

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

JEFERSON EDUARDO CALIXTO

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ECLETISMO TEÓRICO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR DO NOROESTE PARANAENSE**

JEFERSON EDUARDO CALIXTO

**PARANAVAÍ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ECLETISMO TEÓRICO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR DO NOROESTE PARANAENSE**

Dissertação apresentada por JEFERSON EDUARDO CALIXTO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr. Renan Araújo - UNESPAR

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Nilva de Oliveira Brito dos Santos – UNESPAR

Prof^a. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Prof^a. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli - UNESPAR

Data de Aprovação: 26/04/2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C154p Calixto, Jeferson Eduardo
Pedagogia histórico-crítica e o ecletismo teórico do projeto político-pedagógico de uma instituição escolar do noroeste paranaense / Jeferson Eduardo Calixto. - Paranavaí, PR, 2018.
95 f.

Orientador: Prof. Dr. Renan Araújo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, 2018.

1. Educação. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Didática. 4. Projeto político pedagógico. I. Araújo, Renan, orient. II. Universidade Estadual do Paraná. Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. III. Título.

CDD 22.ed. 370.1

Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

Dedico este trabalho aos meus pais Irene e Benedito (Tim), por me darem a oportunidade de ter acesso aos livros.

A todos os jovens que trabalham e estudam.

AGRADECIMENTOS

“O saber que não vem da experiência, não é realmente saber” (Vigotski)

Em nossas vidas, passamos por muitas experiências, em todas elas nos transformamos, tivemos o apoio, incentivo e sustento.

Agradeço:

Primeiramente, a Deus, inexplicável em muitos casos para a academia, porém experimentado por muitos pesquisadores nas horas mais difíceis.

Aos meus pais, Irene e Benedito, aos quais dedico este trabalho e agradeço todo apoio e dedicação.

De modo particular, agradeço:

Às minhas irmãs, Paula, Patrícia e Bruna, pelo apoio de forma direta e indireta, algumas vezes até sem compreender este momento.

À minha sobrinha Ana Laura, pelas tardes que não brincamos e filmes a que não assistimos juntos, nos últimos dois anos de pesquisa.

Às colegas da graduação Andressa, Mislene, Fabiane, Aline, Daniela, Viviane, que sempre me apoiaram e alimentaram meus sonhos, desde os primeiros anos do curso de Pedagogia.

Aos amigos irmãos Carlos e Elaine, por todo apoio nessa trajetória e por me fazer sorrir nos momentos que pensava expressar em choro e reclamações.

À amiga Larissa Klosowski, por todas as “dicas”, pré-qualificação e defesa.

Às psicoamigas de turma do mestrado, Vania, Cíntia e Juliana, por todo apoio nos momentos mais difíceis, nossas “terapias de grupo” via *WhatsApp*, jamais serão esquecidas.

À minha prima Aparecida (Cidinha), pelo apoio no momento de conclusão da pesquisa, momento no qual mais precisei.

À tia preferida, Tia Maria, pelo apoio e por pedir silêncio na casa, nas tardes de escrita de domingo.

À professora do ensino médio, hoje Dra. Fernanda Peres Ramos, por todas as conversas entre uma aula e outra de biologia, na época de ensino médio, por me contar o que seria a vida pós-ensino médio, o que seria uma faculdade, um mestrado e um doutorado, sempre me incentivando a ser capaz. Hoje, parte desse sonho se torna realidade.

À professora e hoje colega de profissão Dra. Adriana de Carvalho Medeiros, que me fez analisar a sociedade por outro ângulo e perceber “que quando nascemos pobres, estudar é um ato de rebeldia”.

À professora Maria das Graças, pelas leituras e correções gráficas.

A todos(as) os(as) professores(as) da minha graduação em Pedagogia e especialização CEICH. Hoje, colegas de colegiado.

Ao Programa de Pós-Graduação, mestrado em ensino: Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR. Em especial à Gisele e Fernando da secretaria, sempre aptos a ajudar com todas as questões burocráticas.

À banca examinadora de qualificação:

Professora, colega de trabalho e pesquisa, Dra. Nilva de Oliveira Brito dos Santos, pessoa que admiro e que acompanha meu trabalho desde a graduação.

À professora, colega de trabalho e pesquisa, Dra. Fátima de Souza Francioli, pelo apoio e orientação na minha trajetória da graduação ao mestrado. Pela sua preocupação de professora, colega e mãe no momento no qual mais precisei.

À professora Dra. Marta Sforzi, pelo cuidado e grau de comprometimento em todas as contribuições na banca de qualificação.

Ao meu orientador, professor Dr. Renan Bandeirante Araújo, por todo trabalho de orientação dessa pesquisa, por me fazer analisar a sociedade por uma ótica material. Sei que não foi um processo fácil, e como todo trabalho demanda dedicação e comprometimento, questões que diante destes dois anos de pesquisa, pude contar. Obrigado.

Sendo assim, a partir da epígrafe que abri este momento de agradecimento, considero que todas essas experiências contribuíram com mais uma etapa do meu saber. A todos, o meu muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, identificando a concepção teórica presente em uma instituição escolar do Noroeste paranaense, que, em tese, adota princípios referentes à Pedagogia Histórico-Crítica. Faz-se uma análise do contexto histórico, político e social do Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, período da redemocratização e de debates acerca das questões educacionais, como a gestão escolar democrático-participativa e a importância dos projetos político-pedagógicos escolares, as quais constituem um eixo fundamental. Expõe-se, assim, a concepção do Projeto Político-Pedagógico da instituição analisada. Para a análise dos dados coletados, o Materialismo Histórico-Dialético constitui o método de investigação, pois considera que toda teoria surge a partir de uma base material, em que a realidade dos homens em sociedade implica a existência das classes sociais com interesses antagônicos. A dissertação está organizada em três seções: a primeira destaca o contexto político e social do Brasil em fins da década de 1970 e início de 1980, com a efervescência de uma pedagogia dotada de uma proposta de ensino e possibilidade de implantação de um novo trabalho didático. Autores como Sader (1998), Saviani (2012), Libâneo (1992), Gasparin (2012), Konder (1997), Marx e Engels (1998), Araújo (2002) e Oliveira (2015) são fundamentais para essa discussão. A segunda seção dedica-se à exposição do Projeto Político-Pedagógico, estruturação e concepção teórica. Para isso, Veiga (1995), Santos (2009), Silva (1999), Rodrigues (2012), Ferreira (2017) e as contribuições de Morin (2000), Delors (1998) e Duarte (2000) constituem referências. Na terceira seção, a partir das concepções analisadas no Projeto Político-Pedagógico e da realidade da instituição escolar, apoiadas em dados empíricos, apresenta-se de que forma a instituição, mesmo em um contexto social neoliberal, pode ofertar uma educação de qualidade, podendo contribuir para o processo de formação humana. Stoski e Gelbeck (2016), Bernardim (2016), Santos (2014) e Batista (2014) são contemplados nessa seção. O encaminhamento da pesquisa permite anunciar que a conjuntura educacional visa propostas educacionais neoliberais e não críticas. Consequentemente, a realização de um trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica não é tarefa fácil. O que se observa é um ecletismo presente no texto do próprio Projeto Político-Pedagógico da instituição e na prática pedagógica exercida pelos professores. Contudo, em que pesem as dificuldades, há possibilidades de efetivação de um trabalho crítico, o qual deve ocorrer para além de uma efetivação legal da parte dos governantes. Ele deve dar-se no exercício da militância por uma educação contra a hegemonia.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; Didática; Projeto Político-Pedagógico.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THEORETICAL ECLETISM OF THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF A SCHOOL INSTITUTION OF PARANA'S NORTHWEST

ABSTRACT

This research aims to understand the theoretical-methodological assumptions of Historical-Critical Pedagogy, identifying the theoretical conception present in a school institution in Parana's northwest that, in theory, adopts principles referring to Historical-Critical Pedagogy. An analysis of the historical, political and social context of Brazil between the 1970s and 1980s, the period of redemocratization and debates about educational issues such as participatory democratic school management and the importance of school-political pedagogical projects are a fundamental axis. It is exposed the conception of the political-pedagogical project of the analyzed institution. For the analysis of the collected data, the Historical-Dialectical Materialism constitutes a method of investigation, since it considers that all theory arises from a material basis, that is, the reality of men in society implies the existence of social classes with antagonistic interests. The dissertation is organized in three sections; the first highlights the political and social context of the country in the late 1970s and early 1980s, with the effervescence of a pedagogy endowed with a teaching proposal and the possibility of introducing new didactic work. The authors of Sader (1998), Saviani (2012), Libâneo (1992), Gasparin (2012), Konder (1997), Marx and Engels (1998), Araújo (2002) and Oliveira (2015) are fundamental to the discussion. The second section is devoted to the presentation of the Political-Pedagogical Project, structuring and theoretical conception. For this, Veiga (1995), Santos (2009), Silva (1999), Rodrigues (2012), Ferreira (2017) and the contributions of Morin (2000), Delors (1998) and Duarte (2000) constitute references. In the third section, based on the conceptions analyzed in the political-pedagogical project and reality of the school, supported by empirical data, it presents, in what way this institution, even in a neoliberal social context, can offer a quality education, the process of human formation. Stoski and Gelbeck (2016), Bernardim (2016), Santos (2014) and Batista (2014), are contemplated in the session. The routing of the research allows to announce that the educational conjuncture aims at neoliberal educational proposals and non-critical, consequently, the accomplishment of pedagogical work in the historical-critical perspective is not an easy task. What is observed is an eclecticism present in the text of the Political-Pedagogical Project of the institution and in the pedagogical practice practiced by the teachers. But in spite of difficulties, there is the possibility of carrying out critical work. This must occur in addition to a legal enforcement on the part of the rulers, but in the exercise of militancy for an education against hegemony.

Keywords: Education; Historical-Critical Pedagogy; Didactics; Political-Pedagogical Project.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EMERGÊNCIA, TEORIA E MÉTODO	15
2.1 A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA CONTRA HEGEMÔNICA	15
2.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	30
3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEPÇÃO, FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E ESTRUTURAÇÃO.....	46
3.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	47
3.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O ECLETISMO TEÓRICO.....	61
4. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO ECLÉTICO.....	75
4.1 COMUNIDADE ESCOLAR: ALUNOS E PROFESSORES.....	76
4.2 TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES.....	79
5. CONCLUSÃO.....	88
6. REFERÊNCIAS.....	91

1. INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica, nos últimos trinta anos, tem estado presente nos cursos de formação de professores nas disciplinas de didática e estágios supervisionados, e, também, como proposta político-pedagógica das instituições escolares no Estado do Paraná. Nesse contexto, a presente pesquisa analisa os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, o contexto político-social que impulsionou a sua emergência e a sua contribuição como proposta teórica na fundamentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de um colégio da rede pública estadual, situado no Noroeste do Paraná.

Ao considerar que as instituições escolares no Estado do Paraná declaram fundamentar seus Projetos Político-Pedagógicos em uma perspectiva crítica, suscitou a necessidade de retomar os estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva de compreensão dos dilemas que interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico nessa perspectiva. Nesse espaço, ocorre a presença das mais variadas vertentes teóricas da Pedagogia, consideradas pelos docentes, da instituição pesquisada, como sendo teorias críticas.

O interesse deste pesquisador por esse tema surgiu na condição de estudante da Graduação em Pedagogia, durante a realização do trabalho de conclusão de curso, TCC, no ano de 2013. Na oportunidade, foi realizada uma pesquisa sobre a didática de uma professora atuante no curso de Formação de Docentes em um município do Noroeste do Paraná. Com essa pesquisa, foi possível perceber as dificuldades de se trabalhar apoiado em uma perspectiva crítica e os limites para a compreensão dos pressupostos teóricos dessa teoria.

Com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica quanto aos seus fundamentos teórico-metodológicos, durante a conclusão da especialização em Ciências Sociais e Humanidades, no ano de 2014, realizou-se uma pesquisa intitulada *Pedagogia Histórico-Crítica, um estudo teórico metodológico sobre sua base de sustentação*. Na oportunidade, foram analisadas as contribuições da filosofia materialista histórico-dialética, considerando que seu precursor, Demerval Saviani, buscou os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético como uma das bases de sustentação da sua pedagogia.

É importante destacar que, no contexto educacional, pensar e estudar educação demanda compreensão e análise histórica do que é denominado como tendências pedagógicas da educação, que, resultantes de um contexto político-econômico, interferem na sociedade, a qual visa, por meio da educação escolar, atender às exigências do sistema econômico vigente.

A educação brasileira, desde sua implementação, encontra-se a favor de interesses econômicos da classe hegemônica. Nesse sentido, a hegemonia da classe burguesa implica em formas de sociabilidade, com fortes repercussões sobre as questões educacionais que disseminam formas de reprodução da ideologia capitalista. Recorrendo à literatura nessa área, foi encontrada uma classificação elaborada por Libâneo (1992). Para o autor, as Tendências Pedagógicas são denominadas de Liberais e Progressistas. No primeiro grupo, destacam-se as Pedagogias Tradicionais, Nova e Tecnista; no grupo da Pedagogia Progressista, a Libertária, a Libertadora e a Crítico-Social dos Conteúdos. A contribuição desse autor é, desse modo, significativa para a história da educação e da pedagogia.

Sobre o mesmo tema - Concepções e Tendências Pedagógicas da Educação -, Demerval Saviani, no ano de 1983, com a obra *Escola e Democracia*, afirma que as teorias educacionais podem ser classificadas como Não Críticas, Crítico-Reprodutivistas e Críticas. No primeiro grupo, o autor destaca aquelas que questionam o problema da educação, porém considerava outros problemas. No segundo grupo, aquelas que percebem o problema da marginalidade, porém não destacam alternativas de superação. Por fim, no terceiro grupo, como teoria crítica, o autor apresenta, entre as pedagogias críticas da educação, a Histórico-Crítica, uma corrente pedagógica que fundamenta muitos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino no Estado do Paraná.

Embora presente no texto do referido documento, observam-se dificuldades na implementação de uma concepção pedagógica dessa natureza, uma vez que, nas orientações da Secretaria do Estado da Educação, do Ministério da Educação e Cultura e nas demandas Internacionais, as teorias hegemônicas estão presentes. Com esse cenário suscitando maiores reflexões, delineou-se como objetivo geral desta investigação compreender os pressupostos históricos, teóricos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva de identificação da concepção teórica presente em uma instituição escolar pública do Noroeste paranaense, a qual oferta Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Técnico Profissional e formação de docentes.

Em tese, a escola adota princípios referentes à Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, incorpora em seu discurso uma concepção contra-hegemônica em um contexto neoliberal. Nesse sentido, a compreensão dos fundamentos históricos da Pedagogia Histórico-Crítica e seu método e a realização de um diagnóstico do Projeto Político-Pedagógico, visando a identificação das concepções teóricas que o norteiam, são fundamentais.

Para atingir o objetivo geral proposto, este estudo selecionou como referência norteadora o Materialismo Histórico-Dialético, recorrendo à pesquisa bibliográfica e documental, buscando a análise dos fatos como resultado de um processo de luta em uma sociedade formada por classes sociais antagônicas. A própria elaboração do PPP da instituição, tal como as tendências pedagógicas da educação, resulta de uma série de necessidades sociais, e, a partir delas, são organizadas as teorias da educação e do ensino.

O trabalho contempla três seções. A primeira destaca o contexto político e social do país em fins da década de 1970 e início de 1980, com a efervescência de uma nova pedagogia dotada de uma proposta de ensino e possibilidade de implantação de um novo trabalho didático. Assim sendo, autores como Sader (1998), Saviani (2012), Libâneo (1992), Gasparin (2012), Konder (1997), Marx e Engels (1998), Araújo (2002) e Oliveira (2015) são fundamentais para essa discussão. A segunda seção dedica-se à exposição do Projeto Político-Pedagógico, sua forma de estruturação e concepção que fundamenta a proposta da instituição. Para isso, Veiga (1995), Santos (2009), Silva (1999), Rodrigues (2012), Ferreira (2017) e as contribuições de Morin (2000), Delors (1998) e Duarte (2000) constituem referência.

Na terceira seção, a partir das concepções analisadas no Projeto Político-Pedagógico e realidade da instituição escolar, apoiado em dados empíricos, expõe-se de que forma a instituição investigada, mesmo em um contexto social neoliberal, pode ofertar uma educação de qualidade, podendo contribuir para o processo de formação humana. Stoski e Gelbeck (2016), Bernardim (2016), Santos (2014) e Batista (2014), que discutem economia, educação e juventude na contemporaneidade, são contemplados na seção.

O exercício investigativo evidencia as dificuldades quanto à realização de um trabalho em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, consideram-se as condições de atuação dos docentes nos últimos anos e os processos de formação continuada que as Secretarias de Educação do Estado do Paraná priorizam, denominados, nesta

pesquisa, de “descaracterização docente”. Para esse fim, fundamenta-se em Oliveira (2015) e Ribeiro (2016), uma vez que as autoras discutem as condições de trabalho e a formação docente em um contexto neoliberal.

Como conclusão, destaca-se que, em um país no qual a educação resulta de várias concepções e ensino liberais, que fundamentaram e, ainda, fundamentam as atuais propostas de educação, em âmbito nacional e estadual, de acordo com esses princípios, afirmar que uma determinada instituição implantou uma proposta crítica de educação é um equívoco. Considerando que toda conjuntura da educação só oferece condições para suprir o que defendem as propostas educacionais neoliberais e, nesse sentido, a realização de um trabalho na perspectiva histórico-crítica ou fundamentar o projeto político-pedagógico da instituição de acordo essa concepção pedagógica, levando em conta todo o contexto educacional, é chegar ao que se denomina, nesta pesquisa, de “ecletismo teórico”.

Cabe ressaltar que os professores, a partir do contexto do seu trabalho e da formação recebida, encontram dificuldades para compreensão e realização de um trabalho em uma perspectiva crítica. No entanto, no anseio da realização da prática pedagógica, mesmo com o pouco que conhecem das teorias, ainda assim contribuem de forma indireta com o processo de formação humana. Desse modo, a efetivação de uma proposta de trabalho crítico deve acontecer para além de uma efetivação legal da parte dos governantes. Ela deve ocorrer no intuito da militância por uma educação contra a hegemonia.

2.A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EMERGÊNCIA, TEORIA E MÉTODO

Nesta seção, analisaremos os pressupostos históricos, teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica com o objetivo de identificar a concepção teórica, do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição pública de ensino, situada no noroeste do Paraná. Da mesma forma, procuraremos contextualizar os relevantes acontecimentos políticos e sociais do Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, mais especificamente, a conjuntura que marcou o processo de transição democrática no Brasil, contexto esse, que ensejou a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, propriamente dita.

Nesse caso, tivemos que, concomitantemente às lutas de resistências em favor de uma série de reivindicações sociais como melhores condições de vida, saúde, moradia, condições de trabalho e salário, surgiu a necessidade de uma nova concepção teórica de educação para além dos limites do ensino voltado aos interesses da classe dominante. Assim, objetivou-se a elaboração de uma concepção de ensino que, por meio da educação escolar, possibilitasse que a classe trabalhadora tivesse acesso aos conhecimentos padronizados pela humanidade, entendido como meio para que essa classe viesse a questionar a sua desigual condição de reprodução material e intelectual.

2.1 A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA CONTRA HEGEMÔNICA

Em 1979, assume o governo, João Batista de Oliveira Figueiredo, popularmente chamado de Figueiredo. Dia de festa, como relata Barros (1994). Brasília ficou imobilizada por dois dias, houve banquetes pantagruélicos, show de escola de samba e até um jogo entre Flamengo e Corinthians com portões abertos ao público. Uma multidão de “bajuladores” vestidos de *smoking* lotava os salões do Itamaraty para recepcionar o “amigo João”. Ao discursar, Figueiredo:

[...] comprometeu-se a dar continuidade à liberalização (abertura): ‘Reafirmo os compromissos da Revolução de 1964 de assegurar uma sociedade livre e democrática’. E acrescentou com ênfase: “Reafirmo meu inabalável propósito [...] de fazer deste país uma democracia”. Prosseguiu no mesmo tom de otimismo prometendo “garantir a cada

trabalhador a remuneração justa” e o “financiamento, por nós mesmos dos custos do nosso desenvolvimento” (SKIDMORE, 1988, p.412).

