

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CIÊNCIA E CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**HISTORICAL AND CRITICAL-PEDAGOGY: SCIENCE AND KNOWLEDGE OF TEACHERS IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL**Fabiano de Jesus Ferreira¹Fatima Aparecida de Souza Francioli²Elias Canuto Brandão³**Resumo**

Esta pesquisa procura compreender o atual contexto no qual está inserida a educação dos anos iniciais do ensino fundamental em um município paranaense. Nosso interesse foi o de compreender as implicações pedagógicas que ocorreram com a mudança radical de uma proposta de ensino. Nesse sentido, aplicamos um questionário entre os professores e a secretaria municipal de educação, objetivando coletar dados para analisar o cenário atual da educação municipal. Para analisar os dados coletados, bem como para realizar a análise, tivemos como referências autores como Dermeval Saviani, Karl Marx e outros. Os resultados indicaram que os profissionais da educação, dessa rede de ensino, não têm conhecimentos suficientes para desenvolver atividades pedagógicas pautadas nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Outro ponto fundamental é que o município também não preparou adequadamente seus profissionais para tais alterações no campo teórico e nas práticas pedagógicas nas escolas municipais dessa cidade.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. ensino fundamental. mudança pedagógica. formação de professor.

Abstract

This research seeks to understand the current context in which the education of the early years of elementary education in a municipality Paraná is inserted. Our interest was to understand the pedagogical implications that occurred with the radical change of a teaching proposal. Accordingly, we applied a questionnaire among teachers and municipal board of education, aiming to collect data to analyze the current scenario of municipal education. To analyze the collected data and to perform the analysis, we as authors theoretical contribution as Dermeval Saviani, Karl Marx and others. The results indicated that educational professionals, this type of school, do not have enough to develop educational activities guided by the assumptions of Pedagogy Historical- critical knowledge. Another key point is that the city did not adequately prepare its professionals for such changes in the theoretical and pedagogical practices in the public schools of that city.

¹ O autor é Mestrando em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Paraná UNESPAR- Campus de Paranavaí. Atualmente é membro e pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC - CNPq). E-mail: fabianoferreira27@yahoo.com.br.

² Professora doutora adjunta da UNESPAR-Campus de Paranavaí. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. E-mail: fas.francioli@hotmail.com.

³ Professor doutor adjunto da UNESPAR-Campus de Paranavaí. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. elementary school. pedagogical change. teacher training.

Introdução

A educação escolar pública no Brasil é um tema alvo de debates no meio acadêmico, o que pode ser verificado nos bancos de dados e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelos meios de comunicações impressos, televisivos, internet, entre outros. As discussões, nas últimas décadas, estão em torno do desenvolvimento de uma educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras. No entanto, em um texto intitulado “*Prova Brasil – novos resultados, velhas mazelas*”, de João Batista Araujo e Oliveira (2012), o autor descreve os “péssimos” resultados dos alunos das escolas públicas em relação aos educandos das escolas privadas, nas avaliações aplicadas pelos governos federal e estaduais. O autor fala sobre o descaso de diversos setores da sociedade e diz que “o estrato mais rico da população e as autoridades maiores estão satisfeitos com os avanços obtidos. As elites, míopes, continuam a se beneficiar da mediocridade geral e permanecem insensíveis às mazelas da educação pública” (ARAUJO e OLIVEIRA, 2012). Este tom “agudo” dos autores mostra-nos os problemas a serem enfrentados nas escolas públicas brasileiras, visando melhorar a qualidade da educação escolar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, base de todo processo educativo.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, demonstram que houve certo “avanço” nos anos iniciais do ensino fundamental, passando de 3,4 pontos, em 2005, para 4,7 pontos, em 2011, sendo 5,7 pontos a meta a ser atingida no ano de 2021 (INEP, 2012). O IDEB “é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep” (SEEE-AL). Existem muitas questões problemáticas sobre esses índices, pois seus resultados não representam, necessariamente, o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas escolas públicas. Um claro exemplo sobre índices é o de que trata o artigo publicado pela “*Massachusetts Institute of Technology*” (MIT), intitulado de “*Even when test scores go up, some cognitive abilities don't: MIT neuroscientists find even high-performing schools don't*

