



## **O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL**

Leonete Dalla Vecchia Mazaró<sup>1</sup>  
Paulino José Orso<sup>2</sup>

### **Resumo**

Neste artigo nos propomos a socializar o processo de produção do currículo para a rede municipal de ensino de Cascavel que considerou os princípios da coletividade, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a importância da luta dos educadores comprometidos com a escola pública e uma educação emancipadora. O mesmo é resultado da pesquisa realizada durante o mestrado em educação da Unioeste. A importância da mesma deve-se ao fato desse currículo estar fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica que é uma teoria pedagógica que possibilita aos indivíduos, por meio de um ensino intencional, deliberado e sistematizado se apropriarem da cultura humana historicamente acumulada. Para isso primeiramente buscamos contextualizar a Pedagogia Histórico-Crítica na educação pública do Estado do Paraná, e em seguida, nos ocupamos das questões específicas sobre a produção e implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

**Palavras-chave:** Educação. Pedagogia histórico-crítica. Currículo de Cascavel.

## **THE PROCESS OF PRODUCTION OF THE CURRICULUM FOR MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL OF EDUCATION OF CASCAVEL**

### **Abstract**

In this article we propose to socialize the process of production of the curriculum for the municipal school of Cascavel which considered the principles of collectivity, the assumptions of Historical-Critical Pedagogy and the importance of the struggle of educators committed to public school and an education. The same is the result of the research carried out during the master's in education of Unioeste. The importance of this is due to the fact that this curriculum is based on Historical-Cultural Pedagogy that is a pedagogical theory that enables individuals, through an intentional, deliberate and systematized teaching, to appropriate the historically accumulated human culture. To do this, we first seek to contextualize Historical-Critical Pedagogy in public education in the state of Paraná, after entering the specific questions about the production and implementation of the Curriculum for Municipal Public School of Education of Cascavel.

**Keywords:** Education. Historical-critical pedagogy. Curriculum of Cascavel.



## **EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL CURRÍCULO PARA RED PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSEÑANZA DE CASCAVEL**

### **Resumen**

En este artículo nos proponemos socializar el proceso de producción del currículo para la red municipal de enseñanza de Cascavel que consideró los principios de la colectividad, los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica y la importancia de la lucha de los educadores comprometidos con la escuela pública y una educación emancipatoria. El mismo es el resultado de la investigación realizada durante la maestría en educación de la Unioeste. La importancia de la misma se debe al hecho de que este currículo sea fundamentado en la Pedagogía Histórico-Cultural que es una teoría pedagógica que posibilita a los individuos, por medio de una enseñanza intencional, deliberada y sistematizada apropiarse de la cultura humana históricamente acumulada. Para ello primero buscamos contextualizar la Pedagogía Histórico-Crítica en la educación pública del Estado de Paraná, y luego nos ocupamos de las cuestiones específicas sobre la producción e implementación del Currículo para la Red Pública Municipal de Enseñanza de Cascavel.

**Palavras-clave:** Educación. Pedagogía histórico-crítica. Currículum de Cascavel.

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ**

Pode-se afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) ainda tem uma história relativamente curta. Suas primeiras formulações principiam no final dos anos de 1970, em 1979, durante a ditadura civil-militar. Todavia, no final do século XX e início do século XXI, já vemos despontar nas redes públicas de ensino a construção de projetos pedagógicos e de currículos próprios fundamentados nessa perspectiva pedagógica. Esse, por exemplo, é o caso do Estado do Paraná, que institui seu currículo centrado na PHC no final da década de 1980 e início da de 1990 e do município de Cascavel/PR no início dos anos de 2000.

De acordo com Tonidandel e Orso (2013), na década de 1980, houve um “[...] processo de discussão, de acúmulo e amadurecimento [...]” por parte dos educadores do Estado do Paraná que “[...] lutavam por educação pública, gratuita e de qualidade: que lutavam contra as pedagogias tradicionais, contra o tecnicismo [...] contra a ditadura; que [...] lutavam por transformações sociais [...]” (TONIDANDEL; ORSO, 2013, p. 148), até implantar a Pedagogia Histórico-Crítica por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

Entretanto, a decisão desse Estado em adotá-la enquanto teoria pedagógica não foi obra do acaso, demandou muitas lutas. Na década de 1980, também conhecida como a



década da redemocratização, José Richa (1983) foi eleito governador do Paraná pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que, naquele momento, além de ser de oposição à ditadura, também contava com maior organização social e estrutura política. De acordo com Galera (2003), sob o comando desse governo, o Estado “[...] começa a respirar ares de Democracia e todas as diretrizes partidárias e planos de ação governamental sinalizavam para o ‘pagamento da dívida social’ e, entre estas, está a educação.” (GALERA, 2003, p. 29).