Imposto por Geisel¹, Figueiredo tinha o objetivo de acelerar a flexibilização política e promover uma reforma econômica, sem abalar a unidade das Forças Armadas. Seis anos mais tarde, o general presidente deixaria o governo com falência de finanças nacionais, maior dívida externa do mundo, inflação e crescimento negativo da economia.

A proposta do novo governo, tendo em vista suas nomeações para os ministérios, deixava claro que ocorreria uma continuidade dos ministérios já empossados. Skidmore (1988) destaca que diferente dos outros ministérios, a equipe de Figueiredo tinha autonomia para suas decisões, como:

Os hábitos do novo ocupante do Planalto não poderiam ter sido mais diferentes do que os do seu antecessor. Enquanto Geisel intervinha em uma enorme gama de processos de decisão, reformulando projetos e memorandos, Figueiredo, segundo impressões do embaixador americano, lembrava o estilo de Eisenhower: delegava com liberalidade e esperava que os ministros resolvessem os problemas de suas respectivas áreas. Figueiredo não tinha estômago para a papelada que Geisel gostava de saborear (SKIDMORE, 1988, p.412).

Segundo o autor citado acima, no ano de 1979, o Brasil tinha como palavra de ordem na política brasileira a “negociação”, a abertura para aqueles que desejavam uma nação genuinamente pluralista, uma negociação que se estendia além do cenário político, a imprensa afirmava que a negociação deveria ser extensiva às relações entre capital e trabalho, o que também defendia o movimento sindical. O Brasil passava a viver um período de reivindicações sindicais. Entre os principais movimentos desse período devemos destacar as greves organizadas pelas lideranças metalúrgicas do ABCD, região formada pelos municípios industriais paulistas de Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul e Diadema. Nesse contexto político de greves e enfrentamentos, estavam sendo delineadas as condições para a emergência do líder Luís Inácio Lula da Silva.

¹ Ernesto Beckmann Geisel. Assumiu a presidência do Brasil no dia 15 de março de 1974 a 15 de março de 1979. Seu governo foi marcado pelo início de uma abertura política e amenização do rigor do regime militar.

Acuadas pelos baixos salários, pelas retaliações dos empregadores e por toda sorte de medidas restritivas oficiais, várias categorias profissionais promoveram cerca de 400 greves entre janeiro e outubro de 1979. A maior delas ocorreu no ABC paulista, onde Luís Inácio Lula da Silva consolidou definitivamente sua extraordinária liderança sindical. Apresentado pela revista norte-americana *Newsweek* como o ‘herói da classe operária’ (“Working-Class Hero”), Lula comandou mais de 170 mil metalúrgicos em uma surpreendente paralisação no mesmo momento em que o novo governo tomava posse (BARROS, 1994, p.97).

Sob os impactos dessa forte pressão política, o governo Figueiredo é marcado também como um período de busca para se construir os mecanismos de negociação para a formulação da Lei da anistia e das reformas políticas, processo marcado por infundáveis “costuras políticas” equilibradas precariamente entre a luta dos vários comitês de luta pela anistia². No dia 27 de junho, foi enviado ao congresso o projeto de anistia, porém, não foi instituída uma total anistia.

A anistia de João Baptista Figueiredo - a 48ª da história brasileira – ficaria longe da ‘Anistia Ampla, Geral e Irrestrita’, clamada pela sociedade civil brasileira. Aprovada pelo Congresso só depois do envio (em uma votação apertada de 206 votos contra 201), pois o MDB tentou impedir o limitado projeto governista, a nova lei não era ampla, porque beneficiava guerrilheiros que participaram de ações armadas e ainda tinha pena a cumprir, nem geral, pois discriminava quais os “crimes” a serem perdoados; e muito menos irrestrita, na medida em que não devolvia aos punidos os cargos e patentes retirados (BARROS, 1994, p.98).

Quanto à censura e os atos considerados terroristas o ano de 1979, especificamente o mês de dezembro, de acordo com Barros (1994), foi um mês interessante para muitos brasileiros. O país vivenciava o primeiro verão de anistia nos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, fãs cercando os, ex-exilados, praias, bares da moda voltavam a ser lotados, havia uma perspectiva de “democratização no ar”.

De 1980 a 1981, o Brasil ainda era sacudido por explosões de bombas, sequestros e violentas práticas por ainda ditos grupos anticomunistas, coordenados

² As principais instituições favoráveis à anistia nesse contexto foram a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e pastorais da Igreja Católica, CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

pelo DOI-CODI³, enfim, o país ainda vivia uma ditadura, que era sempre informada de forma indireta por vários meios. Referindo-se às ações que expressavam a presença da ditadura no ano de 1980, Barros destaca:

Nas bancas de jornais os proprietários recebiam bilhetes ameaçadores ordenando que parassem de vender publicações de esquerda e pequenos periódicos independentes. Os jornaleiros que se recusavam tinham seus pontos de venda destruídos durante a noite por bombas instaladas pelo CCC, MAC e agentes policiais. A escalada terrorista foi atingindo seu ponto culminante no início do segundo semestre, quando ficou mutilado – cego e inválido – o funcionário José Ribamar, tio de um vereador opositor, que recebeu o impacto de uma explosão na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (BARROS, 1994, p.100).

Umas das questões características do governo Figueiredo foi o declínio econômico, que desconstruiu tudo que, até então, o governo Médici tinha alcançado. O ministro Simonsen⁴ tentou manter a mesma postura dos tempos Médici, porém, a conjuntura brasileira nesse período era outra. Assume novamente o setor econômico Delfim Neto, que apesar de todas as tentativas, em setembro de 1980, sobre pressão do *déficit* da balança de pagamentos e pelos banqueiros internacionais, que agora temiam conceder os empréstimos ao Brasil, pela primeira vez admitia a possibilidade de uma recessão para conter a inflação.

O resultado da contenção de investimentos e das medidas restritivas governamentais foi rápido. Em pouco tempo, vários setores da economia se retraíram e começaram a despedir seus empregados. Só em São Paulo, nos finais de 1980, estavam sem emprego mais de 30 mil operários metalúrgicos e 11 mil engenheiros. Todas as previsões que o governo fizera na passagem do ano anterior falharam miseravelmente. A inflação estimada para o máximo 45%, ficou em 110%. O *déficit* da balança comercial quase bateu nos 3 bilhões de dólares, e a dívida externa escalou patamares bem acima dos 40 bilhões existentes anteriormente. A classe média começou a perder empregos, salários e os rendimentos das cadernetas de poupança (BARROS, 1994, p.103).

³ Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna – DOI – CODI. Órgão subordinado ao exército, de Inteligência e repressão durante o regime militar.

⁴ Ministro do Planejamento por 5 meses durante o governo do general João Batista Figueiredo.

Endividado e acuado por altas taxas de juros internacionais, o país passaria a enfrentar no começo do ano de 1980 a pior crise da sua história, que se prolongaria até 1983, quando, como destaca o autor supracitado, o desemprego explodiu pelo país inteiro, o nível de vida da classe média deteriorou-se rapidamente, e os das camadas menos favorecidas “virou suicídio”, o país se encontrava na ruína, especificamente no ano de 1982:

[...] sobretudo, em função do momento eleitoral, uma rápida arquitetura de emergência – com investimentos públicos e absorção de mão de obra trouxe uma pequena recuperação. No ano seguinte, porém, o PIB teve novamente o crescimento negativo de 2,9%, com inflação batendo na casa dos 211% mais do que o dobro da de 1982 [...] o crescimento econômico viga-mestre da ditadura militar perdeu-se com a crise da dívida externa, eliminando o sonho militar do ‘Brasil, Grande Potência’. A capa da revista ISTO É nº 366, de 1º de junho de 1983, expressou bem a situação da época, mostrando uma corda grossa, quase completamente partida, em um fundo negro, com o título: “O País Por Um Fio” (BARROS, 1994, p.105).

E o referido autor prossegue afirmando que tanto em relação às questões administrativas, como as econômicas, durante o governo Figueiredo, o Brasil passava por uma sequência de problemas, seu mandato foi considerado uma disfunção administrativa.

Barros (1994) considera como maior erro político de Figueiredo, o pacote eleitoral de 25 de novembro de 1981, aprovado pelo congresso em janeiro do ano seguinte, pacote esse que previa garantir a vitória do PDS, apresentado como “maior partido do Ocidente”, municipalizando as eleições de 1982, proibindo coligações partidárias, exigiu-se que os partidos apresentassem candidatos a todos os cargos eletivos, principalmente o estabelecimento de votos vinculados para governador e vereador. O eleitor era obrigado a preencher a cédula somente com nomes pertencentes a uma mesma agremiação.

A vinculação de votos repercutiu efeitos negativos sobre o PT⁵, ainda muito pequeno e, principalmente, sobre o PP⁶, agremiação centrista de confiança de Tancredo Neves e Magalhães Pinto. Se o governo tivesse sido mais hábil, como

⁵ Partido dos Trabalhadores.

⁶ Partido Progressista.

destaca Barros (1994), teria valido a pena estimular o voo do PP, permitindo maior flexibilidade nas coligações e montagens de chapa. Os conservadores, chefiados por Tancredo, poderiam ter ajudado a esculpir uma aparência democrática para uma reforma de fachada no regime militar.

[...] Tancredo Neves decidiu incorporar o PP ao MDB refazendo a maior parte da frente partidária que promovera a resistência ao regime militar durante o bipartidarismo. Remontada a aliança, o resultado do pleito provou que a estratégia do governo falhara redundantemente. Mais interessado na escolha dos governadores dos estados no que nas disputas municipais, o eleitorado pendeu para o PMDB, que avançou para as urnas, liderado por vários candidatos expressivos, como o próprio Tancredo em Minas Gerais e Franco Montoro em São Paulo. A oposição peemedebista elegeu grandes bancadas parlamentares e centenas de prefeitos (BARROS, 1994, p.106).

Os votos recebidos por Lula, 1 milhão e 200 mil, no estado mais rico do país, segundo Barros (1994), evidenciava que as propostas políticas do Partido dos Trabalhadores havia encontrado seu espaço nos anos 80, e que a população, ainda que de forma lenta, começava a se organizar e a pensar em uma representatividade política que defendesse os direitos de suas classes⁷.

Sader (1988) destaca que no país desse período, novos personagens passam a entrar em cena e a reivindicar questões para além dos interesses de uma minoria, pois eram reivindicações voltadas para os interesses da classe trabalhadora. Nesse momento, movimentações que antes não podiam ou ocorriam de modo silencioso, como o direito de se manifestar publicamente, passam a ser valorizadas enquanto sinais de resistências, vinculadas a outras⁸. A população passa a reivindicar melhores condições de trabalho, moradia, saúde. Nesse contexto, segmentos intelectuais levantam a bandeira da necessidade de uma nova concepção de educação e ensino, ou seja, uma educação para além dos interesses instrumentais do capital. Segundo o autor, entre estas representações, se destacaram grupos como:

Uma categoria sindical de trabalhadores, uma comunidade de base ou o conjunto das comunidades, favelados de uma

⁷ Classe dos Trabalhadores Assalariados.

⁸ Clube de Jovens da Igreja Católica. Clube de Mães, movimentos inspirados na Teologia da Libertação.

determinada favela ou de uma vila, moradores de um loteamento clandestino que se organizam, mulheres de clubes de mãe, o “movimento popular” pensando como um conjunto de movimentos (SADER, 1988, p.46).

Na passagem acima, o autor ressalta três questões fundamentais que influenciaram diretamente os “novos personagens”, entre estas a Igreja Católica, o Marxismo e o Sindicalismo. Inicialmente, as mobilizações tiveram como ponto de partida a grande São Paulo, mas serviram de referência e influenciaram mobilizações em diferentes regiões do país.

A população que habitava a grande São Paulo nesse período, em específico as regiões do popular ABCD Paulista, segundo Sader (1988), era habitada por um número significativo de retirantes⁹ que esperavam da capital um lugar que lhes oportunizasse melhores condições de vida, a São Paulo cantada por Tom Zé em “São, São Paulo”¹⁰, cidade sempre a trabalhar. Na cidade de São Paulo, constituíram-se mecanismos de base que priorizavam o esclarecimento e a organização desse povo no que se referia a reivindicações dos seus direitos, ou seja, constituíram-se os movimentos sociais:

As experiências da “voragem do progresso” com a remodelação incessante da paisagem urbana e as mudanças repetidas de casas e trajetos, as longas distâncias, a casa própria como sonho ou realidade, o acesso a novos bens de consumo e a linguagem da televisão, o ritmo febril de cada dia; as experiências de aculturação dos migrantes na selva urbana e da mobilização das relações informais para enfrentar os desafios, as experiências do desemprego e do despotismo fabril; das diferenças de exploração entre profissionais e peões, jovens e velhos, homens e mulheres, já vividas, carregadas dos significados culturais instituídos, foram reelaboradas através dos movimentos sociais (SADER, 1988, p.142).

A Igreja Católica nesse período, segundo Sader (1988), com a matriz discursiva da Teologia da Libertação¹¹, instituição com raízes mais fundas na cultura popular, passa a pregar uma nova doutrina. Dissemina a concepção de um novo

⁹ Pessoas da região norte e nordeste que migraram para São Paulo capital em busca de melhores condições de vida.

¹⁰ Música: São, São Paulo. Tom Zé (1968) álbum: Grande Liquidação.

¹¹ Corrente Teológica da Igreja Católica nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, defende o evangelho enquanto preferência pelos pobres e especifica que a teologia deve, para concretizar esta opção, usar as Ciências Humanas e Sociais. No Brasil tem como referência o teólogo Leonardo Boff.

homem cujo comportamento deve ser a recusa das diferentes formas de opressão da sociedade, reconhecendo-se como agente do processo de transformação, deve comportar-se como aquele que exige, mas também atua no sentido de transformar o seu meio social. Mediante a Igreja Católica surgiu um conjunto de novas práticas sociais articuladas às reivindicações da população menos favorecida, as classes mais pobres.

Sader (1988) toma como base o Natal de 1972, quando na capital paulista, um grupo de jovens ligados à pastoral preparou uma celebração especial, a qual vinculava o tema da encarnação com o da justiça social. As pastorais se organizavam também nos bairros e comunidades mais pobres por meio das celebrações e homilias, usavam o evangelho para discutir questões sociais, ligadas diretamente à exploração do trabalho e direitos trabalhistas.

Na celebração natalina, um jogral recitou um texto que falava das desigualdades existentes na sociedade e chegou até a denunciar torturas ocorridas na prelazia de Marabá. Houve também música e poesia, e em seguida, os 150 presentes se distribuíram em pequenos grupos para a reflexão, depois do que voltaram para entoar mais um canto e rezar a oração final (SADER, 1988, p.146).

Não era a primeira vez que a Igreja Católica se engajava em atividades de conscientização de trabalhadores considerando questões sociais, mas, as iniciativas do início da década de 70, inseriram-se no quadro de uma alteração de conjunto na ação da igreja com a Teologia da Libertação, que, por sua vez, tinha os ensinamentos de Cristo em defesa do coletivo, da partilha. Percebe-se essa questão no trecho de um jornal entregue nas comunidades da época, citado por Sader (1988):

Certamente não basta refletir, ver mais claro ou mesmo falar. É necessário agir. Esta é hora de ação. De ação inteligente e firme. Por isso assumimos contigo, Cristo, o compromisso de seguir o exemplo de quem, com coragem, começou o caminho da libertação. Não vai ser tarefa de uma hora nem de um dia [...] mas vamos ter a paciência e a firmeza de quem tem a certeza da vitória (SADER, 1988, p.146).

Grupo de jovens, grupos de educação popular, clube de mães, grupos de noivos ou de casais, inspirados nas novas reflexões da Igreja Católica, foram

fomentados pelas comunidades. Em 1973, Dom Paulo¹², após voltar de Roma onde fora consagrado cardeal, lançou a Operação Periferia, visando criar centros comunitários nos bairros pobres. Nascia para essas comunidades uma nova igreja, uma nova prática religiosa. Grupos foram organizados e, até mesmo, o luxuoso palácio episcopal foi vendido, e os recursos obtidos com a venda foram investidos em projetos de ação social.

A igreja procurava recuperar seu espaço como instituição social, o que havia perdido desde o golpe de 1964. Segundo Sader (1988), com a decretação do Ato Institucional nº5¹³, que marcou o apogeu do fechamento do regime militar, os setores conservadores, perderam posição em relação a sua inserção junto aos leigos, por outro lado, os agentes pastorais que se vinculavam às organizações populares eram perseguidos. Nesse sentido, encontrava-se na CNBB, uma via de apoio:

O povo de Deus, já não é apenas o conjunto dos filhos de Israel como no Antigo Testamento, nem apenas a Igreja como no Novo Testamento, nem a Cristandade enquanto organização social dominada pelo poder temporal da igreja como na Idade Média; são clérigos e leigos reunidos em uma comunidade que se forma em torno da “palavra de Deus” (SADER, 1988, p.153).

Segmentos consideráveis da Igreja Católica, diferindo-se de outros períodos no Brasil, passaram a contribuir diretamente no processo de conscientização da população. Diferente dos segmentos conservadores da Igreja Católica extrapolou o universo religioso propriamente dito, para demonstrar que as diferenças sociais não guardavam relação com a ordem divina, ao contrário, enfatizavam, que se tratava de um processo material que envolvia as relações dos homens divididos em classes sociais distintas, a saber; os oprimidos e os opressores. Os discursos religiosos, conforme destaca Sader (1988), passaram a ter um caráter mais profano, de experiências cotidianas, contribuindo diretamente nas mobilizações populares.

Uma segundo elemento que influenciou a sociedade nesse período mencionado pelo autor foi o Marxismo. Buscando ajudar no processo de formação

¹² Dom Frei Paulo Evaristo Arns, frade Franciscano e cardeal brasileiro de São Paulo, religioso e missionário da Teologia da Libertação (1921-2016).

¹³ A I-5, Quinto decreto emitido pelo governo militar, considerado o mais duro golpe na democracia brasileira, deu grandes poderes ao regime militar.

de uma consciência crítica, o método Paulo Freire¹⁴ esteve mais presente no contexto social que os escritos de Gramsci devido às experiências já vivenciadas de alfabetização por ele. Idealismo filosófico e humanismo cristão à parte, educadores se debruçaram sobre seus livros e passaram a absorver suas orientações metodológicas. Essas orientações que permitiam a elaboração crítica e coletiva das experiências da vida individual e social dos educandos, onde foi possível encontrar segundo Sader (1988), “orientações educacionais que não estavam muito distantes das formulações de Gramsci”, e da Pedagogia Libertadora. O autor destaca que muitas pessoas passaram a conhecer algumas obras Marxistas sem participação direta em movimentos revolucionários ou momentos de estudos. Falas marxistas dominicanas¹⁵ eram encontradas em vários ambientes, no caso do cristianismo em homilias e pastorais, jornais clandestinos que atingiam um público mais amplo. Todos os meios, tanto homilias da igreja como jornais impressos procuravam tratar questões da atualidade e, nesse sentido, atuaram como formadores de opinião.

Circulavam pelas oposições sindicais, setores das pastorais, grupos de educação popular, meios intelectuais, sobretudo, no movimento estudantil. Por meio deles, as diferentes organizações disputavam sua influência entre as denominadas ‘lideranças sociais’. Mas, obrigados à clandestinidade, tão pouco puderam constituir verdadeiramente um público. Procurando referir as questões da atualidade à luta revolucionária contra o regime, tinham por público os setores que de algum modo reconheciam tal problemática. Nesses setores importantes por sua liderança intelectual, as mensagens emitidas encontravam ressonância. Mas mesmo essa ressonância foi diminuindo na medida em que as mensagens manifestavam uma enorme falta de aderência à realidade vivida pela população (SADER, 1988, p.177).

É da necessidade dessa falta de aderência da sociedade sobre as teorias marxistas que surge a terceira questão destacada por Sader (1988), o Sindicalismo, que passa a ser o responsável por organizar as manifestações e a conscientizar os trabalhadores sobre o que lhes era de direito. Os sindicatos necessitavam se organizar ou, como afirma Antunes (1992), os sindicatos deveriam sair dos prédios e ir às fábricas:

¹⁴ Experiência de Angicos – RN. Paulo Freire, método de alfabetização de adultos.

A humilhante insignificância que os sindicatos representavam para o governo era o reverso da medalha de sua perda de funções enquanto organismo de representação das reivindicações operárias. Sua principal função nesse campo que se manifestava nos dissídios coletivos quando cada categoria batalhava por melhores índices de reajuste salarial fora totalmente esvaziada em decorrência da legislação imposta pelo regime militar sobre a política salarial [...] (SADER, 1988, p.178).

