dez entrevistados não souberam responder.

Em síntese, as respostas dadas pelos educadores giram em torno das seguintes afirmações: *“É colocada em prática por parte de poucos”*; *“Falta comprometimento por parte da maioria dos docentes”*; *“A proposta não está implantada em sua totalidade, existe ainda muitas resistências por parte dos professores, principalmente porque muitos não estão preparados para a função de professor”*; *“Ainda não é praticada em sala de aula, pois muitos não têm o conhecimento necessário da pedagogia vigente e também falta interesse por parte dos professores de ver e realizar mudanças”*; *“a proposta é pouco trabalhada, para não ser pessimista e dizer que não é trabalhada. Parece que essa proposta foi implantada pela SEED*

sem discutir com os professores e com as bases. Assim, ela é vista como mais uma tendência pedagógica implantada, já que, com a troca de governo mudam as diretrizes curriculares. A maioria dos professores rejeita a leitura da proposta e, quando a lêem, não a assimilam e nem a colocam em prática. (...) resistem também em repensar o currículo, geralmente o reelaboram sob pressão, mas depois o boicotam em sala de aula, lugar concebido como território de domínio do professor. Penso que não se implanta uma nova tendência pedagógica por decreto”.

Diante das respostas obtidas é possível constatar uma análise pouco crítica, que não situa a problemática educacional como inserida numa totalidade complexa. De modo geral, as respostas não abrangem mais do que ações individuais, pessoais e pragmáticas. Ainda é possível identificar que as falas dos professores atribuem o insucesso na implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como resultado da atuação incompetente dos próprios professores, ou seja, daqueles que na realidade são também determinados por um processo de legitimação do ideário burguês, considerando-se assim culpados pelo fracasso escolar. Argumentação tal que vem ao encontro da ideologia capitalista, que por trás de ações mascaradas de coletividade responsabiliza e culpa o indivíduo pelo sucesso ou fracasso do resultado dessas ações. O que demonstra a incorporação do discurso capitalista burguês em detrimento dos pressupostos socialistas, de totalidade e coletividade defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Frente a essas respostas, que contemplam o início desta pesquisa, e tendo em vista a necessidade de responder ao problema teórico proposto a este trabalho, entende-se ser necessário recorrer, brevemente, a determinados momentos da história da educação brasileira, mais especificamente do estado do Paraná.

Ao analisarmos a história da educação identificamos o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica no final da década de 1970, e no estado do Paraná esta teoria educacional passa a ser implementada como proposta educacional de governo, a partir dos anos de 1983, juntamente com o período da superação do regime militar e o início da redemocratização. Naquele momento histórico, segundo BACZINSKI (2007, p.112) “a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica figurou como proposta política da assim chamada *esquerda*, ou melhor, dos opositores ao regime militar (1964-1985). Ideologicamente, tal feito significava a defesa da escola pública, democrática e de qualidade para todos”.

Após a derrocada da Ditadura civil-militar e o início do período de redemocratização social, o estado do Paraná foi governado por três mandatos sucessivos, por representantes do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Tendo em vista que o referido partido representava oposição ao regime militar, ao assumir o mandato em 1983, passou a apresentar propostas democráticas para as políticas públicas.

No âmbito da educação, com a pretensão de superar a concepção tecnicista de educação, foram elaboradas propostas para a efetivação de políticas educacionais, fundamentadas na concepção de homem, sociedade e educação presentes na Pedagogia Histórico-Crítica. Tais políticas posicionavam-se, sobretudo, em defesa da escola pública, gratuita, proposta para todos e de qualidade.