Segundo Baczinski (2011) e Galera (2003), o PMDB apresentou propostas de redemocratização do Estado e da educação, discursou sobre a necessidade de ações para superar a concepção de sociedade tecnocrática e a necessidade de uma educação produtora e reprodutora de mão de obra qualificada e, para cumprir com tais propósitos, atribuiu à Secretaria de Estado de Educação a professores que também eram de oposição à ditadura, que apresentaram como plano de ação as ‘Diretrizes de governo: política de educação’, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

No final da década de 1980 e início de 1990, o PMDB continuou no governo do Paraná, desta vez, com Álvaro Dias como governador (1987-1991) e a proposta de educação desse governo também foi alicerçada na “[...] concepção histórico-crítica da educação [...]” e nos princípios do materialismo histórico. (GALERA, 2003, p. 33).

Apesar de afirmar que, desde 1983, a educação pública do Estado do Paraná tinha como pressuposto a Pedagogia Histórico-Crítica, no ano de 1987, a equipe da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), em encontro com as Instituições de Ensino Superior, concluíram que a educação se encontrava desqualificada e que era necessário “[...] reorganizar e resgatar o papel da escola pública paranaense.” (TONIDANDEL, 2014, p. 152).

Assim, ousadamente, a SEED por meio do Departamento de Ensino de Primeiro Grau, propôs a construção de um documento orientador para as escolas públicas municipais e estaduais, que permitissem aos alunos o acesso ao saber elaborado, considerando o avanço da ciência, assim como as condições objetivas do país. O mesmo foi aprovado oficialmente por meio da Deliberação 025, de 18 de dezembro de 1990, do Conselho Estadual de Educação e, no ano de 1991, todos os professores da rede pública estadual do Paraná receberam o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEPEP), que havia sido institucionalizado no ano anterior.

Segundo Figueiredo (2001), esse Currículo apresentou “[...] conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação de cada área do conhecimento [...]” e a concepção de educação explicitada era de “inspiração marxista”. (FIGUEIREDO, 2001, p. 112-113). Tonidandel (2014) afirma que, apesar do mesmo ter incorporado alguns “[...]”



elementos da PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA [...] não apresenta unidade entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua Filosofia.” (TONIDANDEL, 2014, p. 196).

Baczinski (2011) assevera que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná por meio do Currículo Básico ocorreu de “[...] forma *autoritária, oportunista, inconsistente e superficial*.” (BACZINSKI, 2011, p. 117, grifo do autor). De acordo com essa autora, tanto os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, quanto a organização da educação “[...] deveria ser assumida, implantada e sistematizada primeiramente pelos professores [...]” (BACZINSKI, 2011, p. 119), ou seja, não bastava um documento ou um currículo incorporar elementos de uma determinada concepção teórica. Era/é preciso que os professores compreendessem seus fundamentos a partir da perspectiva expressa e os incorporem em sua ação pedagógica. Somente assim, poder-se-ia vislumbrar a possibilidade de obter coerência entre os elementos essenciais que compõem a teoria.

Embora se afirmasse que, desde o ano de 1990, a Pedagogia Histórico-Crítica estava presente na concepção de educação oficial da educação pública no Paraná, as ações propostas e realizadas pelo governo para sua efetivação eram contraditórias. Exemplo disso foram as negociações entre os governos Roberto Requião do PMDB (1991-1994), Jaime Lerner (1995-1998 pelo PDT e 1999-2002 pelo PFL) e as “Instituições Multilaterais de Financiamento: BIRD e BID [...]” (PITON, 2004, p. 66), que “[...] introduziram reformas neoliberais mediante a perspectiva de ações que privilegiassem a inclusão social [...]” (BACZINSKI, 2011, p. 59), evidenciando a descontinuidade dos trabalhos com a educação e a incorporação de “[...] pacotes educacionais fechados [...]” e voltadas “[...] às questões sociais contemporâneas e ao empreendedorismo.” (FANK, 2007, p. 65).