Os sindicatos encontravam-se acomodados, atuavam como aparelho burocrático com funções assistenciais, pois, mobilizações nas bases fabris não eram seus objetivos. Passaram, nesse sentido, a surgir reivindicações contra as direções sindicais, então, era fundamental uma corrente sindical renovadora.

Aí tivemos a emergência de uma corrente sindical renovadora, nitidamente minoritária durante os anos 70, que começou a questionar a organização sindical e a ser reconhecida como 'sindicalismo autêntico' ou 'novo sindicalismo'. Na origem, pois, dessa corrente, encontramos o impulso de um grupo de dirigentes sindicais no sentido de superar uma situação de esvaziamento e perda de representatividade de suas entidades e estimular e assumir as lutas reivindicativas de seus representados (SADER, 1988, p.180).

O novo sindicalismo buscava defender os interesses dos trabalhadores, absorvendo pressões das bases, buscaram explorar, como afirma Sader (1988), brechas legais, objetivos e formas de ações que fossem consideradas legítimas, que contemplassem os interesses dos associados, muitas vezes, contrapondo-se às autoridades, tratando-se de um movimento de trabalhadores fabris que foram cruciais para a redemocratização do país, isto é, uma representação para os trabalhadores que surge a partir dos trabalhadores.

O novo sindicalismo se beneficiava do clima da distensão política. Mas isso quer dizer que não se acomodava passivamente aos projetos de "abertura" do governo, mas sim que explorava suas possibilidades. Apoiava-se numa mobilização existente nas bases e que carecia de amparo legal (SADER, 1988, p.183)

Organizado um novo sindicato, Antunes (1992) destaca que a classe trabalhadora já não aceitava mais tamanha exploração, e que se marcava nesse sentido, no Brasil, o ressurgimento da ação reivindicadora grevista depois de uma

década de resistência operária. Os operários brasileiros voltavam a participar da política nacional. Era o momento de uma nova greve que ia além dos muros das fábricas, com piquetes e assembleias.

As greves, como afirma Antunes (1992), foram mais que greves do ABCD paulista e sim serviram de inspiração para greves em vários locais do país. Elas contavam com o apoio direto dos sindicatos, tinham representatividade sindical e agora contavam com respaldo legal que, por meio do sindicato, era do conhecimento de todos os envolvidos.

Além do ABC paulista, algumas cidades do interior vivenciaram a deflagração das greves, ainda que suas durações tenham sido bem menores. Foi, entretanto, na região industrial do ABC que a greve, em seu segundo dia de paralisação, expandiu-se significativamente, configurando-se desde logo sua dimensão generalizada. Frente à decretação da sua ilegalidade, Lula reafirmou, em Assembleia Geral, para cerca de 80 mil operários: 'A greve pode ser considerada ilegal, porém ela é justa e legítima, pois sua ilegalidade é baseada em leis que não foram feitas por nós ou por nossos representantes' (ANTUNES, 1992, p.46).

As greves desse momento, no Brasil marcavam a retomada das manifestações públicas desde o golpe de 1964, a conquista da liberdade e a autonomia sindical; a organização do trabalho dentro das fábricas e a consequente luta contra a opressão, despotismo e dominação cotidiana do capital no mundo fabril.

Quanto à processualidade, efetividade e significado, Antunes (1992), classifica a Greve Geral Metalúrgica de 1980 como retrato mais contundente, nas positivities e negatividades das ações grevistas anteriores. Ainda que motivada por reivindicações de origem econômica, situada no plano de melhoria da materialidade social, tinha uma clara dimensão política. Feriu diretamente a política econômica vigente, na medida em que foi uma denúncia e combate à alta exploração do trabalho.

Nesse contexto de manifestações, de entrada de novos personagens em cena é relevante destacar a contribuição do Clube de Mães da periferia sul, que, conforme Sader (1988), entre as margens da represa de Guarapiranga e a estrada do M'Boi-Mirim, a igreja de Vila Remo tornou-se um centro irradiador de organizações populares.

O Clube de Mães era uma associação de mulheres que, previamente capacitadas, ensinavam às pobres e necessitadas a bordar, costurar e fazer outros trabalhos manuais, além de transmitir instruções de higiene e saúde. Eram patrocinadas, às vezes, por associações benevolentes ligadas à igreja ou a entidades, surgindo em meados da década de 70.

Irma, uma das iniciadoras, que morava em Santa Margarida, bairro vizinho a Vila Remo, diz que entre 1971 e 1972 algumas mulheres “resolveram criar um clube de mães que elas mesmas dirigissem”. Conceição, outra das principais e primeira animadora, conta que mudou para Figueira Grande em 1972, e nesse mesmo ano participou do início dos clubes de mães da região. E diz que começaram com 3 clubes, de 3 bairros próximos – Santa Margarida, Santa Teresa e Figueira Grande, aos quais logo se juntaria o de Vila Remo [...] (SADER, 1988, p.200).

A organização do Clube de Mães despertou um tipo de mobilização entre as mulheres, de que não era necessária a intervenção direta de um grupo externo para que houvesse mobilização e conscientização, e sim que elas mesmas, uma vez que já haviam sido orientadas, poderiam ter essas iniciativas. Iniciando, assim, a “organização por elas mesmas”, que se orientavam baseadas nos trabalhos já realizados.

Mas nada disso nega o fato de que efetivamente tratava-se de uma “organização pela base” e “por elas mesmas”. Quer dizer que tanto a possibilidade daqueles objetivos se realizarem quanto sua forma concreta dependia do modo pelo qual cada grupo de mães da periferia assumisse sua participação, seu sentimento de solidariedade, sua noção de direitos, e desenvolvesse (ou não) práticas coletivas que dessem consequência a tudo isso. A história dos clubes de mães mostraria como efetivamente os propósitos genéricos dos agentes pastorais se materializavam (e se transformaram) no curso do desenvolvimento das práticas sociais (SADER, 1988, p.204).

A iniciativa do padre de Vila Remo vinha ao encontro de uma orientação geral de agentes pastorais da Igreja Católica. Desde o início de 70, uma comissão coordenava atividades de evangelização com a população mais pobre da zona sul, cerca de 80 paróquias, nas quais, a catequese tradicional, vinculava-se aos temas da libertação e ao estímulo à participação coletiva. Religiosos usavam o método de

Paulo Freire para as aulas de alfabetização e chamavam a atenção da sociedade para um novo sentido da existência humana (SADER, 1988).

O método de alfabetização de Paulo Freire, era caracterizado por uma perspectiva libertadora e tinha como base o conhecimento prévio dos alunos, buscava compreender as experiências de vida, partindo do uso do que denominava “palavras geradoras”, fazendo com que os indivíduos desenvolvessem capacidade crítica e alfabetizados percebessem sua própria realidade. Em 1963, Paulo Freire foi encarregado de desenvolver o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborou um Plano Nacional de Alfabetização. Segundo Aranha (1996), o analfabetismo, que era considerado consequência da pobreza e marginalização passou a ser visto como consequência das desigualdades sociais.

No que se refere aos métodos utilizados pelo MOBRAL¹⁵ Aranha (1996), destaca que eram parecidos com as propostas utilizadas por Paulo Freire, utilizando-se as fichas de leituras, mas não considerando a realidade dos alunos e, não priorizando a conscientização, principal defesa do método freiriano.

As reuniões da organização do Clube de Mães, eram constituídas por dois momentos. No primeiro, as mulheres faziam trabalhos manuais e costuravam, bordavam, faziam tricô e outras formas de artesanato. Enquanto faziam estes trabalhos falavam de suas vidas, seus problemas, sonhos, trocavam receitas ou sugestões para suas compras domésticas. A importância desse momento estava no fato de retomar atividades habituais, tradicionalmente vinculadas aos papéis femininos, dando-lhes caráter coletivo, além de valorizar o trabalho feminino (SADER, 1988). O segundo momento era dedicado a uma reflexão coletiva, que em geral, partia da leitura de um trecho do Evangelho, para em seguida ser confrontado com questões da realidade vivida por cada uma delas. Desenvolvidas essas reflexões e questionamentos, era possível a realização de levantamentos para possíveis ações sociais, acontecia o que denominavam de “ações para fora”, reivindicações para os poderes públicos do que lhes era de direito naquele momento:

Nessa ótica, problemas que eram pensados como naturais e privados – a rotina doméstica, repetitiva e sem sentido; a

¹⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, autorizado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

obrigatoriedade de ficar em casa para cuidar dos filhos; a dependência diante do marido – passam a ser encarados como problemas sociais, que são compartilhados por tantas outras e que podem ser alterados por novas práticas sociais. É da discussão de temas surgidos nesta parte das reuniões que se organizavam ações para fora, de reivindicações ante os poderes públicos (escola, creche, ponto de ônibus, posto de saúde etc.) além de atividades comunitárias para resolver problemas coletivos (mutirões, para levantar centros comunitários, para cuidar das crianças, etc.) (SADER, 1988, p.207).

A organização dos clubes de mães se constituiu em uma ação que propiciou as motivações de suas participantes, que se sentiam como pessoas importantes para o seu meio social. Tornavam-se pontos de partida para um redimensionamento de aspectos da vida doméstica, repensaram seus papéis de dona de casa, e aspectos da vida política, as pessoas passaram a pensar as carências das suas condições de vida (SADER, 1988).

Outro marco relevante a que se refere à história dos clubes de mães é o movimento do “Custo de Vida”. A partir do momento que lideranças do clube de mães assumiram esse movimento, ele tornou-se uma forma concreta de unificação e politização das atividades de base daquelas organizações. Em 1975, o Clube de Mães realizou uma pesquisa sobre as condições de vida dos trabalhadores, como destaca Sader (1988):

Em 1975 o Movimento do Custo de Vida, toma impulso quando o clube de mães da zona sul organiza uma pesquisa, que as próprias mulheres realizam, sobre a alta dos preços dos artigos básicos consumidos pelas famílias de trabalhadores. Participantes dos clubes de mães (ao lado de membros de comunidades de base e de associações de bairro) percorrem cerca de 2 mil casas de vários bairros da periferia, explicando suas preocupações com o custo de vida e a necessidade de fazer ver às autoridades qual era a situação dos lares operários. Levavam um questionário, onde se perguntava quantas pessoas moravam na casa, quantas trabalhavam, quanto dinheiro entrava por mês, quanto a família gastava em alimentação (SADER, 1988, p.213).

Essas mobilizações permitiram aos clubes de mães ir ao encontro da sociedade, divulgar suas reflexões e trabalhos e instigar a sociedade a lutar por aquilo que lhes era de direito. Esse movimento passou a ser bem mais que um clube

de mães, passando a ter adeptos como associações de bairro, grupo de jovens, comunidades de base e grupos de educação popular.

Todos esses movimentos ou como denomina Sader (1988), a entrada de novos personagens em cena, marca o início de uma nova inflexão política no Brasil. Fundamentados no marxismo, Igreja Católica e Sindicalismo, esses movimentos passam a fazer uma série de exigências que vinham ao encontro das necessidades da classe trabalhadora. Dentre essas exigências, uma nova escola, uma nova concepção de educação escolar, como anuncia Saviani (2009), em sua obra *Escola e Democracia*, teorias críticas, entre elas, a Pedagogia Histórico-Crítica que visa à transformação social. Uma pedagogia, cuja democratização do ensino implica no acesso ao conhecimento considerado histórico e produzido pelos homens sem a distinção de classes sociais.

2.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para Saviani (2005), a pedagogia é conceituada como uma teoria da educação, porém, o autor considera que nem toda teoria da educação é, especificamente, uma pedagogia.

Com efeito, entendida a pedagogia como teoria da educação, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda a pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador – educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professora–aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico – reprodutivistas” (SAVIANI, 2005, p.1).

Destaca ainda que, nas pedagogias existentes, as concepções de educação podem ser agrupadas em tendências. A primeira é composta por concepções que priorizam as teorias sobre as práticas e a segunda, concepções que dissolvem a teoria na prática. Em um primeiro grupo, estariam teorias que direcionavam a prática

docente, como as formas de ensinar, no segundo grupo, concepções que não consideravam as teorias impostas, tinham como foco novas formas de ensinar, mas, que na prática, persistiam no considerado erro, ou seja, nas teorias impostas pelo primeiro grupo.

No primeiro grupo estariam as diversas modalidades da pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem” (SAVIANI, 2009, p.2).

Para Saviani (2012), p.12, “o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (mundo da cultura)”. Nesse sentido, o que caracteriza o homem é a capacidade de transformar o meio para suprir as suas necessidades, estas transformações ocorrem por meio do trabalho, sendo este trabalho, material. Para o autor, para que o homem produza materialmente, é necessário antecipar as ideias, os objetivos da ação, uma representação mental, assim esta representação consiste em:

Incluir o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2012, p.12).

Nessa categoria de trabalho não material, para o autor, situa-se a educação, esta por sua vez, subdividida em duas modalidades: a primeira, as atividades as quais o produto se separa do produtor (livros, objetos artísticos), na segunda, aquela cujo produto não se separa do ato de produção, imbricado ao ato de consumo. Afirma-se que, “a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: 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” (SAVIANI, 2012, p.13).

Para o autor, a pedagogia tradicional encontrou terreno fértil para sua consolidação no Brasil, em meados do século XIX, momento da constituição dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, cuja organização se pautou no princípio de que a educação era direito de todos e dever do Estado. O direito à educação decorreria do interesse da nova classe social, a burguesia. Essa classe tinha como ideia principal construir uma sociedade democrática em consonância com as necessidades capitalistas à época da grande indústria.

Assim, somente por meio da escola “seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque estavam esclarecidos, ilustrados” (SAVIANI, 2009, p.36). Essa tarefa só poderia ser realizada por meio do ensino, a escola deveria moldar o indivíduo que a sociedade necessitava. Marginalizados, conceito usado pelo autor para definir os que não tinham conhecimento ou acesso à educação escolar na escola Tradicional, os que se encontravam nesse sentido, à margem da sociedade, eram os “ignorantes”. A escola teria que superar a marginalidade e garantir uma sociedade igualitária.

Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto ainda existir, devem intensificar-se os esforços educativos, quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê no que diz respeito às relações entre educação e sociedade concebe-se a educação como uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso garantindo a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2009, p.4).

Ao ensino de acordo com essa tendência, correspondia uma forma de organização escolar: era essencial um professor preparado e turmas organizadas em classes contando apenas com um professor que, detentor do conhecimento, expunha as lições, aos alunos que recebiam o que lhes era ensinado e realizavam as atividades disciplinadamente (SAVIANI, 2009).

Esse tipo de organização escolar não teve grandes êxitos e não conseguiu alcançar seus objetivos. A escola não conseguia realizar seu intento de universalização, nem todos aqueles que nela ingressavam eram bem-sucedidos (SAVIANI, 2009). Essa tendência, chamada tradicional consolidou-se no ideário

educacional, nos métodos de ensino, formas de avaliar e apenas na forma como se concebe a escola Tradicional.

Com as críticas à pedagogia tradicional no final do século XIX, começou a se consolidar uma nova teoria da educação, a Escola Nova. Acreditava-se que somente a escola por meio do ensino poderia equalizar a sociedade, ou seja, resolver o problema da marginalidade. Essa tendência, no entanto, não excluiu a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas.

Para Libâneo (1992), na metade do século XX o escolanovismo¹⁶ apresentava sinais de fracasso, pouco se entendeu da sua proposta, o que foi entendido na prática da escola, não se efetivava por falta de compreensão teórica e de recursos financeiros. Era necessária uma pedagogia que mudasse os rumos da educação não só teoricamente, mas também na prática. A pedagogia nova, nesse sentido, encontrava-se bem elaborada teoricamente como proposta, porém, na escola, pouco se encontrava sobre a efetivação dessa proposta. A pedagogia nova surgia, “como portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional era tida como portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude” (SAVIANI, 2009, p.10). Na pedagogia tradicional a prioridade era o intelecto, na Pedagogia Nova se priorizava os sentimentos. “A concepção da Pedagogia Nova centra-se na vida, na existência, em oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, conhecimentos (SAVIANI, 2009, p.51).

A partir do contexto social, cujo desejo era o de desenvolver uma escola nova popular, tendo como exemplo as pedagogias de Freinet¹⁷ e na preocupação com os métodos pedagógicos já presentes no “escolanovismo” de 1932, emerge a terceira abordagem, a pedagogia tecnicista.

Zotti (2004), afirma que o processo de sistematização do tecnicismo na educação, leva um longo período, que data da transição da década de 1920 com o declínio das oligarquias cafeeiras e o início da civilização, urbano-industrial. Visando

¹⁶ Para Libâneo (1994), também chamado de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

¹⁷ Célestin Freinet (1896-1966). Foi um pedagogo e pedagogista francês, uma importante referência da pedagogia da sua época. A Pedagogia Freinet é considerada uma prática libertadora, uma vez que os problemas da vida e da prática social são discutidos em grupos e avaliados cooperativamente para a realização e reorganização do trabalho em grupo. No Brasil influenciou a pedagogia o também denominado movimento da Escola Nova.

atingir os anseios dessa sociedade que se modernizava, alterava-se a organização social e escolar:

Esse conflito entre os setores tradicionais e os setores emergentes manifesta-se pelo grande número de golpes e revoltas no período compreendido entre a Primeira Guerra Mundial e o Golpe de 1964. Esses, em última instância, representam “manifestações da ruptura política econômica que marca o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial” (ZOTTI, 2004, p.85).

Nesse contexto, destaca a autora, a partir da Revolução de 1930¹⁸, marca-se definitivamente o início do capitalismo industrial no Brasil. O termo revolução, não se emprega no sentido da mudança de um modo de produção por outro, e, sim “no processo de substituição de um modelo capitalista dependente (agrário exportador) por outro igualmente capitalista e dependente (urbano-industrial)” (ZOTTI, 2004, p.86).

A necessidade educacional, nesse momento, passa a ser a mera instrução das pessoas que se deslocam do campo para a cidade, que no meio urbano-industrial, necessitam de uma formação mínima para o trabalho nas indústrias. Para Zotti (2004), tem início nesse período a política do nacional-desenvolvimentismo, que inaugurou no país a segunda etapa do desenvolvimento industrial, alterando a sociedade e a educação:

A educação, perante o novo modelo econômico, passa a ser vista de outra forma: fica explícita a clara relação entre desenvolvimento econômico (agora industrial) e modelo educacional. No contexto da industrialização, a educação escolar vai fazendo-se necessária a um número maior de pessoas, dada a complexidade do campo econômico, político e cultural. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm o poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada. É a partir das necessidades do desenvolvimento industrial que a educação será conduzida (ZOTTI, 2004, p.90).

¹⁸ Segundo Aranha (2006), por Revolução de 1930, entende-se o movimento armado liderado pelos Estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Norte, que culminou no golpe de estado, o golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em outubro de 1930, impedindo a posse do presidente eleito Júlio Prestes, colocando fim à República Velha.

Nesse contexto, segundo Aranha (2006), o governo¹⁹ revelava-se ambíguo, por um lado reconhecia os anseios populares e reagia sensivelmente às pressões, por outro lado, desenvolvia uma política de massas. Como a explicitação, segundo Zotti (2004), da dualidade escolar, por meio da Constituição de 1937:

A Constituição de 1937 apresenta outro aspecto de extrema importância para ser analisado: deixa explícita a dualidade educacional, através da ênfase que dá ao trabalho manual. Os ricos proveriam seus estudos como melhor convinha, no sistema público ou particular, com objetivo propedêutico. Os pobres deveriam destinar-se às escolas profissionalizantes. Assim, tal orientação não visou superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que o segundo é destinado explicitamente à educação das classes menos favorecidas (ZOTTI, 2004, p.93).

A partir dessa nova concepção educacional, a pedagogia desejava reordenar a educação tornando-a objetiva e operacional, questão que segundo Zotti (2004), prevalece de 1930²⁰ a 1964. Nesse sentido passou a ser utilizado no Brasil, a partir de 1964, os recursos tecnológicos e as instruções programadas, que resultariam no chamado tecnicismo:

O fenômeno mencionado ajuda-nos entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de “Pedagogia Tecnicista”. Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. (SAVIANI, 2009, p.11).

¹⁹ Governo de Getúlio Vargas, também conhecido como Era Vargas, subdividido em: Governo Provisório de 1930 a 1940. Governo Constitucional de 1934 a 1937. E Estado Novo de 1937 a 1945.