O período de redemocratização foi, ao mesmo tempo, uma fase de recomposição do capital. Visto que o governo militar havia superado todos os obstáculos que dificultavam o crescimento do capitalismo, chegou o momento da classe dominante retomar o poder político e prosseguir com a expansão do capital atingindo, inclusive, os estados periféricos, recompondo as forças políticas regionais. Em meio a esse processo, de retomada do poder e de conquista hegemônica, algumas lideranças regionais apropriam-se de *slogans* capazes de sustentar o seu discurso, como educação para todos, valorização do conhecimento científico, superação da formação técnica para o trabalho, entre outros. Foi nesse contexto político e econômico que no Paraná assumiu-se, no discurso, a concepção de homem, sociedade e

educação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, que é uma pedagogia revolucionária e de cunho marxista (BACZINSKI, 2007).

No entanto, é possível afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica, de cunho revolucionário e socialista, foi utilizada para fundamentar o discurso de um governo burguês que objetivava a legitimação e o reforço ao sistema capitalista de produção.

A apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamento teórico para as políticas educacionais, se deu por interesse do estado 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 estado foi *autoritária, oportunista, insuficiente, inconsistente e superficial*^x, 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.

São inúmeros os fatores que nos possibilitam afirmar que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, no estado do Paraná no período de 1983 a 1994, não passou do discurso. Dentre eles podemos destacar que tal implantação se deu de cima para baixo, não tendo origem no seio da classe trabalhadora, além de não terem sido alteradas as condições de trabalho docente, nem mesmo a carga horária assumida em sala de aula. E, ainda, destacamos a apropriação superficial da Pedagogia Histórico-Crítica apenas como um método pedagógico, em supressão dos seus pressupostos teóricos e científicos.

A História da Educação permite verificar que a educação escolar sempre foi organizada a partir de interesses políticos e necessidades do capital. A organização escolar e seus objetivos pedagógicos, sempre estiveram atrelados a ações de governos, resultando em inúmeras reestruturações tanto pedagógicas como curriculares e de formação de professores, que se modificavam a cada governo.

Esta breve retomada histórica fez-se necessária para esclarecer que no governo atual do estado do Paraná (Roberto Requião) a Pedagogia Histórico-Crítica mais uma vez aparece como um discurso revolucionário de educação. Assim, como da primeira vez que a referida pedagogia foi apropriada politicamente, novamente neste período ela mantém-se em condições superficiais e insuficientes. Isso porque, o processo metodológico e didático, sistematizado a partir dos pressupostos teóricos desta pedagogia, é que recebe lugar de destaque.

Ao analisarmos as propostas educacionais do atual governo, não é possível deixar de afirmar que houve grandes avanços e melhorias com relação às políticas públicas para a educação. Já no primeiro ano de mandato (2003) a SEED iniciou o processo de reformulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Tal processo de reformulação foi marcado pela participação ativa dos profissionais da educação, mediante cursos de capacitação fundamentados por referenciais teóricos que proporcionam uma reflexão sistematizada sobre a prática educativa, superando desta forma o modelo de capacitação profissional empregado nos mandatos anteriores, onde o foco da formação continuada situava-se em programas motivacionais e de sensibilização.

No processo introdutório à reformulação curricular, a Superintendente da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED, Yvelise Arco-Verde, elaborou um documento que serviu de base inicial aos estudos realizados pelos profissionais da educação, no qual apresenta os passos que necessitam ser seguidos para a elaboração das diretrizes. Segundo Arco-Verde (2003, p. 14), tal processo tem de contemplar:

(...) a visão de mundo, de homem e de escola; a concepção de Educação, suas teorias e práticas; a contextualização da Educação frente à conjuntura nacional, os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região; o

perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados; as diretrizes curriculares nacionais; a legislação educacional atualizada, os resultados de estudos de demandas escolares; as bases do Projeto Pedagógico da Escola.

Importa observarmos que ao definir os passos para a elaboração das diretrizes apresenta-se a necessidade de definir uma concepção de mundo, homem, escola e educação. No decorrer do texto a autora fundamenta tais concepções, com base no materialismo histórico e suas categorias de totalidade e mediação. Defende, ainda, a função da educação escolar como aquela que propicia o acesso ao conhecimento científico de forma unitária, independente da classe social do aluno. Quando se refere ao processo metodológico de ensino, a autora – Superintendente do Estado da Educação – apresenta os cinco passos elaborados por Saviani na sistematização da Pedagogia Histórico-Crítica.