É evidente, portanto, que esses governos utilizaram, estrategicamente, o discurso da necessidade de redemocratização da educação, colocaram em suas secretarias de educação professores que intencionavam construir uma nova sociedade por meio de uma educação emancipadora e, ao mesmo tempo, articularam ações, acordos e buscaram financiamentos junto a organismos internacionais.

Baczinski (2014) aponta também alguns fatores que implicaram na não efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná. Para ela, a questão determinante foi a descrença por grande parte dos professores “[...] na possibilidade de superação da sociedade capitalista [...]” (BACZINSKI, 2014, p. 201), pois, se os próprios professores não acreditam que é possível superar esse modelo de sociedade pela via do conhecimento científico “[...] não assumirão a referida pedagogia [...]”, nem mesmo “[...] contribuirão na luta pela implantação dela.” (BACZINSKI, 2014, p. 201).

Após oito anos de Lerner no governo, Roberto Requião, do PMDB, retorna por mais dois mandatos consecutivos (2003 a 2010). De acordo com Miranda (2014), ele



constituiu a equipe da Secretaria de Educação do Estado com professores “[...] universitários, vinculados às instituições públicas estaduais. Esses profissionais defendiam uma linha teórica crítica, que se contrapunham à política educacional da gestão anterior.” (MIRANDOLA, 2014, p. 137).

Essa ‘nova’ equipe, após diagnóstico da situação em que se encontrava a educação das escolas públicas do Estado, percebeu a necessidade de “[...] recuperar o conteúdo democrático das políticas educacionais, especialmente no que se refere à construção de novas orientações curriculares para o Estado do Paraná.” (FANK, 2007, p. 87). Por isso, entre os anos de 2004 e 2008 o trabalho da SEED/PR ficou centrado na produção das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), que foram organizadas para atender as especificidades do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e ensino médio.

As DCEs não fazem menção ao trabalho que deve ser realizado com os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e/ou com a educação infantil, desconsiderando, portanto, o fato de que apesar da municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e da educação de jovens e adultos, muitas redes municipais não possuem sistema próprio de ensino e continuavam/continuam atrelados ao Sistema Estadual de Ensino inclusive no que se refere às questões pedagógicas.

Diante desse contexto e da ausência de um documento curricular para os anos iniciais, alguns municípios sentiram a necessidade de produzir um documento próprio para nortear o trabalho educativo em suas redes de ensino, como foi o caso de Cascavel, no Oeste do Paraná. Porém, a produção de um currículo próprio, sob uma perspectiva contra hegemônica, como neste caso, não pode deixar de considerar as questões de âmbito estadual e federal, o que pode provocar ou evidenciar algumas contradições.

## **DA DECISÃO, FORMAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO E A SISTEMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Como já mencionamos, o município de Cascavel, no Oeste do Paraná, assim como todos os demais municípios do Estado, desde o início da década de 1990, tinha como guia para a efetivação do trabalho educativo, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. (CBEPEP - 1990). No início dos anos 2000, a Secretaria de Estado de Educação reformulou esse currículo e construiu uma Diretriz Curricular Estadual. Mas contemplou somente as questões relativas aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e não as mudanças que vinham ocorrendo na educação nacional como, por exemplo, a implantação do ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos de idade. Então, diante da necessidade de ter um



documento que atendesse as especificidades da educação ofertada pelo município, os professores da rede municipal de Cascavel decidiram produzir um currículo próprio.

Os objetivos, as estratégias e os principais resultados dessa produção serão apresentados no curso deste texto, assim como também as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da rede municipal de Cascavel ao propor a construção de um currículo que defende a educação pública, gratuita, laica e de qualidade em uma perspectiva histórico-crítica.

Tomar uma decisão mesmo que na individualidade, não é algo fácil. Entretanto, fazê-la considerando o princípio da coletividade e da totalidade torna-se um tanto mais exigente. Desse modo, no ano de 2008, após 4 anos de intenso trabalho de estudo, discussão e sistematização, a rede municipal de ensino publicou o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Este documento está organizado em 3 volumes que tratam da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, além das questões específicas que permeiam a Educação Especial. A construção desse documento, inicialmente, foi orientada por questões que exigiram que todos os professores compreendessem e concebessem o homem, a educação e a sociedade sob uma determinada perspectiva. Para isso, foi necessário definir uma concepção, uma teoria pedagógica e um método que guiarão esse processo. O desafio foi enfrentado coletivamente e os professores definiram que a rede municipal construiria seu currículo tendo como norte os mesmos pressupostos que permeavam o CBEPEP, noutras palavras, guiar-se-iam pelo materialismo-histórico dialético.