²⁰ Em 1932, a partir de alterações no campo internacional e nacional, a modernização. No Brasil é escrito o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por 26 educadores. Tinha como objetivo traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino contemplando todos os níveis, aspectos e modalidades. Segundo Xavier (2002), o manifesto é visto como um divisor de águas na história da educação brasileira, interferindo na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novo marco e fornecendo novos marcos e novas valorações, e certas realizações no campo educacional, como a Escola Nova. Os pioneiros da educação, como ficaram conhecidos os autores do manifesto, eram a favor de uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista, o Estado deveria educar o povo, o que até então era dever da família.

A tendência pedagógica tecnicista, segundo Luckesi (2003), passou a atribuir à escola a função de preparar os alunos para exercer papéis sociais, tendo por base suas aptidões e habilidades, o objetivo educacional, cumpria moldar o comportamento humano, com o uso de técnicas e recursos metodológicos, específicos.

Nesse período, segundo Zotti (2004), de efetivação do tecnicismo, é relevante destacar o governo de Juscelino Kubitschek (JK) e João Goulart (Jango), a partir de 1955, com o projeto de crescimento do Brasil de “50 anos em 5”, que segundo a autora, permitiu a entrada cultural e econômica norte-americana. O que também é destacado por Aranha (2006) ao enfatizar que:

No período do pós-guerra, cristalizou-se a supremacia econômica dos Estados Unidos, cujos interesses imperialistas se chocavam com nosso modelo nacionalista. Não tardou, porém a invasão econômica e cultural norte-americana, e no governo de Juscelino Kubitschek as indústrias multinacionais (entre elas, a automobilística) entraram efetivamente no Brasil (ARANHA, 2006, p.295).

O auge do tecnicismo, para Luckesi (2003), data da década de 1960, decorre do período militar, por meio dos chamados programas de desenvolvimento social e econômico, “Aliança para o progresso”²¹ e acordo “MEC-USAID”, resultantes de convênios entre o Brasil e os Estados Unidos da América. A implementação dessa proposta tecnicista, é efetivada no país por meio das leis 5.540/68 e 5.692/71 que reformularam a educação superior e instituíram os ensinos de 1º e 2º graus.

Nesse contexto, cabia à educação segundo Aranha (2006), fazer com que o aluno, futuro trabalhador, não refletisse sobre o seu fazer, acatando sem criticar as formas de pensar que eram impostas por quem destinava o sistema de ensino. “Essas ideias dizem respeito principalmente aos conhecimentos, valores, normas de ação e são disseminados pelos meios mais diversos, inclusive a escola, e aceita pela maioria” (ARANHA, 1996, p.23).

Se nas vertentes anteriores os métodos tradicionais e escolanovistas possuíam uma base teórica voltada para uma reflexão racional do processo de

²¹ Programa Cooperativo destinado a acelerar o desenvolvimento social da América Latina, visando interromper os avanços econômicos considerados socialistas no continente Latino Americano.

ensino, com o tecnicismo, o foco passou a ser a operacionalização do conhecimento. Era necessário um método e um ensino voltado apenas para a execução de atividades. Assim, em nossa contemporaneidade e a partir da década de 90, conforme analisa Oliveira (2015)²², a organização que repercutia o cotidiano das fábricas, passou a atingir a organização escolar.

[...] respondendo às necessidades de reestruturação produtiva, que propõe uma acumulação flexível e pressupõe a produção com estoques mínimos, produção enxuta, fundamentado na lógica *just in time*, ou seja, produção a partir da venda ou demanda. Não se restringindo à organização da produção nas fábricas, o corolário da acumulação flexível se consolida como reprodução econômico-social, portanto sua lógica atinge também a organização da escola por meio das orientações da reforma da educação dos organismos multilaterais (OLIVEIRA, 2015, p.77).

A escola, a educação e o ensino, tal como na indústria, passa a incorporar desde 1930, a partir da influência tecnicista, um perfil de alunos e professores com um sentimento de individualização e competição, isto porque são eles que devem manter o ritmo estipulado de produção, é por meio dele que se obterá na fábrica o salário, e na escola é por meio desse espírito de colaboração que o jovem irá se inserir no mercado de trabalho.

Na pedagogia tradicional, a iniciativa cabia ao professor que era sujeito do processo e tomava as decisões, na pedagogia nova, o foco foi direcionado ao aluno e suas questões intersubjetivas, já com a pedagogia tecnicista o foco não era o professor e nem o aluno e sim a organização racional dos meios e como utilizá-los.

Para Saviani (2009), a marginalidade na concepção tecnicista estava vinculada aos sujeitos improdutivos, ineficientes. A educação deveria contribuir para superar esse problema, ou seja, deveria formar indivíduos aptos a dar sua contribuição no aumento da produtividade da sociedade. À educação cabia a função de proporcionar treinamento para execução de atividades sociais de mercado, a empregabilidade, o importante era aprender a fazer.

²² OLIVEIRA, Helen Cristina de. **Formação Docente no Contexto do Trabalho Flexível Contemporâneo**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirantes de Araújo. Paranavaí, 2015.

Essa pedagogia fracassou, resultando em um caos no campo educativo, o problema da marginalidade persistia e vários foram os índices de evasão e repetência. As escolas em alguns casos possuíam recursos tecnológicos e sabiam como utilizá-los ou vice-versa.

Diferente das tendências descritas, pertencentes ao quadro das concepções liberais, a Pedagogia Histórico-Crítica, vincula-se às Pedagogias Progressistas da Educação. A Tendência Progressista tem como ponto de partida a análise crítica das vivências, ou seja, a análise da sociedade capitalista. Essa pedagogia não visa ao enquadramento dos homens à ordem vigente, ao contrário, compreende a educação como um dos espaços imprescindíveis para a contraposição.

Essa concepção de educação progressista se faz presente em três tendências: a Libertadora, também conhecida como de Paulo Freire, a Libertária que reúne os defensores da autogestão²³ e a Histórico-Crítica que aqui será analisada.

Quanto à concepção progressista, Santos (2015), destaca que Libâneo posicionou-se criticamente formulando uma proposta no campo da didática, intitulada Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, inspirada na teoria de Snyders e apresentada na obra *Democratização da escola pública* (1985).

Segundo a autora, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica, são vistas como sendo uma mesma concepção pedagógica. Mesmo presentes no quadro das concepções críticas possuem enfoques distintos. Uma questão ainda não compreendida por muitos professores. Na obra de Libâneo (1985), temos uma classificação das pedagogias em liberais e progressistas, no primeiro grupo se enquadra a Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista, no segundo grupo, as Pedagogias Libertária, Libertadora e Crítico-Social dos conteúdos.

Saviani (2009), ao classificar as concepções pedagógicas faz referência às teorias e destaca: as teorias Não Críticas, Crítico-Reprodutivistas e Críticas, nesta última, elenca a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica constituindo uma reflexão sobre a educação e sobre o ensino evidencia que o conhecimento se constrói mediante bases materiais, que se pode chamar de prática social dos homens, uma vez que envolvem questões culturais, artísticas, políticas, econômicas e religiosas do homem como sujeito social (GASPARIN, 2005). O ensino tem por base uma articulação entre teoria

²³ Tendência que tem como influência e os estudos de crítica das instituições escolares em favor de um projeto autogestionário, desenvolvidos por Maurício Tragtenberg (1929-1998).

(conhecimento sistematizado) e a prática ponto de partida pertencente ao conjunto de saberes que o aluno já sabe e aquilo que poderá ser realizado.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa, questionadora, crítica e emancipadora (BATISTA; LIMA, 2012, p.2).

Tomando a Pedagogia Histórico-Crítica como referência, alguns autores vem trabalhando nesta linha de investigação, entre eles Gasparin(2005). Em seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, organiza uma didática para a aplicação dessa pedagogia.

Mas afinal, quando surgiram as primeiras reflexões que levaram à elaboração dessa pedagogia?

As ideias que vieram a constituir a proposta contra hegemônica denominada “Pedagogia Histórico-Crítica” remontam as discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC – SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e Democracia: para além da curvatura da vara”, publicada no número 3 da revista da Ande, em 1982, que, em 1983 veio a integrar o livro *Escola e Democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição, redigido em agosto de 2002, pode ser lido como manifesto de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984(SAVIANI, 2007 apud BATISTA; LIMA, 2012, p.14).

Para o autor, não era necessário apenas diagnosticar o problema da educação e da marginalidade, era preciso pensar e expor uma alternativa de superação, ou seja, o endireitar da vara.

A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas, justamente

na valorização dos conteúdos que apontam uma pedagogia revolucionária (SAVIANI, 2009, p.54).

Saviani (1983) na organização da Pedagogia Histórico-Crítica, buscou princípios da teoria Marxista, o Materialismo Histórico-Dialético como base filosófica de sustentação, como mencionado por Sader (1988), observando-se aí a influência marxista na atuação dos novos personagens. Como destaca Saviani (2011):

A Fundamentação Teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira (SAVIANI, 2011, p.422).

O Materialismo Histórico-Dialético base de sustentação filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica, muitas vezes é confundido como criação única do filósofo Alemão Karl Marx (1818-1883). Compreender o Materialismo Histórico-Dialético definido por Marx exige uma compreensão do idealismo dialético de Hegel (1770-1831).

Hegel em sua época foi tomado como representante de um pensamento mais moderno, um pensamento já organizado para além dos domínios formais. Segundo Costa (2010), a filosofia de Hegel busca uma explicação do mundo, destacando que a razão explicava a si própria, dirigia a história.

Na sua dialética idealista, Hegel defende que todo ser contém em si mesmo o germe da sua ruína e, portanto, da sua superação. A verdade, nesse caso, deixa de ser um fato para ser um resultado do desenvolvimento do Espírito. No ponto de partida, está a ideia pura (tese), que cria a natureza (antítese) oposta a si – o mundo privado de consciência. No final, resultado da luta antiética, surge o Espírito (síntese), que é a um só tempo pensamento e matéria (CARVALHO, 2010, s/p).

Por dialética, entende-se o modo de pensarmos as contradições da realidade, a forma como compreendemos a realidade como contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1997). Hegel opõe-se aos ideais metafísicos, uma vez

que estes procuram primeiramente analisar os fatos separadamente, e em seguida levar em conta as relações entre seres e coisas. Com sua dialética, Hegel expôs que os fatos, os seres existem em permanente mudança, em relação uns com os outros, e que podem ser compreendidos apenas a partir do momento que forem consideradas as suas ligações recíprocas, ou seja, em seu todo.

É relevante considerar que Marx, segundo Konder (1997), nunca teve a oportunidade de ouvir as aulas de Hegel na Universidade de Berlim, pois quando este morreu em 1831, Marx era apenas uma criança, tudo o que conheceu de Hegel foi através de leituras e interpretações de seus escritos.

A relação "sujeito - objeto" em Hegel se coloca no plano abstrato da Razão, da Ideia e do Espírito, para depois se estender ao plano da objetivação, atingindo a Razão absoluta, cuja realização objetiva se dá por meio do Estado, eis aqui o idealismo criticado por Marx (COSTA, 2010).

Em Feuerbach, Marx encontrou o encaminhamento para a base de seu pensamento, ou seja, a transição para o materialismo, invertendo a relação entre o ser e o pensar. Também utilizou o método de Hegel, mas o modificou substancialmente, aplicou-o à análise da evolução social da humanidade, chegando a conclusões revolucionárias.

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros para depois chegar aos homens de carne e osso, mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo fantasmagorias existentes necessariamente do processo de sua vida material que podemos constatar empiricamente em que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo restante da ideologia (MARX e ENGELS, 1998, p.19).

O sujeito, em Hegel, pode ser considerado fruto da razão. Em Marx, é fruto das condições materiais, por meio das quais, se reproduzem, ou seja, o conjunto das relações sociais de produção e das forças produtivas. Para Feuerbach, o ser do homem não é a ideia, a razão ou o espírito, mas o homem, antes de qualquer coisa, um ser natural. Assim, o principio materialista de Feuerbach se coloca no sentido de

considerar o homem como um ser real, ser vivente em sua existência concreta e não ideal.

Com base na concepção materialista de Feuerbach, Marx estrutura sua concepção, tendo como diferença seu caráter "histórico-concreto". Enquanto Feuerbach observa no materialismo seu caráter natural, Marx dará ao seu materialismo um caráter histórico, o "materialismo histórico" (COSTA, 2010). Em Feuerbach o materialismo se coloca como uma condição natural. Em Marx, o materialismo histórico dialético tem base material, centrado no binômio: forças produtivas - relações de produção.

Em Marx, a questão central do materialismo está na relação dos sujeitos com as condições materiais, nas quais se perpetua e atende suas necessidades, o trabalho. Desde as sociedades primitivas o homem sempre visou sua subsistência, através da transformação do seu meio social.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa já um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma forma determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida, reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com que eles produzem, quanto a maneira como produzem (MARX e ENGELS, 1998, p.11).

Sua dialética, nesse sentido, é epistemológica, leva a uma dialética ontológica específica (conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade) e a uma dialética relacional condicional (o movimento da história).

A filosofia de Marx é materialista histórica porque parte da ideia de que, em toda história da humanidade, o homem não é uma iminência única. Na idade antiga, por exemplo, ou ele era escravo ou cidadão; na Idade Média era servo ou senhor; na Idade Moderna é proletário ou patrão, detém os meios de produção ou vende sua força de trabalho. A história do homem sempre está relacionada à busca pela sua

subsistência e sua relação com os modos de produção da sua época. Na visão materialista, a base da organização social é a economia, tudo gira em torno do seu movimento e para sua compreensão e análise se faz necessário uma análise histórica dessas relações.

Os diversos estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes da propriedade, em outras palavras, cada novo estágio da divisão do trabalho determina, igualmente, as relações do indivíduo entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho (MARX e ENGELS, 1998, p.12).

Para o Materialismo Histórico só é possível a compreensão da realidade por meio do reconhecimento das origens, as raízes associadas aos modos de produção:

[...] impossível ter uma compreensão científica das grandes mudanças sociais sem ir à raiz dessas mudanças, quer dizer, sem chegar às causas econômicas que, em última instância, as determinam. Daí que um marxista, quando se dispõe a analisar determinado período histórico, procura sempre dispor das mais completas e seguras informações acerca da situação econômica e de suas transformações no período a ser analisado (KONDER, 1999, p.94).

Somente a partir do momento que compreendemos como a humanidade se organizou, é que podemos criar possibilidades para mudá-la. Nesse processo a dialética em Marx consiste na compreensão do homem como sujeito histórico e material. Tomando como base os meios de produção que se modificam, assim se modifica a sociedade e sua organização, o homem e sua forma de ver o mundo, por meio da tese, antítese e síntese.

Assim o que está próximo da nossa realidade (tese), vamos às fontes, aos contextos históricos, confrontamos ideias (antítese) e chegamos a uma conclusão (síntese) que deve ser considerada momentânea, apta a mudanças, a uma nova síntese, pois a dialética consiste em um contínuo processo de mudanças.

Em contrapartida, a ciência de Marx está a serviço da transformação da realidade presente, processo visto como uma revolução, isto é um complexo de

acontecimentos ao final, ao qual sempre nasce algo novo, caracterizando-se como um salto qualitativo em relação ao que existia (MARTINS, 2008, p.86).

Para a concepção dialética marxista, o processo de busca do conhecimento é algo inacabado. Um conhecimento sempre é superado por um novo conhecimento, esse ciclo de compreensão não se fecha, ele ocorre em espiral, num processo contínuo. Essa mesma proposta de método foi incorporada pela Pedagogia Histórico-Crítica conforme ficou explicitado no livro *Escola e Democracia* de Saviani (1983).

É importante compreender que Saviani (1983) ao apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica, em sua base filosófica, discute uma concepção que vai além dos métodos novos e tradicionais, contemplando cinco momentos: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social.

Por Prática Social Ponto de Partida, entende-se segundo Saviani (2009), como o nível de desenvolvimento atual dos educandos, ou seja, o que ele sabe sobre o conteúdo a partir de suas vivências sociais, aquilo que presencia no seu dia a dia. “O aluno tem uma visão sincrética (mecânica, desorganizada, nebulosa, de senso comum) a respeito do conteúdo” (SAVIANI, 2009, p.63). Este momento tem seu ponto de partida no conhecimento prévio dos alunos e professor, em níveis diferenciados. O professor como aquele que direciona o processo de ensino-aprendizagem, nesse momento, anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados.

Nesta perspectiva, o momento da problematização consiste nas explicações dos principais problemas que foram levantados na prática inicial, relacionando-os aos conteúdos que serão trabalhados. Segundo o autor, aquilo que se quer resolver com a aula. Nesse momento, deve-se priorizar uma discussão sobre estes problemas levantados, buscando, nesse sentido, a importância de se conhecer este problema por um viés científico, ou seja, perceber o que pode ser feito a partir da aula realizada, para modificar a prática já mencionada no início dos estudos.

Para Saviani (2009), é na Instrumentalização, que o aluno tem a oportunidade de se apropriar do conhecimento histórico, cultural sistematizado pela humanidade. O professor nesse momento, por meio da sua ação, permite que os alunos realizem uma comparação mental, a respeito do que conheciam na sua prática inicial, pois é

um momento para apresentar aos alunos, as mais variadas vias de acesso ao conhecimento.

Por Catarse, entende-se o momento onde se manifesta formas de expressões melhor elaboradas, de uma nova forma de se entender a teoria e a prática social, ou seja, a “incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação” (SAVIANI, 2009, p.64). O aluno manifesta-se, por meio de uma nova postura mental, elabora um novo conceito dos conteúdos estudados cuja síntese apresenta-se por meio da realização de uma atividade. De acordo com Gasparin (2012), a atividade pode ser oral ou escrita, porém, capaz de explicitar a síntese propriamente dita, induzindo ao mesmo tempo e num patamar superior, a reflexão sobre a nova ação prática do educando.

A Prática Social Ponto de Chegada, corresponde ao novo nível de desenvolvimento do educando, momento em que ele assume uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Trata-se, segundo Saviani (2009), do retorno à prática social com os conteúdos apreendidos a partir do estudo realizado, momento que permite ao aluno utilizar de sua capacidade como agente social, ativo e real na transformação social.

O trabalho educativo pautado nos cinco passos do método valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e, professor e alunos conseguem se apropriar do conhecimento científico sistematizado, considerando o professor como aquele que conduz o processo de ensino. Ao contrário das tendências liberais nas quais os alunos são vistos como meros receptores, pré-críticos, na perspectiva aqui evidenciada eles são seres ativos nos processos de ensino e aprendizagem, seres pensantes e agentes com base no conhecimento adquirido.

A Pedagogia Histórico-Crítica contempla um método e fundamenta várias propostas curriculares das instituições de ensino no Estado do Paraná. Segundo Baczinski (2011), no processo de redemocratização do país, década de 1980, no Paraná, especificamente nos governos peemedebistas de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião de 1983 a 1994 houve a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse processo de transição política, em que os educadores se mobilizavam para a universalização da educação pública e de qualidade para todos, constituiu-se uma nova proposta educacional, que se

fundamentou na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica. Pedagogia anunciada como teoria crítica da educação, no livro *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, nesse mesmo ano de 1983. Essa proposta constituiu-se no currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná, sendo sistematizado em redação final no ano de 1990, no mandato do governador Álvaro Dias, também do PMDB (1987 – 1990) (BACZINSKI, 2011, p.6).

Naquele momento as escolas da rede pública estadual de educação do Estado do Paraná passaram a organizar seus Projetos Político-Pedagógicos em uma perspectiva Histórico-Crítica. Para Baczinski (2011), porém, essa proposta não saiu do papel, por várias razões, entre elas, o não domínio dos fundamentos teórico-metodológicos dessa concepção pedagógica.

Nesse sentido, se faz relevante, compreender o que é o Projeto-Político-Pedagógico, enquanto documento que marca a democratização da educação, bem como, as condições que permitiram as elaboração dos Projetos-Políticos-Pedagógicos em um contexto de redemocratização.

3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEPÇÃO, FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ESTRUTURAÇÃO

Com o objetivo de diagnosticar a concepção que norteia o Projeto Político-Pedagógico da instituição destacada nessa pesquisa, este capítulo, visar expor o projeto citado, como conquista da educação no Brasil, a partir da redemocratização social, caracterizada pelos ideais da gestão democrática participativa no âmbito escolar.