*influence their students' abstract reasoning*⁴. Nesse estudo pesquisou-se “cerca de 1.400 estudantes da oitava série no sistema escolar público de Boston” (MIT, 2013) e os resultados foram que “notas mais altas nos testes” não “significou o desenvolvimento nos alunos da capacidade de resolver problemas abstratos ou pensar logicamente” (MIT, 2013), demonstrando que não basta melhorar as notas em testes padronizados para que se desenvolva uma educação de qualidade.

Nessa mesma direção, Fonseca (2009), em seu artigo “*Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*”, mostra-nos como os projetos educacionais, a partir da segunda metade do século XX, foram se adequando às necessidades da economia nacional, oscilando de acordo com certos períodos de nossa história recente. A autora demonstrou a relevância do papel dos educadores na busca de “propostas mais autônomas e socialmente mais relevantes para a educação brasileira”, afirmando que os projetos educacionais seguiram a lógica da competitividade, visando a questões econômicas nacionais e a uma “boa colocação no *ranking* das avaliações externas” (FONSECA, 2009). Por fim, o Estado brasileiro não tem cumprido seu papel de desenvolver o campo do conhecimento científico e econômico, sendo este campo tratado como o segundo mais importante para a nação.

Diante do exposto, interessou-nos voltar nossa atenção para o trabalho que vem sendo desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental em um município paranaense, buscando demonstrar que as mudanças impostas verticalmente nem sempre visam ao desenvolvimento da educação pública. Não avaliaremos os educadores quanto as suas falhas de formação inicial e sim o poder público que se furta do dever de oferecer a formação continuada aos professores e de não realizar uma gestão democrática no âmbito da educação escolar municipal.

O município em questão adotou, teoricamente, a Pedagogia Histórico-Crítica como princípio da organização do trabalho pedagógico dos professores no lugar da concepção construtivista, mas na prática, a Secretaria Municipal de Educação tem mudado radicalmente sua proposta pedagógica, indicando que a mudança foi apenas um modismo educacional. Fica a interrogação: existe de fato a intenção de provocar mudanças no trabalho educativo, quando a prática contradiz com a realidade?

⁴ Mesmo quando os resultados dos testes sobem, algumas habilidades cognitivas não neurocientistas do MIT encontradas até mesmo em escolas de alto desempenho, não influenciam o raciocínio abstrato dos alunos (2013).

Visando responder esta e outras questões, é que nos propomos analisar a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender sob quais condições este trabalho tem sido realizado. Para o feito, realizamos entrevistas com profissionais da educação envolvidos nesse processo, de maneira que os dados coletados permitissem aprofundar nossas reflexões.

1. Referencial teórico e metodologia

Desde a década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo estudada e debatida no Brasil, mas é a partir de 2006 que esta concepção passou a fazer parte das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. Sob um olhar mais atento, os dirigentes da educação paranaense compreenderam (ou ao menos se abriram para o debate) que as políticas educacionais vigentes negligenciaram a formação dos professores, alteraram a função da escola e conseqüentemente esvaziaram os conteúdos curriculares, limitando o acesso das camadas socialmente marginalizadas ao conhecimento científico.

Na busca de reverter esse quadro, a Secretaria de Estado da Educação organizou um trabalho entre os profissionais da educação paranaense visando construir coletivamente as diretrizes para a educação básica, tendo como princípio a construção de uma sociedade mais justa, onde as oportunidades fossem iguais para todos.