A partir de tal definição e de que seria a Secretaria Municipal de Ensino de Cascavel (SEMED) que coordenaria todo o trabalho, a mesma teve como desafio conduzir essa produção, até então inédita no município, de modo a expressar o desejo dos professores que almejavam definir “[...] um arcabouço teórico-metodológico [...]” com “[...] pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação [...]” (CASCVEL, 2008, p. 10), a fim de superar o “[...] ecletismo presente na Rede Municipal de Ensino.” (CASCVEL, 2008, p. 9).

Produzir um currículo escolar sob tais perspectivas exigiu rigor teórico, direcionamento e posicionamento, portanto, foi imprescindível pesquisar e organizar referenciais que o fundamentassem na perspectiva definida. Afinal, não seria qualquer material que serviria de suporte teórico. Além disso, foi preciso pensar em questões como: o que deve expressar um currículo escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica? O que o mesmo deve contemplar? Qual é o compromisso da escola pública, voltada à educação dos filhos da classe trabalhadora? Enfim, foi necessário definir quais elementos deveriam ser explicitados e fazer parte desse currículo.



Para Saviani, precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] currículo é tudo o que a escola faz [...] é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (SAVIANI, 2005, p. 16). Esta, por meio do trabalho educativo, intencional e deliberado, deve “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 13). Nessa mesma perspectiva, Orso e Malanchen (2016) afirmam que o currículo é um “[...] produto histórico, resultado de luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas.” (ORSO; MALANCHEN, 2016, s/p).

Portanto, um currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica precisa e deve refletir o resultado da ação humana coletiva e expressar a intencionalidade da escola pública, objetivada em seus conteúdos (compreendidos aqui como conhecimento transformado intencionalmente e especificamente para o ensino escolar), organizados pedagógica, histórica, política e economicamente e, a partir da apropriação desses, instrumentalizar intelectualmente a classe trabalhadora para a transformação social. Enfim, deve demonstrar sua intencionalidade, expressar elementos e fundamentos que proporcionem à escola, inserida num contexto histórico e social, condições para lutar pela superação da fragmentação e esvaziamento do conhecimento destinado à classe trabalhadora. Assim, a escola que tem como base um currículo centrado na Pedagogia Histórico-Crítica deve, por meio do saber escolar elaborado, sistematizado e organizado metodicamente, socializar o resultado da produção humana.

Porém, para que o currículo tivesse movimento e ganhasse vida não bastava incorporar elementos de uma determinada concepção teórica. Era preciso que os professores compreendessem seus fundamentos a partir da perspectiva expressa e os incorporassem em sua ação pedagógica. Entretanto, isso somente é possível a partir do momento em que se possibilite ao professor formação continuada e sistemática, que o subsidie teoricamente quanto ao domínio do conteúdo e das formas de como ensinar, e como ensinar em uma perspectiva crítica, articulado à socialização e transmissão do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade que, por sua vez, possibilitará ao aluno se apropriar e incorporar as objetivações humanas.

Como já apontamos, a produção do Currículo de Cascavel exigiu, além da pesquisa de autores e produções que contribuíssem para a compreensão do materialismo histórico dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, o compromisso dos professores com os estudos. Assim, no ano de 2005, ainda no início dos trabalhos para a produção do currículo, como uma das primeiras ações direcionadas a todos os professores, foi disponibilizado a todas as escolas, 19 textos que foram estudados nos grupos de estudos durante a hora-atividade.

Essa organização foi composta pelos seguintes textos: Correntes Filosóficas, de Ivo OssEmer (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 Trinches e Ivo José Trinches (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 educativo frente às novas tecnologias, de Dermeval Saviani (1994); Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani (2005).

Considerando esses textos como base inicial, os professores da rede municipal discutiram questões sobre sociedade, homem, escola pública, educação, desenvolvimento humano, avaliação e a indissociabilidade dos mesmos e, no ano de 2006, formaram grupos de trabalhos para iniciar a sistematização do currículo.