A partir desse contexto, algumas instituições escolares, em busca da democratização do ensino e em defesa da uma autonomia escolar, passam a elaborar seu Projeto Político-Pedagógico em uma concepção que Histórico-Crítica.

A estruturação desse projeto, propostas teóricas para sua elaboração e os principais pontos que devem ser considerados pelas instituições como objetivos a serem alcançados por meio do ensino passam a ser considerados

3.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Como já afirmado, Baczinski (2011), destaca que a partir da redemocratização do país a Pedagogia Histórico-Crítica, passou a fundamentar as propostas pedagógicas do Estado do Paraná. O Projeto Político-Pedagógico, PPP, das instituições escolares passou a ser o principal documento legal para a implementação dessa pedagogia.

Tal qual afirma Rodrigues (2012), em fins dos anos 1960 e início da década de 1970, a sociedade brasileira viveu sob um brutal processo de repressão. Por vinte anos, a sociedade brasileira aprendeu que a possibilidade de manifestar concepções políticas consideradas de esquerda, era algo a ser temido. Nesse sentido, o período de redemocratização trazia algumas esperanças para a sociedade, então, a população passou a acreditar na democracia. Era um momento que instigava alguns anseios, como:

crer na ruptura com o longo passado autoritário e elitista, significava permitir a participação autônoma dos movimentos sociais nas decisões nacionais por meio da representação legitimada pelo voto direto. Saúde, educação, previdência social, seguro desemprego figuravam como elementos de um discurso aceito e reproduzido por todos (RODRIGUES,2012, p.39).

Como destaca a autora, a educação, de acordo com o projeto governamental, guardava relação com a tese de que a origem do poder emanava do povo. Assim, com base na participação popular, abria-se a possibilidade de se reverter todo quadro educacional, social e político vigente. “Esta projeção só seria possível por meio da utilização de instrumentos democráticos” (RODRIGUES, 2012).

Nesse contexto, afirma Santos (2009), alguns fatores incitavam mudanças na educação. Essas mudanças, aliavam-se à perspectiva de que para se viver na sociedade que se delienava era preciso pensar criticamente, dar significado à afirmação de que o país retornara à democracia, analisá-las, sintetizá-las, resolver problemas e projetar ações.

Dentre as propostas de projeções e instrumentos democráticos destaca-se o PPP, documento construído pela e na escola por meio de uma gestão democrática.

Oliveira (2017) salienta que a compreensão da gestão democrática como direito de participação, implica na percepção de que a escola é uma instituição social, de acordo com a nossa legislação e tem como função, formar cidadãos para a participação consciente na sociedade que vivem.

A partir do conceito de gestão como administração e organização, concordamos que gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico são temas intimamente entrelaçados e complexos. Não é possível construir um Projeto Político-Pedagógico coletivo sem a efetivação de uma gestão democrática, ao contrário, é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo (OLIVEIRA, 2017, p.2).

Podemos entender gestão democrática como uma prática participativa, “gestão é administração, é tomada de decisão, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel” (FERREIRA, 2006, p.306).

Libâneo (2001), ao analisar a organização e a gestão escolar no Brasil e as experiências levadas a efeito nos últimos anos, destaca que o cotidiano escolar no que se refere à organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, organiza-se em três concepções, sendo estas: Técnico-Científica, Autogestionária e Democrático-Participativa.

Por concepção Técnico-Científica, entende-se aquela que tem como base uma hierarquia de cargos e funções, que visa a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares. Cumpre seguir princípios e métodos da administração empresarial. Tem como modelo as seguintes características:

prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas). Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridades do que outros. Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar. Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas (LIBÂNEO, 2001, p.97).

A segunda concepção, classificada pelo autor de Autogestionária, tem como base a responsabilidade coletiva, uma ausência de direção centralizada e uma acentuação da participação direta e igual de todos os membros da instituição escolar. Caracteriza-se pelas seguintes questões:

ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas. Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder. Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social [...] Ênfase na auto-organização de grupos de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções. Recusa a normas e sistemas de controles [...] Crença no poder instituinte da instituição (LIBÂNEO, 2001, p.98).

A terceira concepção destacada pelo autor, intitulada Democrático-Participativa tem base na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Assume a importância da busca de objetivos comuns para que sejam assumidos por todos. Tem como defesa uma forma coletiva de gestão, em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Uma vez que, tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assume uma parte do trabalho. Essa forma de gestão tem como características:

definição explícita de objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola pela equipe escolar. Articulação entre atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. A gestão é participativa, mas espera-se, também a gestão da participação. Qualificação e competência profissional. Busca de objetividade no trato de questões da organização e gestão [...] Acompanhamento e avaliação com finalidade pedagógica [...] Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados (LIBÂNEO, 2001, p.99).

Nesse momento de vivências das gestões das consideradas democráticas, Ribeiro (2016), destaca que o Brasil passou a incorporar propostas de organismos internacionais, que eram direcionadas principalmente aos países mais pobres, cujas propostas continham um forte caráter ideológico neoliberal. Abria-se um campo educacional para o que se tornaria Pedagogia das Competências, ou como denomina Oliveira (2015), formação para o trabalho flexível.

Segundo Duarte (2000), as pedagogias das competências, encontraram espaço no campo educacional, a partir das propostas construtivistas que tem sido

presença constante nos documentos que tratam dos processos educativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. A partir dessas propostas, exclui-se da educação escolar uma formação que possibilite uma intervenção transformadora na realidade concreta.

Nesse contexto de formação de competências e habilidades docentes, sendo a educação “concebida como principal elemento de desenvolvimento econômico e social, um elemento chave para a elevação da produtividade do país” (RIBEIRO, 2016, p.23), a referida gestão democrática, caracteriza-se como modelo mais difundido entre as escolas. Nesse momento, no campo educacional, encontram-se influências da redemocratização do país no que se refere aos princípios de uma gestão democrática, contribuições da pedagogia de Paulo Freire e Pedagogia Histórico-Crítica enquanto pedagogias de esquerda e uma definição da educação escolar de acordo com agendas internacionais.

Para Libâneo (2001), esse caráter democrático-participativo da agenda escolar, é influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização da escola como cultura. Ou seja, a escola não é vista como uma instituição apartada ou independente das pessoas, pois uma das suas peculiaridades diz respeito ao fato de que esse tipo de instituição depende justamente das experiências subjetivas das pessoas da comunidade escolar manifestas através das interações sociais. Ou seja, denominar a organização escolar como cultura, significa classificá-la como construída pelos seus próprios membros.

As concepções de gestão escolar refletem portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade. O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social [...] (LIBÂNEO, 2001, p.101).

A gestão democrática se faz presente quando:

tomam-se decisões sobre todo o projeto político-pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e

financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...] (FERREIRA, 2006, p.310).

Para Veiga (1995), A gestão democrática exige a compreensão em profundidade do que são considerados problemas da prática pedagógica, visando romper com as separações entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, também entre a teoria e a prática.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1995, p.18).

Nessa perspectiva de gestão democrática participativa, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico que, para a autora citada, deve se consolidar em um documento que detalhe objetivos, diretrizes e ações do processo educativo e que venham ser desenvolvidos na escola, buscando expressar a síntese das exigências sociais e legais do sistema nacional de ensino e as expectativas da comunidade escolar.

Veiga (1995), apresenta a escola como *locus* de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que tem como tarefa, organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos e comunidade atendida. Nesse sentido, deve assumir responsabilidades sem esperar que esferas administrativas superiores tomem esta iniciativa, mas sim, que possibilite as condições necessárias para a execução do que foi decidido pela comunidade escolar.

Com base na definição do que é a gestão democrática, cumpre-nos demonstrar o que é o Projeto Político-Pedagógico, propriamente dito da escola, que vai além de um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, “não é algo que deve ser construído e em seguida arquivado ou encaminhado para as autoridades educacionais como prova e cumprimento de questões administrativas e sim, deve ser construído e vivenciado por todos envolvidos na escola” (VEIGA, 1995, p.13).

Para a autora, o projeto visa um rumo, uma direção do processo de ensino e aprendizagem, e deve ser considerado uma ação intencional e de sentido explícito, com compromissos definidos coletivamente; “Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é também, um projeto político, por estar íntimamente articulado ao compromisso socio-político, com interesses reais e coletivos da população” (VEIGA, 1995, p.13).

O Projeto Político-Pedagógico representa uma forma de organização do trabalho pedagógico coletivo, que vise superar a burocratização, diminuindo a fragmentação da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisões.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. [...] é importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização da escola na sua globalidade (VEIGA, 1995, p.14).

Visando atender a todos os objetivos do Projeto Político-Pedagógico, destaca a autora que redigir e discutir esse tipo de projeto significa ousar, da parte dos educadores, pais, alunos e funcionários, e que para enfrentar essa ousadia, necessitam de um referencial teórico que fundamente a construção do referido projeto.

Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa, deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente (VEIGA, 1995, p.14).

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do Estado do Paraná, a partir da década de 1980, fundamentados em uma perspectiva Histórico-Crítica, visa no que se refere às questões mencionadas pela autora, uma proposta que parte da

prática social, compromissada em solucionar os interesses da educação e ensino escolar.

É partindo desse princípio de busca da superação das imposições decorrentes da sociedade, de classes, que as escolas, a partir de um princípio democrático e participativo da comunidade escolar, devem superar as imposições do que denomina a autora de membros coparticipantes²⁴ da organização do trabalho pedagógico e traçar seus próprios objetivos, uma vez que não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola, como, prever em calendário escolar, dias destinados à discussão e reorganização do Projeto Político-Pedagógico.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico-burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (VEIGA, 1995, p.16).

Santos (2009) destaca que o direito à autonomia diante da elaboração e fundamentação dos Projetos Político-Pedagógicos são garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 nos seguintes artigos:

Artigo 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Inciso I - elaborar e executar sua proposta pedagógica. Artigo 13: Os docentes incumbir-se-ão de: Inciso I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Inciso II – elaborar e cumprir um plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. E Artigo 14, Inciso I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2017).

Assim, o Projeto Político-Pedagógico, não deve visar simplesmente a rearranjos formais da escola, mas constituir-se como processo vivido, acrescenta-se, nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico da escola. “A escola, nessa perspectiva, é vista como instituição social inserida na sociedade capitalista,

²⁴ Por membros coparticipantes considera Veiga (1995), o Ministério da Educação e Cultura – MEC e as Secretárias de Educação em esferas municipais e estaduais.

refletindo no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 1995, p.17).

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender de órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola (VEIGA, 1995, p.24).

Para a autora, a construção do Projeto Político-Pedagógico objetiva uma reordenação do trabalho pedagógico, que é, nesse sentido, um instrumento de luta, que se contrapõe à fragmentação do trabalho pedagógico e docente, contra o que denomina “efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central” (VEIGA, 1995, p.22).

Diante da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a autora menciona sete elementos básicos que devem ser seguidos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e avaliação. Questões semelhantes, são propostas por Libâneo (2001), ao traçar características gerais do projeto.

[...] consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar [...] é a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque esta assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade[...] (LIBÂNEO, 2001, p.125).

O autor menciona que as atuais concepções de Projetos Político-Pedagógicos das escolas, se diferenciam das práticas que se consolidaram nas escolas sob influência do tecnicismo educacional, e que, em defesa dos princípios democráticos

participativos, as escolas passaram a se preocupar com a elaboração dos seus projetos priorizando uma concepção teórica viável às necessidades da escola.

Construir um Projeto Político-Pedagógico exige, no entanto, uma preocupação levando-se em conta alguns questionamentos:

que tipo de escola, nós, profissionais desta escola queremos? Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar? Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação? Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? (LIBÂNEO, 2001, P.126).

As escolas são encarregadas de princípios, que os educadores precisam ter clareza. Há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve, com base nas finalidades e objetivos definidos pelo coletivo. “É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania (VEIGA, 1995, p.23).

Ainda, de acordo com Veiga (1995), a estrutura organizacional se configura como sendo um segundo elemento importante para a elaboração do projeto político-pedagógico. Por estrutura organizacional considera que esta subdivide-se em duas categorias, como: administrativa e pedagógica. A primeira encarrega-se de questões voltadas para a administração, gestão de pessoas e infraestrutura, a segunda, ao que denomina interações políticas, ensino-aprendizagem e questões voltadas para a organização curricular.

[...] as primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas, todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico [...] (VEIGA, 1995, p.25).

Segundo a autora, a análise do espaço escola, deve identificar que estruturas são valorizadas, verificando-se nesse sentido, as relações funcionais entre elas. A escola deve ser compreendida como um espaço que visa objetivos para o seu

trabalho. Nesse sentido, analisar e compreender a estrutura organizacional da escola, significa indagar sobre as seguintes questões:

o que sabemos da estrutura pedagógica? Que tipo de gestão está sendo praticada? O que queremos e precisamos mudar na nossa escola? Qual é o organograma previsto? Quem o constitui e qual a lógica interna? Quais as funções educativas predominantes? Como são vistas a constituição e a distribuição do poder? Quais os fundamentos regimentais? (VEIGA, 1995,p.26).

Libâneo (2001), entende a estrutura organizacional como um elemento indissociável das práticas de organização, gestão e ensino, ao lado da cultura organizacional, a tecnologia, as relações de trabalho e formas de participação.

A análise da estrutura organizacional da escola permite aos professores olhar a realidade escolar e estabelecer finalidades comuns configurando novas formas de organização tanto administrativas como pedagógicas. É preciso questionar os pressupostos que embasam a estrutura denominada burocrática que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social.

[...] assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização (VEIGA, 1995, p.26).

O terceiro elemento mencionado pela autora, diante da elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, é o currículo. Sobre o currículo, Silva (1999) destaca que este, apareceu pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos na década de 1920, conectado ao processo de industrialização e movimentos migratórios que intensificaram a massificação da escolarização. Nesse período, houve um impulso por parte das pessoas ligadas à administração da educação, visando racionalizar os processos de construções, desenvolvimento e testagem dos currículos.

O currículo nesse sentido, no campo da educação brasileira, é visto como um elemento constitutivo da organização escolar. “Necessita a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente” (VEIGA, 1995,p.26).

A organização desse conhecimento escolar está intimamente relacionado, como afirma Silva (1999)²⁵, à modificação das pessoas, instruídas por meio dessa seleção curricular. Assim o currículo escolar deve considerar os seguintes fatores:

qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizados nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 1999, p.15).

O autor destaca que a cada um desses modelos de ser humano, corresponde um tipo de currículo, uma proposta de formação que, ao considerarmos o que propõe Veiga (1995) e Libâneo (2001), devem ser contempladas na elaboração do projeto político-pedagógico, expondo o porquê da escolha de determinado posicionamento teórico.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos podem ser e por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 1999, p.15).

Veiga (1995), considera esse processo de conhecimento como algo dinâmico e não simplificado, sendo a escola o lugar de promoção de uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento, uma vez que este, é ao mesmo tempo, processo e produto. Mediante a análise e compreensão do processo de produção do conhecimento escolar é que se amplia a compreensão das questões curriculares. Compreendido esse objeto, define-se uma teoria para o currículo.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante

²⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Discute o currículo em dois momentos: Das teorias Tradicionais às teorias Críticas e as teorias Pós-Críticas, considerando questões cronológicas e ontológicas.

utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura (VEIGA, 1995, p.27).

Sforni (2004), ancorada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, destaca que todo ato educativo é uma ação que envolve e constitui alguém em uma cultura, uma vez que os indivíduos em contato com o meio social, concretiza-se humano a partir da relação com essa cultura, também transmitida pela escola, prevista no currículo e na proposta político-pedagógica.

A tendência é de se considerar como cultura toda construção humana que permeia a relação dos homens com outros homens e destes com a natureza. O homem se hominiza com essa cultura. Constitui-se sujeito em um mundo de homens, estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos (SFORNI, 2004, p.21).

O currículo é, nesse sentido, historicamente situado e culturalmente determinado. A proposta curricular se sustenta em representações sociais presentes na cultura, representações também entendidas como “ideias, conhecimentos, modos de agir, que devem ser reproduzidos para se assegurar o funcionamento de um tipo de sociedade” (LIBÂNEO, 2001, p.143).

Para o autor, e a partir dos seus estudos realizados sobre as décadas de 1960 e 1970, o Brasil é influenciado pelo que denomina como níveis de currículo, sendo estes currículos, formal, real e oculto, que distinguem-se entre si, “o que os alunos aprendem na escola ou deixam de aprender, depende de muitos fatores e não apenas das disciplinas previstas na grade curricular “ (LIBÂNEO, 2001, p.143).

Por currículo formal, o autor considera aquele estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituições educacionais. Tem aparato legal, expresso em diretrizes curriculares, com objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudos. “É aquele conjunto de diretrizes normativas pre-escritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais” (LIBÂNEO, 2001, p.144).

Currículo real é aquele que acontece na sala de aula, decorrente de um projeto pedagógico e dos planos de ensino, é a execução e efetivação do que foi planejado, a partir das questões teóricas previstas no projeto político-pedagógico.

Currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. Alguns autores chamam de currículo experienciado essas percepções dos alunos que resultam de sua reação ao que está sendo ensinado ou vivenciado. Frequentemente, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando (LIBÂNEO, 2001, p.144).

Como currículo oculto, o autor denomina as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, que provêm das experiências culturais, aos valores e significados trazidos pelas pessoas de suas vivências do meio social e também vividas na escola.

Currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está “oculto” porque ele não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem (LIBÂNEO, 2001, p.145).

Esses currículos aparecem na prática escolar interligados; orientar sua organização para fins emancipatórios, implica, desvelar as visões simplificadas de sociedade e ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto social. “A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto formal quanto oculto” (VEIGA, 1995, p.29). O currículo escolar, fundamentado em propostas teóricas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, deve, trabalhar e utilizar esses conteúdos como uma via para a formação de resistências.

Sobre as teorias do currículo, Goodson (1995), considera que o currículo como se efetiva na escola e as teorias curriculares são interligadas, porém, as teorias historicamente comprovadas, distanciam-se da realidade escolar. No campo teórico temos uma concepção considerada pelo autor, evidenciada a partir das décadas de 1960 e 1970, influenciada pela ideologia tecnocrata da escolarização americana que influenciou a teoria prescritiva do currículo. Contra esta concepção tecnocrata, surgiu um grupo de educadores dispostos a defender uma visão de educação libertadora. De modo geral, é possível dizer que o primeiro grupo privilegia

as teorias, o segundo grupo, a prática. Goodson (1995) considera, que as escolas necessitam de um currículo de contexto, que reconheça a realidade a qual a escola esta inserida, e nesse sentido, busque estruturar o seu currículo, para além das ideologias prescritas.

Outro ponto considerado por Veiga (1995), diante da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e também fundamental para se pensar a elaboração desse projeto em uma perspectiva crítica é a avaliação. A escola deve acompanhar suas atividades, encaminhando-se sempre a uma reflexão de questões concretas da escola, para assim colocar em ação o projeto em questão, cuja avaliação deve:

[...] partir da necessidade de se conhecer a realidade escolar, buscar explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforçar para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica (VEIGA, 1995, p.32).

A Avaliação, para Libâneo (2001), diz respeito a um conjunto de ações, que voltam-se para estudos sistemáticos de um fenômeno, visando emitir juízo valorativo, ou seja, um diagnóstico. Para ele, “A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticos, de diagnósticos e de controle em relação às quais se recorre instrumentos de verificação” (LIBÂNEO, 1994, p.195).

O ato de avaliar em uma concepção crítica, tem o compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Avaliar o Projeto Político-Pedagógico, presume avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico. A avaliação em uma perspectiva crítica, “não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes da classe trabalhadora, deve ser democrática” (VEIGA, 1995, p.30).

Elaborar um Projeto Político-Pedagógico, implica fazer rupturas com questões existentes para assim avançar. Pensar e executar essa elaboração como um movimento de luta e resistência dos educadores. Deve ser, nesse sentido, uma construção de todos os participantes da escola, “requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo emancipatório” (VEIGA, 1995, p.33).

Analisar as concepções teóricas dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares, demanda como analisa Kuenzer (1998), compreender que a

escola e sua organização, atendam às necessidades da chamada “globalização”, e às necessidades da sociedade de classes, em específico, tratando-se de uma proposta crítica, uma educação voltada à classe trabalhadora.