Apesar da referência feita aos cinco passos, a denominação *Pedagogia Histórico-Crítica* não é referenciada no texto em discussão, assim como não aparece nos demais documentos oficiais, tanto aqueles elaborados de forma preliminar a sistematização das diretrizes, quanto na atual Diretriz Curricular da Educação Básica do Estado do Paraná.

No entanto, entre os profissionais da educação pesquisados, a Pedagogia Histórico-Crítica parece ser entendida como teoria que fundamenta as propostas educacionais da SEED. Porém, faz-se necessário ressaltar que tal teoria educacional não é totalmente conhecida e compreendida por esses profissionais, uma vez observada a apropriação meramente metodológica de tal Pedagogia, em supressão aos fundamentos teóricos e filosóficos que a embasam.

Diante das respostas obtidas com as entrevistas, assim como no processo analítico dos documentos oficiais do governo atual do estado do Paraná, conclui-se que a Pedagogia Histórico-Crítica, presente nos discursos e documentos da SEED desde os anos de 1983, ainda não foi apropriada em sua totalidade científica pelos educadores e demais profissionais da educação. Por ser uma Pedagogia de caráter revolucionário, que contraria os princípios do modo de produção capitalista, essa teoria foi intencionalmente simplificada para atender os ideais burgueses de manutenção do *status quo*, ou seja, o estado que trabalha em prol da manutenção e reprodução do sistema capitalista e seus ideários (individualismo, competitividade, consumismo etc.), utiliza-se de um discurso revolucionário que embriaga a classe trabalhadora, de otimismo pela mudança pedagógica, que passa a acreditar que seus ideais estão sendo atendidos e contemplados pelo estado.

Torna-se necessária enfatizar que não se trata de afirmar que tudo não passou de uma conspiração burguesa; que todos os educadores envolvidos foram ou ingênuos ou coniventes; tampouco não se pode afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional idealista, como querem alguns, mas, demonstrar que contraditoriamente, passa a ser apropriada e justaposta a uma política educacional burguesa, caracterizando-se numa apropriação discursiva e idealista. Com isso, entendemos os motivos que levam os professores a desconhecer os pressupostos teóricos que fundamentam tal Pedagogia, entendendo-a de forma reduzida, apenas como uma proposta metodológica novidadeira de trabalho docente.

Esse desconhecimento da teoria leva os docentes a tentativas de reestruturação das práticas de ensino, pelo viés metodológico. Visto que este viés é muito reduzido e pragmático ocorre que a tendência do modelo tradicional acaba por prevalecer nas práticas de sala de aula e, conseqüentemente, mantém-se o problema do esvaziamento dos conteúdos e a distância significativa entre o que consta nos currículos (diretrizes curriculares, projeto pedagógico das escolas), e o que, de fato, se coloca na prática.

Nesta pesquisa percebeu-se que a categoria contradição se fez presente em todos os momentos. Por um lado, o discurso e a teoria que embasam as Diretrizes Curriculares tem um

viés emancipador. Contudo, nos documentos oficiais curriculares do Estado do Paraná não está expresso que a pedagogia que norteia tais diretrizes é a Pedagogia Histórico-Crítica. Por outro lado, a maioria dos docentes afirmou que a proposta do governo do estado é a Pedagogia Histórico-crítica. No entanto, falam por ouvirem falar e não por conhecerem de fato a proposta. Neste caso, a contradição não está entre o que é proclamado e o que é feito. Mas, entre o que é proclamado e feito com aquilo que não foi proclamado e não foi feito, via documentos oficiais.