Para os trabalhos de sistematização do currículo foram formados doze grupos, a saber: grupo base, língua estrangeira moderna-língua espanhola, educação física, língua portuguesa/alfabetização, ciências, história, geografia, artes, matemática, educação de jovens e adultos, educação especial e educação infantil.

Como a rede municipal de ensino de Cascavel era praticamente formada por pedagogos, considerou-se necessário a assessoria e consultoria de professores especializados para cada área do conhecimento a fim de que o documento apresentasse fidelidade ao objeto de estudo de cada disciplina e fosse coerente com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, os grupos foram compostos por professores da rede municipal, integrantes da equipe pedagógica da SEMED e um pesquisador, na condição de consultor, com formação específica em uma área do conhecimento e que dominasse o materialismo histórico-dialético e ou a Pedagogia Histórico-Crítica.

Os grupos das áreas do conhecimento tiveram o desafio de sistematizar a concepção da disciplina, encaminhamentos metodológicos, avaliação e definir os conteúdos a serem





trabalhados em cada ano escolar, pautados na Pedagogia Histórico-Crítica. O grupo base sistematizou os fundamentos teóricos, pressupostos filosóficos, aspectos históricos e legais, concepção de desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e concepção de avaliação. No total 230 professores<sup>3</sup> do quadro efetivo, das 61 escolas e dos 28 Centros Municipais de Educação Infantil (CASCAVEL, 2008) participaram ativa e diretamente dessa produção e sistematização.

Esses grupos tinham como tarefa a sistematização dos textos, que eram encaminhados às unidades escolares para que os professores tivessem a oportunidade de acompanhar esse processo e contribuir com sugestões. Para se ter uma ideia do intenso trabalho que exigiu para que a produção e reestruturação textual expressasse o coletivo, basta ver que, somente em 2006, cada grupo de trabalho se reuniu entre 16 e 64 horas para a sistematização da proposta, totalizando 324 horas de produção.

Destaque-se que todo esse trabalho ocorreu de forma concomitante com a regência de suas turmas, a participação nos grupos de estudos e a formação continuada. No final desse ano, a SEMED organizou uma grande plenária com a participação de todos os diretores, coordenadores pedagógicos e um professor de cada unidade escolar.

O desafio para o ano de 2007 era concluir a sistematização do currículo e iniciar o processo de implementação. Para isso, as ações, tendo em vista a sistematização, iniciaram no mês de fevereiro e, em abril, foi encaminhada cópia da primeira versão do currículo às escolas contendo todas as disciplinas e pressupostos teóricos para novos apontamentos. Após as contribuições das escolas, os grupos intensificaram os trabalhos e concluíram a produção do currículo no mês de novembro. Para isso foram realizadas 2.112 horas de trabalho dos grupos.

A implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel começou oficialmente no início do ano letivo de 2008. Cada professor recebeu um CDROM com o arquivo e em julho recebeu o material impresso.

Ressalte-se, porém, que todo o processo de decisão, organização e construção do Currículo, que teve início no final do ano de 2004, que culminou na sua conclusão em 2007 e no lançamento oficial em 2008, ocorreu em meio a mudanças e alterações na Secretaria Municipal de Educação. Entre os anos de 2004 a 2008 passaram pela Secretaria de Educação três secretários e, conseqüentemente, houve mudanças também na equipe pedagógica. Apesar dessas trocas, o foco se manteve na mesma direção, demonstrando que os professores da rede são persistentes e tinham clareza do que almejavam.

## **PROPÓSITOS DO CURRÍCULO DE CASCAVEL**



Fundamentado nos pressupostos contra hegemônicos da Pedagogia Histórico-crítica, o currículo de Cascavel, produzidocoletivamente pelos professores da rede municipal, compreende que a escola, enquanto uma instituição inserida e parte da sociedade, resultado de luta e do trabalho, possui uma função específica, a de socializar o conhecimento científico e a produção social, objetivando enriquecer cultural e intelectualmente o ser humano, proporcionando-lhes instrumentos para sua emancipação. Portanto, à escola pública não serve qualquer ensino, mas sim, aquele calcado na cientificidade, que considere as especificidades de cada indivíduo e, intencionalmente, possibilite a este, os meios para se apropriarem das objetivações humanas e desenvolverem sua consciência crítica.