3.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O ECLETISMO TEÓRICO

Um dos caminhos que nos permite compreender o ecletismo teórico do Projeto-Político-Pedagógico é a formação de professores, via capacitações pedagógicas. Ribeiro (2016), ao discutir as consideradas capacitações docentes, considera que estas decorrem de um movimento acompanhado pela ampliação do acesso das camadas consideradas populares ao ensino, a partir da década de 1990. Os professores e as instituições escolares passaram a gerir problemas resultantes de dilemas sociais.

Houve, nesse sentido, um incremento de responsabilidades no trabalho docente que passa a não se limitar estritamente com a sala de aula e a relação de ensino e aprendizagem, mas também com a gestão escolar, a comunidade escolar, os projetos pedagógicos, as questões psicoafetivas do alunado, etc [...] (RIBEIRO, 2016, p.41).

Responsabilizar os nossos professores e a atual organização dos Projetos Político-Pedagógicos, uma vez que, seu trabalho é atribuído às mais variadas questões sociais, é equivocar-se quanto à atual realidade educacional, uma vez que, resulta de um contexto político e econômico, o qual o professor assume condições de “profissionalidade, requerendo, inclusive, um *status* social que há tempos o professorado perdeu” (RIBEIRO, 2016, p.42). Questão, que interfere diretamente na elaboração dos Projetos-Políticos-Pedagógicos.

O Projeto Político-Pedagógico, para Libâneo (2001), fica sob responsabilidade de uma comissão que envolva todos os membros da instituição escolar, sendo o documento discutido e aprovado. É necessária uma comissão de acompanhamento, avaliação e coordenação pedagógica, que deve se reunir periodicamente, para verificar o cumprimento de metas estabelecidas no projeto.

Ao estruturar um Projeto Político-Pedagógico a instituição necessita efetuar:

contextualização e caracterização da escola, aspectos sociais econômicos, culturais, geográficos. Condições físicas e materiais. Caracterização dos elementos humanos. Breve história da escola (como surgiu, como vem funcionando, administração, gestão, participação dos professores, visão que os alunos têm da escola, pais, escola e comunidade). Concepção de educação e de práticas escolares. Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos. Princípios norteadores da ação didática. Diagnóstico da situação atual. Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender. Definição de prioridades. Estratégias de ação, escolha de soluções. [...] Estrutura de organização e gestão. Aspectos organizacionais. Aspectos administrativos. Aspectos financeiros. Proposta curricular. Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos. Proposta de formação continuada de professores. Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas. Formas de avaliação do projeto (LIBÂNEO, 2001, p.137-138).

Nesse sentido, tomando como objeto de análise, no ano de 2017, o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar do noroeste paranaense identificamos que o mesmo pertence a uma instituição situada em uma pequena cidade do extremo noroeste paranaense. Segundo Brasil (2017), o município conta com 13.067 habitantes, sendo 12.014 pertencentes à zona urbana e 1.053 à zona rural. Tem como principais fontes de renda a agricultura e fecularias, que empregam a maior parte dos trabalhadores e movimentam a economia da cidade. Um considerado número de jovens desse município trabalha em período integral e frequenta o período noturno na escola, outro estuda e trabalha meio período no comércio ou como estagiário em empresas. Quanto ao ensino superior, o município conta com alguns cursos na modalidade à distância da Universidade Estadual de Maringá, UEM. Os jovens, que optam por cursos presenciais, se deslocam para os centros universitários mais próximos, como o Município de Loanda a 30 km e Paranavaí a 70 Km. Essa dificuldade para o deslocamento faz com que a maioria dos jovens escolham somente por concluir o ensino médio e trabalhar no município.

De acordo com Fernandes (2010), o colégio foi criado no ano de 1962, segundo o decreto n.6.182/62 com o nome de “Escola Normal Colegial Romeu Barbosa de Souza”. A partir de 1966, com o decreto n.3547/66, foi criado o “Colégio Comercial de Nova Londrina”, que funcionava como extensão em vários municípios da região.

No ano de 1971, passou a denominar-se “Colégio Estadual Ary João Dresch”. Em 1983, a partir da junção de várias escolas de 2º grau com o 1º grau, passou a

denominar-se “Colégio Estadual Ary João Dresch – Ensino de 1º e 2º graus. Somente com a municipalização, passou a ser escola de 2º grau, embora funcionasse o 1º grau em um sistema de parceria com a Prefeitura Municipal até o ano de 1994. Em 1998, denominou-se definitivamente como Colégio Estadual Ary João Dresch – Ensino Médio.

Quanto ao nome da instituição escolar, segundo Paraná (2017), é uma homenagem à família Dresch, pioneiros do município. O senhor Ary João Dresch, como afirma Fernandes (2010), era filho de Silvestre Dresch, que como novalondrinense foi vereador e responsável pela implantação da escola de segundo grau no município. “O patrono do colégio era um homem de muito conhecimento e visão de mundo, muito preocupado com a formação escolar das pessoas que residiam em Nova Londrina” (FERNANDES, 2010, p.221).

Nos últimos trinta anos, esse colégio foi o único a ofertar ensino médio público para o município e região, sendo nesse sentido, motivo de orgulho para toda população:

esse colégio é um orgulho para todos os novalondrinenses já que ao longo de sua história, formou alunos no curso de Magistério, Auxiliar e Técnico em Contabilidade, Educação Geral e também curso básico em Agropecuária. Durante 06 anos manteve extensão do estabelecimento nos municípios de Diamante do Norte e Itaúna do Sul. Além disso, por mais de trinta anos foi a única escola de ensino médio no município, o que demonstra a importância e a credibilidade deste estabelecimento de ensino, que até os dias atuais, a comunidade escolar tem tido muito esforço e comprometimento para garantir e implementar a qualidade do ensino (PARANÁ,2017).

A partir do ano de 2005, o colégio passou a ofertar o curso 0489 – Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2006, foi autorizado a funcionar com o curso 4000 – Ensino Fundamental e Educação Profissionalizante. No último ano letivo de 2017 contou com cerca de 638 alunos matriculados, sendo 111 do Ensino Fundamental, 331 do Ensino Médio, 106 do curso de Formação de Docentes e 90 alunos do Ensino Técnico. Sendo o responsável pela formação de uma parcela considerável do município.

Tomando como referência o que estabelece Libâneo(2001) quanto à estruturação do projeto de uma instituição, passamos a explicitar sua estrutura.

Um dos momentos importantes é a **Contextualização e Caracterização da escola**. Este Visa caracterizar o contexto econômico e social em que a escola está inserida, deve descrever os aspectos humanos, físicos e também materiais. “Estas informações são sumamente relevantes para o projeto, a fim de avaliar as condições existentes, as necessidades da comunidade, a origem social e cultural dos alunos, etc” (LIBÂNEO, 2001, p.138).

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico, objeto de análise dessa pesquisa quanto aos discentes atendidos, destaca:

O corpo discente atendido pelo Colégio [...] – Ensino Médio é oriundo da zona urbana e rural do município. É composto em grande maioria por alunos de idade entre 14 e 18/19 anos de idade. São alunos que buscam o Ensino Médio regular como forma de continuar os seus estudos e, no caso de Curso de Formação de docentes, buscam uma formação profissional que já possibilite o ingresso no mercado de trabalho. Alguns alunos são de famílias de boa renda econômica e formação educacional e cultural. Entretanto, temos alunos provenientes de uma estrutura sócio-econômico-cultural de bastante dificuldade, ou seja, famílias muito pobres economicamente, com comprometimentos sociais e educacionais (PARANÁ, 2017).

Na sua maior parte, alunos trabalhadores, que acreditam encontrar no ensino, meios para uma melhor condição de vida e trabalho, como destaca o PPP:

Os alunos do período diurno expressam ter muita vontade de trabalhar. O que mais querem é encontrar um “bom emprego”. A grande maioria pensa em fazer vestibular e cursar o Ensino Superior. No período noturno a maioria já trabalha no comércio, indústria, como empregadas domésticas, babás, em oficinas mecânicas e como boias-frias. No noturno, um percentual menor de alunos manifesta o desejo de continuar os estudos. Porém, quase todos acreditam que o estudo é importante. Embora considerem que o estudo é importante e que é uma possibilidade de “melhorar as condições de suas vidas”, alguns ainda têm dificuldades para manter-se na escola. As maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, como impedimentos para estudar, estão relacionadas ao cansaço (exercem atividades de trabalho cansativas durante o dia), o que faz com que na escola, à noite, estejam desmotivados e sem ânimo para estudar (PARANÁ, 2017, p.7).

Quanto ao perfil social das famílias atendidas pelo colégio, o documento informa que as famílias são pertencentes aos estratos inferiores da classe média assalariada e diferentes segmentos do proletariado. Nesse sentido, a escola procura organizar um projeto político-pedagógico que tenha como preocupação atender às diversidades sociais. Quanto à estratificação das famílias, de modo mais preciso, está exposto no PPP:

encontramos pais que são comerciantes, profissionais liberais, funcionários públicos, comerciários, boias-frias, empregadas domésticas, cabeleireiras, professores, donas de casa, aposentados, campeiros de fazendas, agricultores, entre outros profissionais. Quanto à composição familiar, encontramos famílias compostas pelo casal e filhos, só pelo pai e filhos, somente pela mãe e filhos, alunos que são criados pelos avós, tios, outros parentes e conhecidos. Quanto ao nível sócio-econômico, encontramos famílias com diferentes tipos de renda familiar e com diferenças culturais (PARANÁ, 2017, p.7).

A **Concepção de educação e de práticas escolares:** subtende-se, como uma síntese do pensamento da equipe de professores e pedagogos sobre a educação e o currículo, com base nas necessidades sociais, tal como crenças dos professores, pedagogos e comunidade escolar, valores e significados. “O projeto pedagógico curricular reflete expectativas da sociedade e dos próprios educadores sobre o significado de “aluno educado” e para que tipo de sociedade se o educa” (LIBÂNEO, 2001, p.138).

O Projeto Político-Pedagógico da escola concebe a sociedade como resultado de contradições sociais, políticas e econômicas, o que faz com que, maior parte dos seus alunos, divida suas atividades diárias entre trabalhar e estudar, não sendo em muitos casos o estudo, uma prioridade.

Começamos pensando como é a sociedade em que vivemos, onde a escola está inserida e de onde vem os nossos alunos. Chegamos à conclusão de que é uma sociedade com problemas, distorções e contradições. Nossos alunos convivem com problemas sociais, políticos e econômicos. Muitos de nossos alunos já trabalham e contribuem com o orçamento familiar. Participam de grupos religiosos, grupos de dança, música, times de futebol, de trabalho entre outros e, portanto estão integrados à vida da comunidade aprendendo e convivendo (PARANÁ, 2017, p.14).

O conceito de educação exposto no PPP da referida escola, considera que este acontece também na inserção e realização de atividades sociais do dia a dia, sendo a escola nesse sentido, o lugar de apreensão de conhecimento científico, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, que é a transmissão dos conhecimentos históricos e sistematizados pela humanidade. Como destaca o PPP analisado:

desta forma, como aponta SAVIANI (1992 p. 19) “dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Sendo assim é preciso, enquanto escola, compreender como mostra o autor, que o surgimento da educação escolar e do saber que se produz e transmite nela, resulta de um processo de relações complexas que acontecem na vida social. Existe um embate e uma contradição a cerca de definir que processo educacional se quer construir no interior de nossa escola. O que sabemos enquanto escola é que queremos uma educação que possibilite o conhecimento que possa contribuir na formação de pessoas críticas, atuantes, participativas que saibam relacionar-se de forma ética, que possam aplicar o conhecimento escolar em situações cotidianas (PARANÁ, 2017, p.15).

Quanto à transmissão de conhecimentos, a escola expressa uma concepção próxima à defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica e à didática proposta por Gasparin (2012), ao considerar dimensões dos conteúdos e práticas sociais (ponto de partida e ponto de chegada).

Neste caso, deve-se garantir a todos os alunos, partindo de suas especificidades e necessidades, um projeto educativo que possa instrumentalizá-los na construção do saber científico e tecnológico que possibilite sua participação e atuação na realidade onde vivem. Portanto, não é um simples processo educativo, mas a escola deve oferecer o melhor processo, considerando a realidade e o contexto histórico-social e econômico na qual está inserida (PARANÁ, 2017, p.15).

Outro ponto fundamental e relacionado à Pedagogia Histórico-Crítica, pode ser observado nos princípios defendidos pela educação proposta pela escola, sendo eles:

- Confrontar o fracasso escolar tendo como ideia central que ele é um “problema do professor” (DEMO, 2002, p.26) e que para

dar conta das situações de fracasso que encontramos, precisamos de qualificação para o professor para que ele possa atuar com mais convicção e clareza no cotidiano da sala de aula contribuindo para a formação do aluno, não só o aluno que tem compreensão imediata mas, principalmente aquele que não consegue acompanhar o processo pedagógico como está estruturado;

- Ensinar de forma clara, fazendo recortes dos conteúdos de forma que possibilite a compreensão teórico-prática;
- Ensinar de forma contextualizada e interdisciplinar; (PARANÁ, 2017, p.16)

O Diagnóstico e análise dos problemas e necessidades, corresponde à caracterização socioeconômica do contexto escolar. O diagnóstico, uma vez realizado, visa analisar e explicar a situação, articulando o problema e suas causas tanto internas, como externas. Estes problemas podem ser agrupados em pedagógicos, administrativos e financeiros.

Há uma grande variedade de problemas administrativos e pedagógicos que as escolas podem apresentar: falta de comunicação entre direção e professores, falta de definição de responsabilidades na equipe, entrada e saída dos alunos de forma desordenada, excesso de agressões verbais ou violência física no recreio, distribuição da merenda de forma inadequada com prejuízo para o andamento das aulas, falta de entrosamento entre os planos de ensino das matérias, inexistência de critérios de reprovação de alunos por parte da escola, dificuldade generalizada de leitura e interpretação de textos pelos alunos, etc.(LIBÂNEO, 2001, p.139).

No que se refere a este tópico, o projeto analisado não apresenta nenhuma questão. Quanto aos objetivos, momento para expor as propostas e metas que a instituição deseja alcançar, o PPP assim os define:

Objetivo Geral: “Trabalhar com o conhecimento científico, articulando-o com a formação humana tendo como foco a ética e a cidadania; instrumentalizar a participação política e social com comprometimento solidário e responsável” (PARANÁ, 2017, p.11).

E objetivos específicos:

Estimular a participação nas atividades cívicas e sociais levando os alunos ao encontro da realidade refletindo sobre a mesma; Construir uma educação democrática promovendo a participação da comunidade escolar; Garantir acesso,

permanência e êxito do aluno na escola através do desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplem a interdisciplinaridade e a contextualização e estimulem a necessidade do conhecimento; Promover a formação integral, científica e humana dos alunos possibilitando-lhes integrar-se ao meio social de forma participativa com espírito de liderança (PARANÁ, 2017, p.12).

Sobre a **Proposta curricular**, segundo Libâneo (2001), esta refere-se à definição e atuação da escola por meio do currículo no processo de ensino e aprendizagem. A proposta curricular inclui a organização curricular propriamente dita e organização pedagógico-curricular.

Nesse foco, o PPP da escola em discussão, considera, “no sentido de possibilitar ao professor conhecimento teórico sobre o tema, bem como compreender o currículo em uma perspectiva mais dinâmica” (PARANÁ, 2017, p.21). O professor, agente que direciona o conhecimento científico, articulado à realidade dos alunos. Como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, o considerado levantamento cotidiano da vivência dos conteúdos.

A partir dos estudos realizados está sendo construída uma visão menos utópica e fechada do Currículo. Esse entendimento levou o Colégio a pensar em seu Currículo levando em consideração a realidade dos alunos tendo o professor como autor, pois, ele tem possibilidade de estar vivenciando a relação teórico-prática dos conteúdos e estabelecendo as reais necessidades e a organização do mesmo (PARANÁ, 2017, p.21).

Diante da realização do trabalho docente em uma perspectiva Histórico-Crítica, o diagnosticar a realidade social dos alunos, é um momento que se faz necessário durante o planejamento docente, a fim de desenvolver no encaminhamento didático, o que denomina Gasparin (2012), levantamento da vivência social cotidiana.

Com relação a **Avaliação do projeto**, Libâneo (2001) destaca que esta deve ser processual-somatória, incluindo a coleta de dados, a análise dos resultados e a redefinição permanente de objetivos e meios. Nesse sentido, o PPP da instituição, considera:

Como o Projeto Político-Pedagógico não é um documento acabado entende-se que deve ser constantemente avaliado e realimentado. Para isso, propõe-se que aconteçam reuniões e assembleias semestralmente para analisar e avaliar o que está sendo desenvolvido apontando os aspectos positivos e negativos e os encaminhamentos necessários. Essas assembleias também poderão apontar as distorções e ou falhas apresentadas no relato deste documento (PARANÁ, 2017, p.28).

Para que a escola cumpra sua função social que é possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado, é necessário que se tenha claro o papel de cada segmento da comunidade escolar. Sendo assim, o PPP considera que para efetivação de uma gestão democrática, pais, professores, alunos, equipe pedagógica e administrativa e direção devem estar engajados em um trabalho coletivo que possibilite a organização do ensino-aprendizagem de forma a garantir um processo de gestão pedagógica e administrativa:

Que a escola funcione de forma satisfatória é preciso que as instâncias pedagógicas e administrativas mantenham um relacionamento de diálogo e coerência. O administrativo não está acima do pedagógico e nem o pedagógico está em disputa com o administrativo. Desta forma, entendemos que as decisões que envolvem processos administrativos e pedagógicos devem ser tomadas em conjunto respeitando-se a legislação vigente. Para garantir uma unidade de trabalho e pensamento a secretária da escola participa de todas as reuniões pedagógicas e conselhos de classe e nos momentos e discussão coletiva sobre o encaminhamento da escola, todos os funcionários sejam administrativos ou serviços gerais, participam juntos para contribuírem com suas ideias (PARANÁ, 2017, p.18).

O Projeto Político-Pedagógico da instituição ora estudada, considera o trabalho coletivo como fundamental na organização do trabalho pedagógico e administrativo. No entender dos profissionais desse estabelecimento de ensino, “possibilita um novo olhar e um novo comportamento por parte dos membros que compõem a escola por desenvolver um processo de responsabilidade mútua” (PARANÁ, 2017, p.19). Nesse sentido, o sucesso ou o fracasso das ações são de responsabilidade de todos os envolvidos.

Para alcançar as metas da escola, o PPP esquematiza algumas ações, divididas em grupos temáticos, como: qualidade de ensino, trabalho do professor, organização pedagógica, formação cidadã e relação família-escola. A partir dessas metas, o Projeto Político-Pedagógico, passa a revelar influências das pedagogias liberais, que perpetuam nas propostas pedagógicas das escolas. Segundo Duarte (2000), por meio das pedagogias do “Aprender a Aprender”, que visam implementar nas escolas, propostas defendidas por Delors (1998) e Morin (2000). Sendo uma dessas iniciativas as pedagogias de projetos:

No intuito de contribuir com a qualidade de ensino, estímulo ao desenvolvimento pedagógico, possibilitando maiores subsídios à construção do conhecimento e favorecendo o desenvolvimento do trabalho de forma interdisciplinar, será estimulado o desenvolvimento de projetos nas diversas áreas do conhecimento ligados a disciplinas específicas e também projetos desenvolvidos por professores em horários alternativos (PARANÁ, 2017, p.23).

A partir da realização de projetos, a escola se dedica à preparação e inserção dos seus alunos por meio de convênios empresa/escola.

Será desenvolvido um projeto que promova a participação dos alunos no vestibular, com informações práticas sobre os cursos superiores e os caminhos para chegar a eles; Encaminhamento de estagiários para inserção no mercado profissional conforme solicitação das empresas da cidade através de convênios com CIEE e outros (PARANÁ, 2017, p.23).

O Projeto Político-Pedagógico da referida instituição, visa a “ensinar de forma contextualizada e interdisciplinar, levando em consideração as necessidades e interesse dos alunos e o currículo pensado para o Colégio” (PARANÁ, 2017, p.24). O aluno como centro do processo, provido de necessidades e interesses, um dos objetivos da pedagogia da Escola Nova, ou na concepção de Duarte (2011), pautadas no lema do aprender a aprender.

O primeiro posicionamento valorativo contido no lema seria o de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da

autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo que não produziria autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma [...] (DUARTE, 2011, p.39).