Para atender a este princípio, a Secretaria de Estado da Educação Básica adotou as teorias críticas de educação como proposta pedagógica do trabalho educativo em toda a rede pública paranaense, construindo as diretrizes curriculares. É possível diagnosticar, nas diretrizes, elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, quando anuncia que os alunos devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, veiculados, na escola, por meio das disciplinas curriculares. Ou quando estabelecem a função do currículo escolar.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de **socialização do conhecimento**, pois essa função da instituição escolar é **especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas**, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de **acesso** ao mundo letrado, do **conhecimento científico**, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (PARANÁ, 2008, p. 14, grifos nossos).

As teorias implícitas demonstram que os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, como a prioridade do ensino dos conteúdos clássicos, estiveram presentes nos estudos que os professores do Paraná realizaram para construir as diretrizes curriculares. Será este o mesmo

trajeto percorrido pela Secretaria Municipal de Educação do município investigado? Antes de responder a esta questão faz-se necessário apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica, considerando ser este nosso ponto de partida e chegada de nossas análises.

1.1 Princípios da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, foi desenvolvida com objetivo de construir uma pedagogia que atuasse de maneira crítica, dando respostas às pedagogias a-críticas ou às pedagogias “críticas-reprodutivistas” que eram predominantes no Brasil em meados do século XX. A Pedagogia Histórico-Crítica foi pensada e elaborada a partir da década de 1970 e está ancorada na teoria e nos pressupostos do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883).

O pensamento de Marx está pautado na materialidade concreta da história humana, visto o homem diferir dos outros animais por meio do trabalho. De acordo com Marx “[...] o trabalho útil é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2008, p. 64-65). O materialismo histórico e dialético busca a superação da sociedade capitalista, o fim da propriedade privada dos meios de produção, o fim das desigualdades sociais, políticas e econômicas entre os homens, ou seja, busca uma sociedade igualitária, a sociedade “comunista”. Afirma Saviani, que a Pedagogia Histórico-Crítica

[...] em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o **saber objetivo** produzido historicamente, reconhecendo as **condições de sua produção** e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que **se torne assimilável** pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultados, **mas apreendam o processo de sua produção**, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2012, p. 12-13, grifos nossos).

Conforme o excerto anterior, as tarefas e objetivos da pedagogia crítica referem-se ao “saber objetivo”, como chave à busca da emancipação do homem frente à sociedade “alienada”. Somente por meio da aquisição do conhecimento científico e das condições de sua produção histórica é que as pessoas poderão compreender os caminhos que nos trouxeram até

os dias atuais e, assim, produzir os mecanismos para a mudança desta sociedade capitalista, rumo, conforme afirma Saviani, à sociedade socialista. A tarefa em transformar o “saber objetivo” em assimilável pelos alunos é uma tarefa extremamente difícil, porque primeiro o professor tem que ter acesso a tal conhecimento e, segundo, deve saber qual é o seu papel enquanto profissional da educação, bem como o papel da escola pública.

Para Saviani (2012, p. 14), o papel da escola é “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” e, como ele mesmo afirma, “o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada”. Saviani deixa claro o papel da escola, mas o que se observa é que as crianças não estão tendo acesso ao conhecimento clássico, ou seja, “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. (SAVIANI, 2012, p. 17).

A escola atual está incumbida de tarefas diversas e contrárias às da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pois está mais preocupada em ensinar “regras/leis de trânsito”, “meio ambiente”, “semana da pátria”, dia das mães e pais, bem como “semana das crianças” e outras datas comemorativas. Esses temas têm sua importância, mas não devem substituir a transmissão do conhecimento historicamente construído e essencial para o pleno desenvolvimento humano. As atividades escolares devem se organizar a partir dos conteúdos e não girar e ficar em torno deles. Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípios básicos:

- Situar-se na perspectiva dos interesses das classes trabalhadoras;
- Fundamentar-se na teoria marxista;
- A escola é o local onde deve ser transmitido o saber clássico, historicamente construído;
- O professor deve ser o detentor e transmissor/mediador dos conhecimentos, através dos conteúdos curriculares e não mero reprodutor de conteúdos;
- A luta pela superação da sociedade capitalista rumo ao socialismo como caminho da sociedade comunista.