Mas, afinal, o que significa produzir e ter um currículo calcado em uma perspectiva contra hegemônica como a Pedagogia Histórico-Crítica?

Como destacamos, a Pedagogia Histórico-Crítica possui uma história relativamente curta que remonta ao final da década de 1970 e início da década de 1980. Somente em 1984 recebeu a denominação definitiva pelo seu idealizador, o professor Dermeval Saviani. Essa concepção pedagógica foi forjada e vem sendo constituída coletivamente como uma pedagogia que se posiciona a favor da classe trabalhadora, com vistas à superação de sua condição e da sociedade de classes.

É num contexto de luta por uma nova sociedade e um novo homem que a Pedagogia Histórico-Crítica, com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, coloca-se. A mesma objetiva possibilitar ao homem uma formação integral, omnilateral, em contraposição à oferecida pelo capital que oportuniza aos filhos da classe trabalhadora apenas uma formação unilateral, fragmentada e alienada.

A formação e produção do homem, considerando os apontamentos de Saviani (2013), ocorre por meio do processo educativo que implica em desenvolver formas e conteúdos, que após sua validação pela experiência, “[...] necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações.” (SAVIANI, 2013, p. 104).

Mas, o que a história tem mostrado é que as transformações do modo de produção, no decurso da humanidade, provocaram a divisão dos homens em classes antagônicas e, conseqüentemente, a educação tem sido marcada por elas. Nesse contexto, a escola foi constituída, em princípio, como “[...] instrumento para preparação dos futuros dirigentes [...] por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social.” (SAVIANI, 2013, p. 108).

Assim, diante das necessidades provocadas pelas transformações da sociedade, a escola, que era o instrumento que viabilizava o acesso à cultura intelectual, “[...] assumiu contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social, propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial.” (SAVIANI, 2013, p. 109). Com isso,



passou a ofertar aos filhos da classe trabalhadora uma formação voltada ao exercício de funções específicas, ou seja, formar mão-de-obra para o mercado. Ou seja, a Revolução Industrial também impactou a educação, de modo que a escola se viu forçada e foi reorganizada pela burguesia, em dois grandes campos:

[...] aqueles das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuarem nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 111).

Considerando que o primeiro grupo se refere aos filhos da classe trabalhadora, a luta para modificar essa condição tem sido árdua e contínua. Organizada dessa maneira, a escola serve apenas como reprodutora das relações sociais na perspectiva e para a manutenção da burguesia. Assim, compreender essa escola, na sociedade capitalista, é compreendê-la como espaço de disputa e de luta pelo acesso ao conhecimento. E nesse campo de disputa, de uma escola organizada e estruturada para a burguesia e outra para a classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a proporcionar elementos para a superação dessa condição.

Compreender a educação a partir dessa perspectiva, assim como as multi relações e determinações que se constituem a partir dela, é indispensável, haja vista que “a educação não é neutra e pode cumprir um importante papel na transformação da história e da sociedade existente em favor da humanização, da emancipação humana”, por isso, deve ser colocada “[...] a serviço da transformação de si e do mundo, da superação da dominação.” (ORSO, 2017b, p. 128).

Porém, o senso comum instaurado no interior da classe trabalhadora só será superado pela via do conhecimento científico. Eis, porquanto, o porquê da necessidade de ter clareza acerca dos instrumentos de luta necessários à superação da condição de alienação, ou seja, dos conhecimentos imprescindíveis para impulsionar a transformação da sociedade de classes rumo a uma sociedade socialista.

Essa não é, nem será uma luta fácil. Para isso, é necessário investir em uma sólida formação teórica do professor, pois este, objetivando conduzir e impulsionar o desenvolvimento integral, omnilateral do aluno, precisa dominar a concepção teórica e pedagógica que norteará seu trabalho educativo, dominar o conteúdo que precisa ensinar e o método de ensino.

Para Facci (2004, p. 210), o professor que tem como foco o desenvolvimento pleno das funções psíquicas do aluno e compreende que essas se desenvolvem na coletividade, “[...] constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e o aluno [...]”, contribui com a humanização dos indivíduos. Por isso, o professor deve ser



instrumentalizado, formado continuamente e estimulado a estudar para, enfim, possibilitar aos alunos as condições para transformar objetivamente a realidade.