Ao considerar os tópicos para elaboração dos projetos político-pedagógicos propostos por Libâneo (2001), e as concepções do Projeto Político-Pedagógico em análise, é necessário compreender que a proposta de elaboração dos projetos nem sempre foram compreendidas pelas escolas, o que em alguns momentos tornou-se mais burocratizado que democratizado. Algumas instituições preocupam-se mais com as normas e estratégias de elaboração do que com, a apreensão de uma concepção teórica. Elas não consideram este processo de planejamento, como a possibilidade pontuada por Santos (2009), “fazer o futuro no presente”, ou como o que pontua (LUCKESI, 2008, p.105), “planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”, por isso, não é neutra, mas ideologicamente comprometida.

A educação brasileira, nesse contexto de redemocratização, momento em que as escolas conseguiram uma relativa autonomia administrativa, didático-pedagógica, segundo Kuenzer (1995), relacionavam-se às transformações ocorridas no mundo do trabalho, um conjunto de mudanças responsáveis por trazer novos desafios para a educação. A sociedade capitalista vivia um novo padrão de acumulação que resultava da economia e da reestruturação produtiva, que determinava novas formas de relação entre Estado, sociedade e educação.

Como resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, exigindo cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós-Segunda Guerra até o final dos anos 60, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico, apoiado essencialmente na microeletrônica e sua característica principal é a flexibilidade (KUENZER, 1995, p.33).

Esse contexto, também é exposto por Oliveira (2015), a autora destaca que a partir dessa reestruturação produtiva, surgiu a exigência de um novo perfil de trabalhador e, por conseguinte, um novo perfil de professor, para atender, esta nova demanda social e educacional.

A lógica de reestruturação produtiva, como já foi dito, não permanece apenas na organização dos processos produtivos das fábricas, ela se espalha por todos os setores sociais, inclusive na educação e, por conseguinte, nas propostas de formação de docentes (OLIVEIRA, 2015, p.24).

Nesse contexto, passaram a interferir na educação, orientações “multilaterais”, que reestruturaram a educação brasileira a partir de 1990, “o objetivo maior nesse momento é adequar a educação ao processo produtivo, isto é, do capital” (OLIVEIRA, 2015, p.24).

Estabelecem-se novas relações de trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constituíram historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas propostas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora ainda não hegemônico, começa a apresentar-se dominante (KUENZER, 1995, p.34).

A partir de então, as escolas passam a incorporar as pedagogias do “aprender a aprender”²⁶, a utilizar em suas propostas político-pedagógicas e de formação docente, princípios neoliberais educacionais, propostos em documentos como relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors e propostas educacionais de Morin (2000)²⁷.

Concepções de educação e ensino que expõem no discurso uma proposta crítica de educação, porém que na prática, trazem implicitamente propósitos conservadores de educação e a exigência de um novo profissional docente.

Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. E mais, que se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes, para o qual o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva que conduz pouco à Universidade, e outra para a formação de trabalhadores, para o que se constituiria historicamente, alternativas com objetos e durações

²⁶ Termo utilizado por Newton Duarte no livro *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neo-liberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2011.

²⁷ Morin, Edgar, 1921. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

diversificadas, na maioria das vezes, (honrosa, exceção a alguns cursos técnicos) aligeirados (KUENZER, 1995, p.37).

Nesse contexto de mudanças, Delors (1998) e Morin (2000) propõem o que consideram “saberes” necessários à educação do futuro, destacam o que a escola deve trabalhar: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios de conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Entender as incertezas; Ensinar a compreensão e a Ética de Gênero.

Todas estas questões conformam a assim chamada sociedade do conhecimento. Duarte (2000), que na defesa por uma escola que contempla discussões consideradas necessárias e atuais para a sociedade, contribuíram para a secundarização das concepções teórico-críticas, com as formas de produção e reprodução capitalista.

Duarte (2000) salienta que a sociedade do conhecimento, na verdade, difunde as ilusões acerca do conhecimento. Ou, como destaca Kuenzer (1995), na fragmentação do conhecimento, usando de métodos, meios tecnológicos e convencionais para efetivação dessas propostas, como o livro didático de ensino e seu direcionamento de comunicação intencional, dentre elas merecem destaque:

a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio de códigos e linguagens. Incorporando além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica: a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 1995, p.38)

Os conteúdos escolares e os currículos, como afirma Oliveira (2015), passaram a ter maior flexibilidade. Em ato contínuo, sugere-se uma seleção de conteúdos que possam ser utilizados na prática, úteis diante das resoluções de

problemas sociais. De forma mais precisa, as ilusões dessa sociedade do conhecimento, são expostas por Duarte (2000) como:

primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet, etc.

Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em meta-narrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.

Quarta ilusão: Os conhecimentos têm, todos, o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações [...]Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais (DUARTE, 2000. p.40).

Francioli (2012), afirma que a partir das pedagogias do aprender a aprender, à escola coube a função de se preparar para a adaptação do que é produzido pela classe burguesa. Pedagogias que no contexto escolar são, na definição da autora, encapadas por diversas vertentes pedagógicas, sendo estas: “a pedagogia das competências cunhada pela teoria de Philippe Perrenoud, a pedagogia do professor reflexivo de Donald Schon, a pedagogia dos projetos de Willian Heard Kilpatrick e a pedagogia do multiculturalismo” (FRANCIOLI, 2012, p.62).

Estas diretrizes educacionais, conforme demonstra Sforzi (2004), não estão na apropriação dos conceitos como promotoras de desenvolvimento psíquico e social, os conteúdos vinculam-se somente às necessidades de formação dos indivíduos para a vida, “a recomendação de torná-los um saber prático, não extrapolando, com isso, os limites do pensamento empírico” (SFORZI, 2004, p.76).

As características do Projeto Político-Pedagógico aqui exposto não são exclusivas dessa instituição analisada, mas um indicativo de como é concebida parte significativa dos outros projetos político-pedagógicos da educação no Brasil, características de uma educação influenciada, em vários momentos, por questões políticas que interferiram e interferem de forma direta e indireta na educação.

4. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO ECLÉTICO

A compreensão de uma concepção política e pedagógica exige uma contextualização da comunidade e histórico da instituição escolar, para, a partir dessa compreensão, realizar uma análise e reflexão das possíveis concepções que norteiam essa proposta, considerando o projeto político-pedagógico como documento redigido a partir de uma necessidade social, política e econômica.

Com o objetivo de expor essas questões, essa seção se organiza em dois momentos: o primeiro cumpre expor um histórico e a realidade da instituição a qual tomamos como base, para análise de sua concepção política e pedagógica e no segundo momento, as condições políticas e educacionais, na qual se encontra a realidade dos professores no Estado do Paraná e na instituição em análise, com a finalidade de se compreender as questões educacionais que impossibilitam, na prática da instituição escolar, a realização de um trabalho pedagógico, que tenha como referência os pressupostos educacionais e sociais da concepção Histórico-Crítica.

4.1 COMUNIDADE ESCOLAR: ALUNOS E PROFESSORES

Ao considerarmos o público atendido pelo colégio, temos que, a atual situação dos estudantes, não só os desse município e instituição, mas sim de todo o Brasil que se aproximam das discussões de Stoski e Gelbeck (2016), que destacam o atual ensino médio, como diferente das gerações passadas, às quais era conferido o acesso à educação média, somente aos homens de origens sociais mais elitizadas.

O atual ensino médio, conta com um público “oriundo das classes trabalhadoras que conseguiram ter acesso ao ensino fundamental por conta de políticas²⁸ que garantiram a universalização de tal etapa” (STOSKI e GELBCKE, 2016, p.35). Um Ensino Médio reformulado:

umas das características peculiares desta etapa da educação é sua heterogeneidade, atendendo estudantes de diversas origens sociais, etnias, grupos etários, gênero, sexualidade, religiosidade territoriais, etc. Além disso, uma parcela significativa dos estudantes faz parte da população economicamente ativa do país, ou seja, temos mais jovens trabalhando e estudando do que apenas estudando, ou que não trabalham nem estudam (STOSKI e GELBCKE, 2016, p.33).

Nesse sentido, para as autoras, não só o público do ensino médio, mas os objetivos, em frequentar esta etapa de ensino, se modificaram. O ensino médio, como última modalidade da educação, segundo determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), apresentam desafios relacionados aos seus objetivos e também características que dificultam uma identidade própria para esse ensino. Temos, “de um lado, a preparação para o mercado de trabalho e, de outro, o ensino propedêutico, que visa à preparação dos jovens para o vestibular” (STOSKI e GELBECKE, 2016, p.33). Um ensino médio que, mais do que seu público e objetivos modificados, passou a enfrentar problemas, como:

Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo tendem a apontar tais culpados, mas sem se reconhecerem participantes: de um lado a escola que só percebe os jovens

²⁸ Emenda Constitucional n.59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade.

pelo suposto desinteresse em relação ao processo formativo; de outro a juventude que não consegue estabelecer relação entre seus interesses e perspectivas com aquilo que lhes é oferecido pela instituição escolar, causando desmotivação e tornando a educação como algo obrigatório apenas pela busca da certificação (STOSKI e GELBECK, 2016, p.35).

Podemos atribuir o considerado problema do ensino médio, como consequência das consideradas concepções pedagógicas da educação, que historicamente descaracterizaram a função da escola, por meio de conteúdos desprovidos das realidades dos alunos, ou trabalhados de forma mecanizada, para a mera reprodução. Como tendência, este segmento juvenil não encontra motivação para frequentar o espaço escolar, e ao interessar-se, visam tão somente obter a certificação necessária para a inserção no mercado de trabalho.

O ensino médio nesse sentido, tem-se tornado o que afirma Bernardim (2016)

O ensino médio tem-se constituído, no Brasil, em campo de disputa entre ideologias e em etapa escolar suscetível à experimentação de políticas educacionais que tentam responder muitas vezes atropeladamente, às demandas da sociedade civil, do sistema produtivo e dos educadores (BERNARDIM, 2016, p.181).

Com base no pressuposto enunciado acima, a ideia de disputa pela empregabilidade já no ensino, segundo Santos (2014), impulsionou a difusão das ideologias contemporâneas do capital, mais precisamente a busca pela formação permanente por meio de cursos técnicos aligeirados e de aperfeiçoamento superficial com vistas ao ingresso no mercado de emprego, geralmente precário, a considerar as condições de trabalho, remuneração e qualificação/conhecimento técnicos exigidos.

A empregabilidade, efetivamente, mistifica o realmente existente, isto é, o fato de que nunca houve e, menos ainda, haverá, no capitalismo, emprego para todo exército industrial de reserva, tendência que se mantém mesmo no caso do candidato a um posto de trabalho passar a vida inteira em qualificação permanente (SANTOS, 2014, p.121).

Os jovens que concluem o ensino médio, só alguns buscam a formação profissional, na esperança de que ao possuir uma determinada certificação, terão um

bom emprego e melhores condições de vida, como se houvesse no mercado de trabalho, espaço para todos ensino médio completo.

Aparentemente, é a resolução de todos os problemas, inclusive para o capital que pode responsabilizar o jovem trabalhador pela sua situação de desemprego. Afinal, se o trabalhador não encontra um lugar no mercado de trabalho, é porque não se qualificou a altura do que está sendo exigido em determinado momento. Ilude-se com a falsa concepção de que, se ele possuir a qualificação necessária, seu lugar está garantido. No entanto, no mundo do capitalismo verdadeiramente existente, a dinâmica do mercado de trabalho não funciona assim (SANTOS, 2014, 123).

Para Batista (2014), essa concepção de que somente a educação garantiria empregabilidade foi disseminada por toda parte por instituições multilaterais²⁹. Estas por sua vez, desconsideram todo o contexto macroeconômico e defendem que o investimento na educação básica aumenta a possibilidade das novas gerações reverterem desigualdades sociais.

Nesse sentido, temos uma juventude que frequenta uma instituição de ensino, conclui o ensino médio, mas de forma descaracterizada, estes estudantes, na sua maior parte, não se identificam com o dia a dia escolar, com os conteúdos que lhes são transmitidos. Essa desolação relaciona-se com o fato de que o sistema de ensino é concebido de forma a descaracterizar um ensino contextualizado, como propõe as teorias críticas da educação, como a Pedagogia Histórico-Crítica.

Os alunos, como define Batista (2014), são jovens, fruto de investimentos multilaterais, que visam atender às necessidades do capital industrial, que mascara o ensino, tal como na década de 1930, no qual a educação era vista como salvadora da nação, mas na verdade seu principal objetivo era a formação para a indústria.

Para a superação desses dilemas, de acordo com STOSKI e GELBECKE (2016), se faz necessário reconhecer que estes alunos, ao entrarem na escola, trazem consigo uma diversidade sociocultural com demandas e necessidades específicas, mas também, na origem social, econômica e racial, que pertencem a um determinado grupo social e que interferem de forma direta e indireta nos modos

²⁹ Lemes (2014) considera por instituições multilaterais (FMI, BID, UNESCO, OIT, CINTERFOR e Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)). Para o autor, no Brasil, os pressupostos da ideologia das competências e da teoria da empregabilidade nortearam as reformas educacionais conduzidas pelo Ministério da Educação (MEC) e o Programa Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), do Ministério do Trabalho.

como lidam com a escolarização e constroem suas trajetórias escolares. Sendo a escola nesse sentido, um espaço que deveria permitir uma problematização das mais variadas questões, que interferem no contexto social dessa juventude.

Parece-nos então, que um dos desafios para a compreensão dos dilemas arrolados acima, seria a adoção, de fato, dos princípios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, na medida em que a mesma possibilita apreender a realidade social num nível de complexidade mais elevado. Dessa forma, a escola cumpriria seu papel social ao aprimorar a formação juvenil, ao propiciar a compreensão de questões candentes, superando o senso comum.

Contudo, ao observar a situação objetiva da realidade vivenciada pelos professores da educação básica, verificamos situações onde as orientações dos sistemas de ensino e os dilemas cotidianos vivenciados pelo corpo docente, implicam no erguimento de barreiras que contribuem para que a escola seja dirigida pedagógica e administrativamente, sem a adoção de nenhuma concepção de ensino capaz de pautar as estratégias de ações previamente planejadas.

4.2 TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico da instituição, constatamos que este estabelece como meta, que todos os seus alunos encontrem no colégio todas as questões necessárias para sua inserção social, o que só será alcançado a partir dos seus êxitos e permanência no ensino. Nesse sentido, para ter sucesso nessa tarefa, a instituição deve considerar seus alunos providos de uma realidade social, isto é, uma escola que não transmite conhecimento, mas cria possibilidades.

Para ter sucesso nessa tarefa é necessário considerar o processo de ensino-aprendizagem e avaliação que se propõe, seja desenvolvido na escola. A princípio, estabelecer o entendimento que se tem da tarefa específica de ensinar. Conforme FREIRE (1996 p.22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” então o processo de ensino-aprendizagem de uma escola democrática precisa considerar, antes de tudo, a pessoa que aprende, como ela aprende, que condições favorecem o desenvolvimento dessa aprendizagem e ainda considerando o pensamento de FREIRE (opus cit p.23) de que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”, estabelecemos

como princípios de ensino aprendizagem para nossa escola (PARANÁ, 2017, p.15)

Na busca da realização dessa proposta de ensino, o Projeto Político-Pedagógico elenca os seguintes objetivos:

confrontar o fracasso escolar tendo como ideia central que ele é um “problema do professor” (DEMO, 2002, p.26) e que para dar conta das situações de fracasso que encontramos precisamos de qualificação para o professor, para que ele possa atuar com mais convicção e clareza no cotidiano da sala de aula, contribuindo para a formação do aluno, não só o aluno que tem compreensão imediata, mas principalmente, aquele que não consegue acompanhar o processo pedagógico como está estruturado;

Ensinar de forma clara, fazendo recortes dos conteúdos de forma que possibilite a compreensão teórico-prática; Ensinar de forma contextualizada e interdisciplinar; Organizar oportunidades de aprendizagem que extrapolem os limites da sala de aula como grupos de estudo, atendimento individualizado do aluno na hora atividade do professor;

Desenvolver um ambiente investigativo na sala de aula que promova situações desafiadoras que levem o aluno à produção do conhecimento (PARANÁ, 2017, p.17)

Levando-se em consideração esses objetivos de ensino destacados no Projeto Político-Pedagógico da instituição e o ecletismo teórico, já discutidos na sessão anterior, questiona-se: O que justifica o ecletismo teórico do Projeto-Político-Pedagógico? Buscando respostas a este questionamento, destacamos nos parágrafos seguintes os principais acontecimentos políticos e educacionais que interferiram neste processo.

Batilani (2015), ao discutir a função do professor em uma perspectiva Histórico-Crítica, considera que “a função social do professor reside no escopo das ideologias”:

É por meio dessas ideologias que combate, que o professor se apropria dos elementos que as constituem a fim de fazer com que esses elementos tornem-se ideologias orgânicas a favor das classes populares. Em consequência o trabalho do professor passa a ser de luta contra a hegemonia. (BATILANI, 2015, P.22).

Ao buscar efetivar esta concepção na prática docente, se depara em uma série de fatores políticos e educacionais que direcionam o trabalho docente. Ou como menciona Oliveira (2015), questões a serviço de uma política educacional neoliberal, um dos principais empecilhos para a efetivação de uma educação crítica.

Para a autora, considerando a educação como resultado de questões históricas, sociais, políticas e econômica, a formação docente e a educação sofreram alterações diretas a partir da reestruturação produtiva, que no plano econômico exigia um novo perfil de trabalhador, e no campo educacional, um novo perfil docente, apto a atender esta nova demanda.

É importante ressaltar que a lógica da reestruturação produtiva, como já foi dito, não permanece apenas na organização dos processos produtivos das fábricas, ela se espalha por todos os setores sociais, inclusive na educação e, por conseguinte, na formação docente (OLIVEIRA, 2015, p.24).

O professor, nesse sentido, passou a desenvolver habilidades, fundamentado nas pedagogias do “aprender a aprender”, com metodologias consideradas inovadoras, que na prática da sala de aula, impossibilitavam a realização de um trabalho em uma perspectiva crítica. Para Oliveira (2015), o professor não só passou a realizar um trabalho pautado nessa pedagogia, mas coube a ele “a constante tarefa de aprender a aprender materializada nos inúmeros cursos de “capacitação”, que é emulado a realizar para avançar na carreira” (OLIVEIRA, 2015, p.27).

A partir dessa lógica produtiva, a sociedade passa a ter uma necessidade no campo econômico, da formação para o trabalho flexível. Sendo a escola o espaço para a formação desse novo perfil educacional, reestruturou-se o novo perfil de educador, que deveria ser preparado via “capacitações pedagógicas”, que segundo Ribeiro (2016), passaram a formar os professores com vistas ao aumento da produtividade do país.

Nesse caso, a chamada formação em serviço ou formação continuada de professores passa a ser cada vez mais valorizada enquanto medida capaz de aprimorar a formação profissional docente e a qualidade da educação pública – fatores que a partir de então, são vistos como elementos fundamentais, uma vez que a educação é concebida como principal elemento de desenvolvimento econômico e social, um elemento- chave para a elevação da produtividade do país (RIBEIRO, 2016, p.24).

Os professores ao incorporarem este novo padrão de trabalho via formação continuada, passaram a assumir um perfil, segundo Oliveira (2015), denominado “Professor *Just-in-time*”, passou a estar disponível para o seu trabalho na maior parte do seu tempo, incluindo fins de semana e feriados. Buscando uma constante formação que lhe possibilitasse atender na escola, segundo Ribeiro (2016), os mais variados dilemas sociais que passam a ser incorporados pela escola, por meio de eventos considerados culturais ou até mesmo com a realização de projetos.

Nas últimas décadas o que se observou na literatura educacional é que houve um considerado aumento das atribuições a que as instituições escolares têm de dar conta, um movimento que foi acompanhado pela ampliação das camadas populares ao ensino formal, a partir do final da década de 1980. Houve, nesse sentido, um incremento de responsabilidades no trabalho docente que passa a não se limitar estritamente à sala de aula e à relação de ensino e aprendizagem, mas também com a gestão escolar, a comunidade escolar, os projetos pedagógicos, as questões psicoafetivas do alunado, etc. Em síntese, pode-se dizer que passaram a ser responsabilidades das instituições escolares e do corpo docente a resolução de uma série de dilemas sociais (RIBEIRO, 2016, p.41).

Esta questão contribuiu para a descaracterização do profissional docente, trouxe para o âmbito da escola a não preocupação em se trabalhar com os conteúdos históricos e organizados pela humanidade, ou seja, com o conhecimento científico. Ou como destaca Saviani (2011), a escola que contempla “todos os dias”, menos o dia dos conteúdos.