Quando um governo, escola e professor adotam a Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora de suas atividades pedagógicas, teoricamente, deveriam conhecer estas bases e desenvolver os trabalhos visando aos fins acima mencionados, caso contrário, o desenvolvimento dessa pedagogia não terá os fins almejados. Compreendamos alguns elementos sobre a educação pública no Brasil, bem como suas contradições.

1.2 A educação pública no Brasil

A escola pública, como conhecemos, surgiu com mais vigor e debate político na França, na segunda metade do século XIX, em meio às turbulências da guerra entre França e Prússia. Nas análises de Leonel (2013), a escola pública não foi algo construído sob uma unanimidade política e/ou social. Ela nasceu em meio a limitações e debates acalorados. Nesse aspecto, Saviani (2012) contribui mostrando-nos que, quando a burguesia tornou-se classe hegemônica, ela se tornou “guardiã” do conhecimento historicamente construído pela humanidade e, de classe reacionária, transformou-se em classe conservadora. Como afirma Marx (2008), as contradições existentes em todos os períodos históricos da humanidade fizeram com que a burguesia criasse mecanismos como, por exemplo, a escola, para instrumentalizar minimamente a classe trabalhadora, de maneira que mantivesse o desenvolvimento do capital, pois novas tecnologias dependiam e dependem de mão-de-obra especializada para se manter.

No Brasil, já no período republicano (1889), a educação passou por várias reformas ao longo do século XX, a começar em 1920. Locais e não nacionais

1920 - Sampaio Dória realiza em São Paulo a primeira dessas reformas regionais do ensino.

1922-1923 - Lourenço Filho é chamado ao Ceará para realizar a segunda dessas reformas.

1924 - Anísio Teixeira traz para a Bahia a experiência que acumulou em cursos de educação nos Estados Unidos, onde foi aluno de John Dewey, o grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano, que inspirou o do Brasil.

1925-1928 - José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, dá continuidade ao movimento de reformas. Nos anos de 1927-1928 é a vez do Paraná, com Lisímaco Costa. Nesses mesmos anos, Francisco Campos marca o estado de Minas Gerais com seu projeto de reforma. A mais importante de todas, no entanto, foi feita no Distrito Federal, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930. (FGV-CPDOC, 2013).

É importante frisar que, nos períodos mencionados, a escola pública no Brasil não era universal e a maioria da população era analfabeta. As populações viviam predominantemente no meio rural e “as reformas ou tentativas delas, que existiram no início do século [...] não beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias” (FERREIRA; BRANDÃO, 2011), situação que ainda ocorre nos dias atuais. Os debates sobre a educação escolar no Brasil, no início do século passado, eram debates que buscavam atender aos interesses das elites nacionais em detrimento da maior parte da população trabalhadora, visto que quem elaborava as leis e as políticas públicas eram os

representantes das elites, e estas implementaram, ao longo da história brasileira, um modelo de sociedade urbana de acordo com seus interesses políticos e econômicos embora o campo produzisse as riquezas econômicas, o que continua fazendo neste início de III milênio.

O período que os militares estiveram à frente do governo do Brasil (1964-1984) foi um momento que marcou a educação escolar no país. Entre as mudanças, destacamos a substituição dos professores pelos “planejadores” nas instâncias de decisões de políticas governamentais. De acordo com Saviani, este período foi marcado por

[...] uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de **burocratização**. Acredita-se que o processo se racionaliza à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 383, grifo nosso).

A burocratização neste período tinha, entre outros, o intuito de manter todos sob o controle do governo. Os professores apenas deveriam “repassar” os conteúdos elementares, com características que visava à formação de mão de obra para as indústrias brasileiras em expansão e formar cidadãos apolitizados e acríticos, ou seja, cidadãos-peças para a engrenagem da economia brasileira, máquinas-robôs humanas.