É preciso compreender que a educação escolar, enquanto instrumento de luta coletiva, intencional e deliberada, provoca revoluções internas nos indivíduos, direcionando-os à tomada de consciência, rumo a uma nova sociedade. Mas, para isso, deve/deveria ser revolucionária. E, de acordo com Orso, uma proposta de educação que tem caráter revolucionário somente se constituirá “[...] se for assumida coletivamente e se alicerçar numa consciência de classe de massa.” (ORSO, 2017a, p. 163).

A ausência de conhecimento e da consciência de classe é objetivo do capital, que se aproveita da condição de alienação do trabalhador para manter o domínio sobre o mesmo, pois o homem alienado aceita as condições impostas socialmente como naturais, e não percebe as possibilidades objetivas para a transformação da realidade.

Por isso, ao assumir a Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora do trabalho educativo é preciso organizar, planejar e direcionar ações para a implementação da mesma. Essa teoria não se constitui na individualidade, não se auto coloca em prática. É preciso organização e planejamento claro e objetivo de todos os setores da Secretaria de Educação, organização e direcionamento do trabalho administrativo e pedagógico nas escolas, ampla oferta de formação continuada fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e ter claro que a escola pública, gratuita e laica precisa ter qualidade. Compreendidas essas questões iniciais e articulados aos meios para tal, vemos possibilidades da superação da atual forma de sociedade e a construção de outra sociedade sem classes.

Foi assim que objetivando, inicialmente, superar o ecletismo, a rede municipal de Cascavel, contrariando as forças das pedagogias existentes, por meio da definição dos pressupostos teóricos e metodológicos, de encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação, produziu seu currículo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e defende a educação escolar como possibilidade de instrumentalizar a classe trabalhadora rumo sua emancipação.

Uma rede de ensino que tem como teoria norteadora da ação pedagógica a PHC, deve, portanto, ter como objetivo principal a apropriação do conhecimento historicamente produzido e elaborado pela humanidade e socializá-lo de forma intencional, sistemática e deliberada. Por isso o ensino do conteúdo, que compõe o currículo escolar, deve ser organizado e planejado, objetivando impulsionar a humanização dos indivíduos.

De acordo com Orso (2011, p. 229), os conhecimentos a serem trabalhados na escola, “são produtos da ação e inter-relação do homem com o meio e dos homens entre si”, constituem a história do homem e de seu processo de humanização e hominização. Ao apropriar-se do conhecimento, o homem incorpora os elementos já produzidos pela



humanidade e, a partir disso, pode interferir no meio em que vive, provocando, se for o caso, mudanças significativas na sociedade. Porém, não basta a existência do saber sistematizado.

Para Saviani (2005), a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos próprios rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2005, p. 15).

Num processo intencional, o professor

[...] precisa ser profundo conhecedor do que pretende ensinar. Neste sentido, deve ser também estudante, assíduo leitor e pesquisador, planejar encaminhamentos pedagógicos adequados ao conteúdo e ao contexto, organizar sua ação de forma a articular os conhecimentos acumulados pelo aluno com os novos conceitos científicos para que estes possam superar os conceitos cotidianos. (CASCAVEL, 2008, p. 44).

É preciso, portanto, compreender as relações entre os pressupostos do currículo, os interesses das classes e o trabalho efetivo da sala de aula. Eis o porquê de, além de compreender, o professor precisa posicionar-se enquanto classe trabalhadora, enquanto parte desse processo, enquanto indivíduo que luta para alçar um nível de compreensão mais elevado, com possibilidade e condição de transmitir aos filhos dos trabalhadores, os conhecimentos em sua forma mais elaborada.

Portanto, muito mais que um rol de conteúdos a ser cumprido em determinado tempo escolar, o currículo de Cascavel expressa um projeto de educação, de sociedade e de homem que se quer formar, e defende que “[...] não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora.” O que ocorre, é que os conhecimentos científicos produzidos pela classe trabalhadora são apropriados pela classe dominante e colocados a seu serviço. (CASCAVEL, 2008, p. 22).

Nesse sentido, para a implementação e efetivação de Pedagogia Histórico-Crítica em Cascavel é necessário um conjunto de ações planejadas e articuladas, o que pressupõe proporcionar aos professores leituras coerentes, formação continuada consistente e condições dignas de trabalho.