O novo perfil de professor exigido pela sociedade, ou o perfil de “professor *Just-in-time*” segundo Oliveira (2015), passou a formar um professor a favor do capital financeiro. Um movimento que contribui na formação do professor denominado por Ribeiro (2016), de professor proletário. O professor que por meio das orientações dos sistemas de ensino e formações pedagógicas, passaram a perder o controle do seu trabalho, tal como o trabalhador da indústria.

Na medida em que os professores foram perdendo suas qualificações e o controle de seu trabalho – processo que veio sendo exponencialmente acentuado a partir de meados da década de 1970, como parte do processo de reestruturação

produtiva e suas correlatas formas de sociabilidade pró-capital e da ampliação do acesso à escola pelas camadas populares – a classe docente veio se configurando também como parte do proletariado, por similitude em características essenciais do processo de proletarização: o professor não possui o controle total de seu processo de trabalho, não dispõe dos modos de produção e sofre com o rebaixamento salarial em condições precárias de trabalho (RIBEIRO, 2016, p.38).

Nesta ótica de trabalho flexível, o professor e a educação foram chamados: “a dar conta da formação desse novo perfil de homem, sob a regulação de organizações multilaterais como FMI, UNESCO e Banco Mundial” (OLIVEIRA, 2017, p.40), permanecendo sob a perspectiva de submissão ao capital.

O homem professor ideal e almejado, nesse momento, passou a ser aquele polivalente/multifuncional, que trabalhasse em equipe, que fosse “qualificado” e se adaptasse a avaliações permanentes, que soubesse resolver problemas, por meio de sua capacidade em “saber fazer”, que fosse criativo e colaborador, com habilidades para resolver dilemas decorrentes das relações interpessoais. Para Oliveira (2015), durante os anos de 1990, a teoria do capital humano se revigorou nas ondas do neoliberalismo, disseminadas por meio das orientações de Organismos Multilaterais³⁰ Internacionais, o Relatório Delors era a expressão desse processo. Contraditoriamente, nesse período, o Estado do Paraná vivenciava o auge das pedagogias críticas, com vistas a sua possível implementação.

Nessa lógica, o mesmo relatório sugeria uma flexibilização dos currículos, os processos formativos, as modalidades de oferta de cursos de licenciaturas. No que se referia aos currículos, foi “sugerido que fossem selecionados conteúdos, utilizados na prática, numa perspectiva de conhecimento útil, pragmático seguindo a lógica da resolução de problemas” (OLIVEIRA, 2015, p.62). Estas questões repercutiram a formação de professores no Brasil, especificamente a partir de 1990.

A partir desse momento, segundo Ribeiro (2016), reconfigurou-se, no Estado do Paraná, a formação de professores, que passou a ser prioridade, pois, eram necessários professores que atendessem às novas demandas de ensino. Para

³⁰ BM – Banco Mundial; BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento; BID – Banco Internacional de Desenvolvimento; CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação; FMI – Fundo Monetário Internacional; UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; OIT – Organização Internacional do Trabalho.

Baczinski (2011), e como discutido na segunda seção dessa pesquisa, houve a tentativa de implantação oficial de um trabalho em uma perspectiva Histórico-Crítica, sendo esta questão um diferencial na história da educação paranaense.

A autora ressalta que a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica ocorreu no governo de José Richa, 1983-1986, por meio do documento “Diretrizes de Governo: Política da Educação” de 1982. Teve continuidade, enquanto concepção teórica, no governo de Álvaro Dias, 1987-1990; A partir do governo de Roberto Requião, 1991-1994, foi que o estado passou a discutir as bases e metodologias de trabalho em uma perspectiva Histórico-Crítica. No governo de Jaime Lerner, durante os seus dois mandatos de 1995-1999 e 1999- 2003, a educação passou a trabalhar segundo as concepções multiculturalistas.

É somente a partir do ano de 2002, com a eleição de Roberto Requião, que o estado, segundo Ribeiro (2016), passou a retomar os princípios teóricos críticos da educação.

Nas eleições de 2002, o Estado do Paraná elegia como governador, Requião, pela segunda vez, após dois mandatos consecutivos de Jaime Lerner (1995-2003). Segundo Nadal (2007), durante a gestão de seu governo, que se estendeu entre os anos 2003-2010, a SEED – PR apontou a formação de professores como uma de suas prioridades, em consonância com o cenário nacional de reestruturação das políticas educacionais associadas às necessidades de implantação e reforma da escola pública (RIBEIRO, 2016, p.83).

O governo do estado, nesse momento, assumiu como princípio, a educação como direito do cidadão, a universalização do ensino e a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, trazendo ao cenário educacional a necessidade do estado assumir a responsabilidade integral pela manutenção e qualidade da educação.

Desta forma, frisamos que o governo Requião teve como características alguns marcos históricos para os trabalhadores docentes: a aprovação do Plano de Carreira do professor da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica, instituído pela Lei Complementar nº 103/04, que, entre outros, institui o programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, elemento constituinte do plano de carreira do trabalhador docente, que figura entre uma das principais ações de formação continuada docente desde sua implantação no ano de 2007; em 2005, a implementação do PEE, orientador das políticas públicas para a educação paranaense; entre a criação de algumas

coordenadorias específicas ligadas com a formação continuada de professores, tais como a criação da Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2004, a partir da resolução nº 1457, ligada à superintendência do Estado, à SEED-PR visava estabelecer normas para a realização de eventos de capacitação dos profissionais da educação no estado (RIBEIRO, 2016, p.84).

Segundo a autora, nesse momento, o Estado do Paraná, passou a contemplar, na formação continuada dos professores, propostas mais alinhadas às vertentes críticas da educação, em relação aos aspectos econômicos e educacionais da conjuntura nacional e global, que visavam atender aos interesses multilaterais. Na contra mão do que propunha os parâmetros curriculares estaduais, o Estado do Paraná passou a priorizar os princípios críticos de educação.

A partir de 2008, as temáticas abordadas nesses eventos demonstraram um direcionamento específico voltado para as concepções pedagógicas mais críticas. Percebemos a partir das temáticas abordadas e dos textos e vídeos utilizados nos encontros, um cuidado específico em enunciar uma nova proposta pedagógica como parte de um processo de redefinição das orientações pedagógicas da SEED, a partir da gestão do governo de Estado por Roberto Requião (2003-2006 e 2006-2010), que se voltaram, principalmente, para repensar a função social da escola pública, abordando questões essenciais sobre o trabalho educativo, como currículo, o processo de ensino/aprendizagem e a mediação como um conceito importante sobre a especificidade do trabalho docente (RIBEIRO, 2016, p.121).

Ressalta ainda que, como processo de redefinição das orientações da SEED, um documento do ano de 2008, que orientou a semana pedagógica do segundo semestre, intitulado “Orientações para a semana pedagógica de julho de 2008 – Os desafios educacionais contemporâneos”. Que fazia uma menção direta de uma nova vertente, contra os princípios propostos pelos agentes multilaterais.

As semanas pedagógicas, realizadas entre os anos 2008 a 2010, trouxeram de volta ao cenário educacional paranaense, a oportunidade de estudo e reflexão sobre as teorias críticas educacionais, que teve fim no ano de 2011, com o início do governo de Carlos Alberto Richa. Segundo Ribeiro (2016), com o novo governo

alterou-se o cenário educacional paranaense, privilegiou-se a discussão de questões mais técnicas/educacionais.

Identificamos na transição de governo, a introdução de novos elementos para a investigação que abrangeram a reestruturação das propostas de formação de professores, marcada por um notório abandono dos pressupostos teóricos críticos dos encontros organizados pela SEED-PR, que passaram a contar com orientações mais técnicas e o retorno das temáticas voltadas para a análise dos dados sobre aprovação, reprovação, Prova Brasil, Índice de desenvolvimento da Educação Básica IDEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e Programa Internacional da Avaliação de Alunos – PISA. EM 2012, inclusive, a SEED- PR apontou como meta a Instauração do Sistema de Avaliação Institucional da Educação Básica das escolas no Estado do Paraná (RIBEIRO, 2016, p.126).

Nesse sentido, retorna à formação de professores, o caráter reprodutivista, tal como pedagogias do aprender a aprender que antecedeu a redemocratização do país. Os professores uma vez que tiveram sua profissão descaracterizada por questões políticas, econômicas e sociais, como destacado nesta seção, não consegue se identificar como um profissional adepto de uma determinada concepção ou outra. E sim, resulta desta série de movimentos que influenciam a educação e sua formação.

Temos assim, projetos político-pedagógicos ecléticos e professores ecléticos, que incorporam no seu trabalho docente, as mais variadas concepções/tendências pedagógicas educacionais. Não fazem isso de forma intencional, mas como consequências desse processo de condução da educação por parte dos sistemas de ensino que direcionam a educação escolar, em favor de interesses econômicos.

Baczinski (2011), ao discutir a implementação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná, destaca que nunca houve uma compreensão exata da parte dos professores e políticos sobre a sua implementação. No campo da educação, nossos professores no entanto tiveram muitos momentos para estudos e compreensão dessa proposta teórica. Em meio a uma lógica de trabalho flexível, ou de “professores just-in-time”, o máximo que a educação, nesse sentido, alcançou foi o professor com um perfil eclético. No campo político, considerando a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia de esquerda, jamais em um contexto liberal,

realmente compreendida da parte dos políticos paranaenses, ter-se-ia objetivado em sua implementação.

Batilani (2015), como já citado nesta seção, considera que a função social do professor, coincide no escopo das ideologias, ou seja, o professor independente do contexto de sua formação ao acreditar em determinada concepção teórica, deve incorporá-la ao seu trabalho docente, e por meio do seu trabalho transmitir esta visão de homem e sociedade a qual anseia. Tendo a convicção de que não é possível uma mudança no modo de produção somente pela educação, porém é possível por meio dessa educação uma reinterpretação dessa sociedade, não por meios direcionados pelos sistemas de ensino, e sim por meio daquilo que as teorias críticas proporcionam.

Não faremos uma transformação do modo de produção com a educação, mas ao assumir pressupostos de uma educação contra o capital e para além do capital, podemos lutar contra um cotidiano medíocre com o auxílio da ciência, da filosofia, da arte, do esporte, da ética conjuntamente contra o capital. Essa é a possibilidade que temos no atual modo de produção e reprodução social. Sem contar na necessidade de engajamento nas organizações de massa (MAGALHÃES, 2012, p.144).

Ou seja, utilizar-se dos conhecimentos científicos, históricos e acumulados pela humanidade por meio do ensino escolar. Uma das tentativas da Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta de ensino, que visa, por meio do ensino escolar, transmitir aos indivíduos, o conhecimento cultural e científico que lhe é de direito enquanto cidadão.

A partir da análise desenvolvida por Agnes Heller (2004), temos que o trabalho dos professores é permeado por contradições típicas da cotidianidade, ou seja, a função dos professores consiste em uma rotina de aulas programadas com base no cumprimento de uma determinada carga horária. A não leitura, dessa forma de reprodução social estranhada, implica no aprofundamento da alienação docente, ou seja, a perda da finalidade do seu trabalho, do sentido social formador que é inerente ao ato de educar, a ponto dessa profissão se descaracterizar, pois ser professor a serviço das instituições multilaterais tornou-se algo repetitivo e mecanizado, sem a exigência quanto a sua preparação profissional e formação

intelectual. Temos nesse sentido, o professor aqui denominado como eclético, ecletismo este, resultante desse cotidiano docente.

Dessa forma, as propostas de educação buscam atender aos interesses do capital na educação. O professor visando realizar um trabalho em uma perspectiva crítica deve atender às exigências da sociedade que sofre com as medidas educacionais em favor do capital, sociedade que também faz parte do cotidiano dele, os menos favorecidos, ou como denomina Saviani (2009), os marginalizados, e usar de ideologias para a realização de um trabalho que possa contribuir nesse processo de formação crítica. Nesse sentido, é preciso se posicionar teoricamente contra as ideologias educacionais capitalistas.

Ao analisarmos os empecilhos destacados nesta seção, observamos a descaracterização do profissional docente dificultando a realização de um trabalho crítico. Alteração da cotidianidade docente, a forma como os professores interpretam a sua realidade, não se reconhecendo mais como agente que pode contribuir na reinterpretação da sociedade, que pode se transformar e conseqüentemente contribuir para transformação da sociedade.

5. CONCLUSÃO

Com base nas questões abordadas, verificamos que a Pedagogia Histórico-Crítica, surge no final da década de 1970 e tem sua primeira exposição como teoria em 1983, ganhando espaço no discurso educacional a partir de 1990, especificamente no Estado do Paraná. A partir desse momento, e em busca da implementação das propostas fundamentadas nos princípios da gestão democrática, as instituições de ensino, passaram a elaborar seus projetos político-pedagógicos, a partir do que consideram como Pedagogia Histórico-Crítica.

Em um país no qual a educação resulta de várias concepções de educação e ensino liberais, que fundamentaram e ainda, fundamentam as atuais propostas de educação em âmbito nacional de acordo com estes princípios, afirmar que uma determinada instituição implementou uma proposta crítica de educação é um equívoco, considerando que toda conjuntura da educação só oferece condições para suprir o que defende as propostas educacionais neoliberais.

Resultante das propostas educacionais implantadas temos projetos político-pedagógicos ecléticos e professores ecléticos, que incorporam no seu trabalho docente, as mais variadas concepções/tendências pedagógicas educacionais. Não fazem isso de forma intencional, mas como consequências desse processo de condução da educação por parte dos sistemas de ensino que direcionam a educação escolar, em favor de interesses econômicos.

É na defesa de uma educação de qualidade, que buscar a Pedagogia Histórico-Crítica como base para fundamentação do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição, é necessário. Recorrendo a um método dialético para efetivação do processo de ensino e aprendizagem professores e alunos, devem fazer uso do espaço instruído ideologicamente pela classe dominante, a escola, para problematizar as contradições do sistema capitalista e a partir disso, se apropriarem do conhecimento científico, histórico e organizado pela humanidade.

O Projeto Político-Pedagógico de uma instituição pública aqui discutido, permite identificar em seus escritos o que denominamos de ecletismo teórico, resultante de toda uma questão política, econômica e social, que interferiram de forma direta na educação sendo o professor, portanto, consequência desse processo. Em que pese as dificuldades encontradas pelos próprios professores, os esforços e contribuições destes profissionais que atuam nas instituições de ensino como esta que ora caracterizamos, é possível realizar um trabalho em uma perspectiva crítica que contribua com a educação escolar, enquanto espaço de emancipação. Em tempos de desmonte da educação pública brasileira, desmerecer iniciativas críticas, mesmo que de forma eclética, é permitir que o projeto de educação neoliberal se implemente sem resistência.

Como afirma Baczinski (2011), não se deve esperar uma implementação da Pedagogia Histórico-Crítica por meio dos nossos governantes, pois esse momento, considerando a ordem econômica vigente e a proposta desta pedagogia, jamais acontecerá. Se faz necessário essa implementação, ou a realização desse trabalho, por parte de quem faz e está inserido na educação, no meio escolar, professores, alunos, pesquisadores, comunidade escolar, todos que militam por uma educação crítica e de qualidade.

A partir da interpretação do contexto social, é que se pode buscar alternativas para a sua superação, ou seja, alternativas críticas de educação.

Teorias que possam agir no campo da contra hegemonia do sistema capitalista, que considerem a escola como espaço primordial para esta discussão e ação.

O trabalho desencadeado permite anunciar que a conjuntura educacional visa as propostas educacionais neoliberais e não críticas, conseqüentemente, a realização de um trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica não é tarefa fácil. Conforme explicitado no decorrer do trabalho, elaborar e executar o Projeto Político-Pedagógico, implica fazer rupturas com questões existentes para assim avançar. Pensar e executar essa elaboração como um movimento de luta e resistência dos educadores

Em que pesem as dificuldades detectadas, uma das possibilidades para a efetivação de trabalho crítico é no exercício da militância dos profissionais que atuam no espaço educacional por uma educação contra a hegemonia.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **A rebeldia do trabalho**: o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978/80/ Ricardo Antunes. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

ARAÚJO, Renan Bandeirantes de. **O sindicalismo propositivo do ABC**: o caso da Mercedes Benz. Marília, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Edgard Luiz de. **Os governos militares** / Edgard Luiz de Barros. São Paulo: Contexto, 1994, 3ª ed.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm >. Acesso em: 25 Jun. 2017.

BACZINSKI, A. V. M. **A implementação oficial da pedagogia histórico- crítica na rede pública do estado do Paraná (1983–1994)**: Legitimação, resistência e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.

BATISTA, E. L.; MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

BATISTA, R. L. A Ideologia da educação profissional sob o capitalismo manipulatório. In: ARAÚJO, Renan et al. (Org.). **Desafios para o desenvolvimento em tempos de globalização**: um estudo sobre as condições econômicas e sociais do Paraná. Maringá: Eduem, 2014.

BATILANI, Ítalo. **Pedagogia histórico-crítica**: a função social do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná – UEM: Maringá, 2015.

BERNARDIN, L. M. Ensino médio e educação profissional: quem são e que sentido dão a escola alunos da oferta noturna. In: OLIVEIRA, R. de. et al (Org.). **Juventude e ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba:UFPR/Setor de Educação, 2016.

COSTA, C.A.S. **Premissas conceituais sobre a formação do materialismo de Marx**. 2010. Disponível em:http://pdfscielo.org.co/scielo.php?pid=SO1204688201000020000&scrip=sci_artt ext. Acesso em 18 jan. 2017.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **As pedagogias do aprender a aprender e alguma ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04> >. Acesso em: 19 Julh. 2017.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.

FERREIRA, Naura, S, C. **Repensando e ressinificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada.** 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619> >. Acesso em: 05 Julh. 2017.

FERNANDES, O. S. **Nova Londrina:** rainha do noroeste: 60 anos de História. Cascavel: Ed. Do Autor, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREINET, E. **O itinerário de Célestin Freinet:** a livre expressão na pedagogia Freinet. São Paulo: F. Alves, 1973.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara: Araraquara, 2012.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. CROCHICK, José Leon. **Propostas pedagógicas e livros didáticos:** Reflexões sobre a pseudo formação. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00234.pdf> >. Acesso em 12 Julh, 2017.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1985.

GOODSON, Ivo. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1997.

_____. **Marx: Vida e Obra.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Vida e Obra)

KUENZER, Acácia. Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura. S.C.(Org.). **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1995).

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano, Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo, Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano, Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolas:** estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAGALHÃES, C. H. F. **Obstáculos da pedagogia histórico-crítica no cotidiano da escola.** Maringá: Eduem, 2012.

MARTINS, M.F. **Marx, Gramsci e o conhecimento:** ruptura ou continuidade?. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, K, 1818 – 1883. **A ideologia alemã – Karl Marx e Friedrich Engels .** Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília ,DF:UNESCO, 2000.

OLIVEIRA. Helen Cristina de. **FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO FLEXÍVEL CONTEMPORÂNEO.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirantes de Araújo. Paranavaí, 2015.

OLIVEIRA. Silvana, B. **Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico.** 2017. Disponível em: <
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/680-4.pdf> >.
 Acesso: 20 Julh. 2017.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <
<http://www.nldarydresch.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13> >. Acesso em: 02 Mai.2017.

RODRIGUES, Elaine. **A (re)invenção da Educação no Paraná: apropriações do discurso democrático (1980-1990)**. Maringá: Eduem, 2012.

RIBEIRO, Amanda Cristina. **Proletarização e capacitação docente: a educação pública paranaense na contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí: Paranavaí, 2016.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964 – 1985**. Tradução Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Maringá, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80** / Eder S. Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SANTOS, Nilva de O.B. dos. **Projeto político-pedagógico: um novo olhar sobre a escola**. 2009. Disponível em: <
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2535_1196.pdf >.
Acesso em: 22 jun. 2017.

_____, Nilva de O.B. dos. **Ensino e aprendizagem da didática à luz do pensamento dialético**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2014. Maringá, 2014.

SILVA. Tomaz, T, da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SFORNI, Marta, S, de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

STOSKI, P. GELBECKE, V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. de. et al (Org.). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

VEIGA, Ilma dos P, A. Projeto político pedagógico e a gestão da escola. IN: VEIGA, Ilma dos Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

ZOTTI, Solange A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980** / Solange A, Z. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.