Segundo dados publicados no Portal G1 (2013), “o Brasil deve voltar à 6ª posição entre as maiores economias globais” e a projeção é de “que o PIB brasileiro fique em US\$ 2,456 trilhões [...] de dólares [...]”. Confirmando-se, o Brasil consolidar-se-á entre as maiores economias do planeta, mas esse crescimento não se reflete em investimentos na educação básica e na qualificação de professores. Senado brasileiro aprovou em 2013, repasse de 75% dos *royalties* do pré-sal para educação. Os *royalties* do petróleo do pré-sal renderão à educação R\$ 134,9 bilhões até 2022. Os recursos, porém, será insuficiente para o país investir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na área - valor necessário para cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, esse volume de recursos financeiros se for bem aplicados, poderá fazer com que a educação brasileira de um salto de qualidade, a médio e longo prazo.

Outras pesquisas divulgadas neste mesmo ano afirmam que, no Brasil, “20,4% da população com 15 ou mais anos de idade é analfabeta funcional em 2011” e levando em apreço o que o Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisas – IBGE – considera como “analfabetos funcionais” (CRUZ, 2013, p. 70), os que têm menos de quatro anos de estudos

completos. Diante do analisado, entendemos como analfabeto funcional o sujeito que consegue decodificar, ou seja, ler, mas não desenvolveu a habilidade de compreender o texto lido.

Ainda sobre analfabetismo no Brasil, os dados do IBGE referentes a 2012, atualizados em 2013, e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2013), indicam que a taxa de analfabetismo no Brasil, das pessoas de 15 anos ou mais, diminuiu nos últimos dez anos, mas se estabilizou nos três últimos anos, estimada em 8,7%, correspondendo a aproximadamente treze milhões de analfabetos, indicando os desafios que as escolas públicas no Brasil tem a enfrentar. Como os números se estabilizaram, parece-nos que a engrenagem escolar não está funcionando adequadamente. No entanto, podemos dizer que está funcionando na medida em que a escola pública é reflexo da realidade política do Estado capitalista, onde o objetivo da educação formal não é a plena emancipação humana, mesmo que este princípio esteja contemplado nas legislações federais e estaduais do Brasil.

Destacamos que o Estado, enquanto economia capitalista, tem como característica a “contradição”, ou seja, a separação da sociedade em classes. De um lado, a classe burguesa e, de outro, a classe trabalhadora/proletariada. A burguesia como classe dominante, de nosso ponto de análise, como afirma Almeida (2010, p. 54), não pode continuar “sustentando a igualdade, ainda que formal, entre os seres humanos, pois como classe dominante ela deve exercer a dominação, o que implica a existência das classes dominadas”. Relembramos que o estado burguês foi criado-organizado para atender aos interesses políticos e econômicos da burguesia e não da classe trabalhadora. Assim, a escola como conhecemos na atualidade, teve origem no interior desse sistema e este busca, em última instância, atender às necessidades e interesses do capital e não do trabalhador. No momento em que o trabalhador – aluno ou professor – descobre este antagonismo, iniciam-se os conflitos de interesses e de classe, a começar pela educação.

Esse contexto socioeducacional mantém-se nos dias atuais, apesar de os dados estatísticos demonstrarem que mais de 90% das crianças estão matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Milhares são as crianças que continuam com dificuldades de serem matriculadas e estudar, mesmo constando na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/98), art. 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, atribuindo o município como instância administrativa e responsável por garantir os primeiros anos de estudo (art. 211), ao determinar que:

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988).

Evidencia a C.F/88 que o governo federal desonera parcialmente seus cofres ao se isentar da responsabilidade nas séries iniciais do ensino fundamental. Mais de vinte e cinco anos depois de ser promulgado o artigo 211, existem projetos⁵ que propõem a federalização das escolas que hoje estão sob responsabilidade dos municípios, defendendo a ideia de que os gestores municipais não conseguiram obter resultados satisfatórios. As brechas na legislação federal possibilitam disputas políticas, judiciais e sociais na tentativa de “empurrar” as responsabilidades entre os governos Municipais, Estaduais e a União, resultando no abandono das escolas públicas.