Uma proposta alternativa de educação histórico-crítica, emanada de uma sociedade burguesa e de um Estado burguês, pode-se considerar ilusória. Assumir uma postura pedagógica Histórico-Crítica é antes de mais nada, uma alternativa que constitui a contradição ao sistema capitalista. Significa assumir uma postura de contradição à educação liberal-burguesa oriunda, via políticas públicas educacionais, de um Estado burguês que é, segundo MARX (1977, p.86) o “*comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia*”.

A contradição não está entre o anunciado e o realizado. Significa dizer que entre os objetivos reais e os objetivos proclamados não há, a rigor, contradição. Fazem parte de um mesmo ideário. A contradição está sim entre uma proposta burguesa de sociedade e de educação e uma proposta alternativa de sociedade e educação^{xi}.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. Campinas -SP: Cortez, 1998.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. **Introdução as diretrizes curriculares.** Superintendência da Educação do Estado do Paraná – SEED. Curitiba, 2003.

BACZINSKI, A. V. de M.. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições.** Campinas, SP: FE – UNICAMP [s.n.], 2007. (Dissertação de Mestrado)

DALAROSA, A. A. **Análise da política educacional do estado de Santa Catarina no período da ditadura civil-militar (1964-1985): um estudo do ciclo básico.** Campinas, SP: FE – Unicamp [s.n.], 2005. (Tese de Doutorado).

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** In: Cartas Filosóficas e outros escritos. São Paulo, Grijalbo, 1977.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.** Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Curitiba: SEED, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações.** São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo.** 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

TURMENA, L. **Ponto de vista sobre o processo de trabalho e sua relação com a educação**. In: Revista Consciência. Vol. 20. n. 1. Palmas-PR: 2006.

NOTAS

ⁱ Docente Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. Mestre em Educação – UNICAMP. E-mail: alexandra.vanessa@hotmail.com.

ⁱⁱ Docente do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS. Palmas, Paraná, Brasil e da Uniplac em Lages-SC. Doutora em Educação – UNICAMP. E-mail: ivania@proserv.com.br.

ⁱⁱⁱ Docente do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS. Palmas, Paraná, Brasil. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Email: lturmena@hotmail.com.

^{iv} Para análise da concepção educacional da Pedagogia Histórico-crítica utilizamos as obras: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003 e SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

^v As correntes pedagógicas se categorizam em *teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas*. SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

^{vi} Com relação à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados é importante levarmos em consideração a noção de clássico, Ou seja, aquilo que se firmou como fundamental, como essencial que, acima de tudo, resiste ao tempo. Já no processo de descoberta das formas adequadas para a realização do trabalho pedagógico fica evidente a organização dos meios. Por exemplo: conteúdos, espaço, tempo e procedimentos. (SAVIANI, 2005, p.13).

^{vii} Ver no subtítulo “*A pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar*” (p.88) no livro “*Pedagogia Histórico-Crítica*” datado no ano de 2005 em que Saviani afirma que o saber, além de ser um meio de produção, é objeto específico do trabalho escolar. Para tanto, “(...) socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista” (SAVIANI, 2005, p. 99).

^{viii} Segundo SAVIANI (2003, p.55): “Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação”.

^{ix} Estes passos que constituem o método pedagógico histórico-crítico são trabalhados na obra de GASPARIN intitulada “*Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*”. A obra oferece um caminho a ser percorrido para que a teoria pedagógica “Histórico-Crítica” possa ser implementada nas práticas educacionais.

^x Ver BACZINSKI, A.V.de M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições**. Campinas, SP: FE – UNICAMP [s.n.], 2007. (Dissertação de Mestrado).

^{xi} DALAROSA, A. A. **Análise da política educacional do estado de Santa Catarina no período da ditadura civil-militar (1964-1985): um estudo do ciclo básico**. Campinas, SP: FE – Unicamp, 2005 (Tese de Doutorado).

Artigo recebido em: 30/7/2008

Aprovado para publicação em: 19/9/2008