## **CONCLUSÃO**

Neste artigo procuramos apresentar sucintamente o resultado de nossa pesquisa realizada no mestrado em educação da Unioeste, na linha de pesquisa em história da educação, em que tínhamos como objetivo principal investigar o processo de produção/construção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Ao final, concluímos que o objetivo principal da produção do Currículo foi definir,



fundamentar teoricamente e sistematizar os pressupostos teóricos, os encaminhamentos metodológicos, organizar os conteúdos e a forma de avaliação, tendo como referência teórica a Pedagogia Histórico-Crítica.

Da investigação foi possível depreender que a construção do currículo decorreu de um processo coletivo que contou com a participação de todos os professores da rede municipal. Para isso, organizou-se um calendário de trabalho que possibilitasse essa participação, condições para sistematizar a proposta, apresentar pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos, definir os conteúdos e a forma de avaliação, bem como, para organizar, planejar e realizar a formação continuada.

Para cumprir com o proposto, foram necessárias estratégias bem definidas, entre elas: reuniões periódicas para estudo, planejamento e avaliação com a equipe que conduziu o trabalho de elaboração da proposta; reuniões com diretores e coordenadores das unidades escolares; grupos de estudos nas escolas com todos os profissionais (professor, monitor de biblioteca, instrutor de informática, auxiliar de serviços gerais, estagiários); formação de grupos de trabalho por área do conhecimento para a sistematização da proposta; encontros com consultores por área do conhecimento; formação continuada a todos os profissionais da educação; organização final do currículo.

Por fim, o resultado se encontra objetivado em um documento organizado em três volumes que atendem as especificidades da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. No período de 2005 a 2007, as ações realizadas foram voltadas para a produção desse documento. Verificamos que, de certa forma, os professores compreendem que a ação pedagógica deve ser direcionada em uma perspectiva para a transformação social, porém, para isso, há necessidade de que a esse profissional seja proporcionado “[...] uma sólida formação teórica, metodológica e prática.” (ORSO, 2017b, p. 137).

Concluimos que o contexto social, político e econômico local interferiu substancialmente no processo de produção e implementação do currículo. Todavia, se por um lado, o capital atacava/ataca impiedosamente a classe trabalhadora por todos os lados, reforçando a exploração e a dominação, por outro e, por contradição, impõe-se a luta por uma educação propulsora da transformação da sociedade e superação desta realidade.

Em síntese, contrariando as pedagogias burguesas, o Currículo para a Rede pública Municipal de Cascavel foi produzido a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, defendendo a educação escolar, organizada de forma intencional e deliberada, como possibilidade de instrumentalizar a classe trabalhadora rumo à sua emancipação.



## REFERÊNCIAS

- BACZINSKI, A. V. de. M. **A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- BACZINSKI, A. V. de. M. Entrevista: a pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná-1990. In: SILVA, J. C. da. et al (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- CASCAVEL (Município). 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.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FANK, E. **A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006):** avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90:** da prioridade à “centralidade da Educação básica”. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253410>>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- GALERA, J. M. B. **A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação:** a experiência na região sudoeste do Paraná, sul do Brasil. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- MIRANDOLA, L. M. **Educação:** O Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, P. J. et al. (Org.). **Educação, Estado e contradições sociais.** São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 225-246.
- ORSO, P. J. Os desafios de uma educação revolucionária. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução:** 100 anos da revolução russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017a. p. 147-168.



---

**Artigo**doi: 10.20396/rho.v18i4.8653854

---

ORSO, P. J. Reestruturação curricular no caminho inverso ao ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ LPP, 2017b. p. 133-144.

ORSO, P. J.; MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2016. 16 p.

PITON, I. M. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reforma educativa e conflitos docentes na educação básica paranaense**. 2004. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TONIDANDEL, S. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994)**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

TONIDANDEL, S.; ORSO, P. J. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

## Notas

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, professora da rede pública municipal de ensino de Cascavel e membro do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR.

<sup>2</sup> Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br.

<sup>3</sup> No ano de 2006 a rede municipal de ensino de Cascavel contava com cerca de 850 professores efetivos.

**Submetido em:** 12/11/2018

**Aprovado em:** 15/12/2018

**Publicado em:** 18/12/2018