O Art. 30, parágrafo VI define que os municípios devem “manter cooperação técnica e financeira com a União e com os Estados, através dos programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Os municípios, através dessa colaboração, procuram administrar a complexidade do sistema de ensino sob sua responsabilidade, definindo normas e metodologias pedagógicas que possam se adequar às peculiaridades locais.

Teoricamente, a autonomia pedagógica surge como uma finalidade importante, pois em um país como o Brasil, de grandes dimensões territoriais é, no mínimo razoável, esta autonomia pedagógica. No entanto, estudos acadêmicos apontam que a educação brasileira está trilhando caminhos tortuosos pela falta de administração apropriada, tanto pelos alcaides como pelos seus respectivos secretários de Educação.

As Secretarias Municipais de Educação nem sempre contam com dirigentes preparados academicamente e parte considerável são nomeados por consideração e acordos políticos/eleitoreiros, resultando na falta de um sistema de educação nacional coeso, implicando no direcionamento da educação escolar: baixos salários dos professores, má formação continuada adequada e de qualidade acadêmica, falta de planos de carreira,

⁵ Como pode ser examinado em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/10/18/cristovam-buarque-reune-ideias-para-proposta-de-federalizacao-da-educacao>>.

mudanças radicais nas orientações pedagógicas, entre outros danos sofridos pela escola pública.

2. Resultados

Conforme anunciado, analisaremos a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica em um município da região do Noroeste do Estado do Paraná, verificando as percepções que os professores têm frente à implementação desta pedagogia como princípio do trabalho pedagógico, buscando compreender as contradições existentes entre o discurso dos professores e o discurso oficial do município.

Para o feito, questionamentos por amostragem e análise das respostas direcionarão o presente estudo. O município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, realizou debate entre os professores antes da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica? Ofereceu formação continuada para os profissionais da educação, antes ou depois da mudança no referencial teórico que passou a nortear as atividades pedagógicas nas escolas públicas municipais? Os professores concordaram com essa mudança teórica adotada pela Secretaria Municipal de Educação e conhecem a Pedagogia Histórico-Crítica? Os professores desenvolvem essa pedagogia no trabalho educativo e tem conhecimento dos limites de atuação do trabalho docente?

Analisamos as respostas confrontando com a Pedagogia Histórico-Crítica e com as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Nossa análise partiu da fala de uma professora/gestora que, antes de preencher o questionário, nos relatou como ela vê a escola, a comunidade escolar e os governantes. Disse ela: *“Parece que estamos subindo uma montanha em meio a uma avalanche [...] a escola está remando contra a maré [...]”*. A professora ainda afirmou haver *“[...] a necessidade de ter nas escolas públicas profissionais como psicólogos, assistentes sociais e outros”*, referindo-se às dificuldades que a escola pública enfrenta todos os dias e que, o trabalho conjunto de profissionais de diferentes áreas, poderia dar suporte ao trabalho do professor. Ao final disse: *“Não sei o que fazer para resolver os problemas da educação escolar e da educação familiar”*. A fala demonstra a ansiedade dos professores em não saber como agir diante dos problemas que ocorrem no espaço escolar. Para contribuir, realizaremos reflexões que podem ajudar a desvendar as contradições das escolas públicas.

2.1 Dos dados coletados

O questionário aplicado iniciava perguntando sobre a formação profissional que possuíam e qual era sua situação empregatícia. Os resultados coletados demonstraram que a maioria possui graduação em pedagogia (presencial) e formação acadêmica em Normal Superior; Metodologia e Didática; além de Letras português/inglês, sendo que todas possuem especialização em diversas áreas da educação.

As professoras entrevistadas são concursadas e já atuam no magistério entre dois e vinte e nove anos, sendo a média de tempo de experiência profissional acima de dez anos de atuação, indicando ponto positivo ao observarmos os dados referentes à formação acadêmica, comparando-os a outros municípios do Brasil onde se observa baixa escolaridade de docentes, o que não se reflete na qualidade das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula ou em âmbito escolar.

Sobre a teoria pedagógica que orienta o ensino na escola onde as professoras trabalham, com exceção de uma professora, as demais responderam que a teoria norteadora é a Pedagogia Histórico-Crítica. A professora em exceção mencionou que os trabalhos eram orientados pela pedagogia Construtivista, levando-nos a constatar que nem todas as escolas e ou professores seguem a orientação da secretaria municipal, desenvolvendo alguma teoria sem seu consentimento. Como o questionário foi composto por questões fechadas, sem a interferência do entrevistador no momento do preenchimento, não identificamos as razões do uso da corrente pedagógica construtivista.

Sobre o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, buscamos investigar o conhecimento a respeito por parte do entrevistado usando questão aberta, onde o entrevistado descreveu seus conhecimentos sobre a Pedagogia. Às professoras pesquisadas, a Pedagogia Histórico-Crítica:

- A: - *Significa que a educação é entendida no seio de uma prática social global.*
- B: - *A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.*
- C: - *Muito boa, vai além da mera transmissão de conhecimentos, buscando dar ao aluno condições de participar da vida em sociedade de maneira crítica.*
- D: - *Teoria que valoriza o conhecimento que o aluno traz. Parte do senso comum para o científico. Busca a apropriação do conhecimento para que se torne cidadão transformador da sociedade.*
- E: - *Sei que essa pedagogia ressalta o conteúdo que o aluno traz e valoriza o que o homem tem acumulado até hoje.*

- F: - *O que sei é que a Pedagogia Histórico-Crítica em contemplar uma educação mais abrangente, no sentido social, integral de cada um.*
- G: - *Teoria que torna cidadão pensante, críticos e conscientes de seus direitos e deveres.*

As docentes demonstraram “generalização” conceitual, como “prática global”, ou “participação crítica” ou “educação mais abrangente”, expressando relativa falta de domínio dos conceitos, pois não houve a tentativa, por parte das mesmas de explicá-los e detalhá-los, seja pelo fato do não conhecimento dos significados ou pela tentativa de oferecer uma resposta sintética ou genérica, impossibilitando-nos de realizar uma análise mais detalhada. O que podemos inferir a partir das respostas é a “insciência” da teoria pedagógica orientadora das atividades escolares.

Observamos, mesmo que timidamente, em algumas respostas, certas noções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, devendo-se, certamente, pela participação, mesmo que de poucas horas, em palestras sobre a pedagogia cunhada por Saviani, não sendo suficiente para demonstrar conhecimentos mínimos sobre alguns conceitos. Como podemos observar na escrita da professora “C” que chega a citar um elemento central da pedagogia de Saviani, como a “transmissão do conhecimento”, no entanto, a docente não conseguiu especificar quais saberes seriam esses, que Saviani chama de “clássicos”. Na sequência de sua resposta, a professora aponta para uma “participação crítica na sociedade”, sem esboçar os significados de tal participação, nem o que seria ser crítico segundo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica o aluno, ou mesmo qualquer outra pessoa, inclusive os professores, só poderão atuar criticamente se tiverem se apropriado do máximo de conhecimento produzido historicamente pela humanidade e, principalmente, conhecer o processo histórico da construção desses conhecimentos. Do contrário, aluno ou professor estarão fadados a permanecerem naquilo que Saviani cunhou como “senso comum”, e, na prática, muitos docentes permanecem.

Situação parecida ocorreu com a professora “E”, mencionando outra conceituação importante que, segundo Saviani, é a “valorização do conhecimento acumulado pela humanidade”, esquivando-se do detalhamento. É sabido que os seres humanos, historicamente, produziam conhecimentos distintos, mas para Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento que deve ser transmitido para as novas gerações, nas escolas, é o “conhecimento científico”, não qualquer saber. Entre as entrevistadas tivemos duas professoras que nos parecem ter certo domínio conceitual da pedagogia em discussão:

PROFESSORA H: - *O trabalho do professor na teoria Histórico-Crítica deve estar voltado para formar cidadãos críticos que não somente se insiram no meio social, mas que possam transformá-lo, a fim de que a sociedade seja justa e igualitária.*

Ela se enquadra nas tendências críticas, tem bases do Materialismo Histórico-dialético que tem como fundamento (sic) o pensamento de Karl Marx. Ela tem como linha psicológica a Teoria Histórico-Cutural, de Luria, Vigotski e Leontiev que buscavam uma abordagem para encaixar no contexto social de sua época e de seu país.

Consideram (sic) que o convívio social é um dos grandes responsáveis pela formação do ser humano. Com bases marxistas, esta tendência vem combater a alienação pregada por nosso modelo econômico. Fato que ao (sic) meu ver, traz a sensação de “nadar contra a maré”, quando incluímos em discussões nas salas de aulas a acidez da crítica ao sistema.

Acredito que usar esta tendência pedagógica aliada à formação da “mão-de-obra” (sic) que o mercado pede é algo contraditório, mas como a todo instante isto nos é cobrado, passamos a adotar tal postura.

PROFESSORA I: - *O lado bom de se (sic) ter esta teoria como diretriz, é que temos a oportunidade de abrir os olhos, ou ensinar os alunos a enxergar que são atores e autores da história.*

As professoras tiveram certa precisão na descrição e reflexão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, e a professora H vai além, faz uma retomada histórica, buscando as origens do pensamento de Saviani. Algo compatível com um professor qualificado.

No entanto, quando questionadas sobre a implementação da pedagogia no cotidiano escolar, a professora “I” diz “*considero aplicável, mas não em sua totalidade. Alguns itens do planejamento deveriam ser adaptados aos primeiros (sic) anos do ensino fundamental. (Me refiro à didática de Gasparin)*”, ficando manifesta a distorção que ocorre entre ter o conhecimento sobre tal pedagogia e a aplicação na escola, pois é evidente que a didática do professor Gasparin não é suficiente para um professor elaborar e desenvolver suas atividades pedagógicas apenas por intermédio do material produzido por esse professor.

A didática proposta por Gasparin (2003) é importante, sendo considerada como uma base pedagógica ou um ponto de partida. No entanto, utilizá-la como procedimento para o trabalho pedagógico, demanda a apropriação criteriosa da teoria histórico-crítica e a compreensão de cada passo, do método pedagógico desenvolvido por Saviani (1991). Isto significa que não basta introduzir este trabalho nas escolas, esperando que os professores o realizem, é preciso estudar e compreender como é que o conhecimento científico (expresso

pelo conteúdo curricular) inicia na prática social como ponto de partida e torna à prática social como ponto de chegada.

O estudo evidenciou que não foi isto que ocorreu com a implantação do método no município investigado. Na prática foi uma decisão de “gabinete”, tomada por um pequeno grupo que hoje está à frente da Secretaria Municipal de Educação. O município já tinha uma “tradição” consolidada no desenvolvimento do ensino, pautado em uma pedagogia com pressupostos opostos à Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, todo o trabalho pedagógico seguia os princípios da pedagogia construtivista. Com a implantação da proposta histórico-crítica, criou-se um conflito teórico que pode ser observado na fala da professora “E” quando afirma que existe uma “[...] *mistura de metodologia*”. Esta professora refere-se às mudanças impostas pela Secretaria Municipal de Educação sem a devida participação dos professores nas decisões. Essa fala mostra-nos as dificuldades ao mudar radicalmente a orientação pedagógica em uma estrutura consolidada sem ouvir os professores. Não que isso não possa ocorrer, pois como diz Naves,

[...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes’. Essa célebre frase de Marx encerra a reafirmação do princípio da determinação da superestrutura [...] isso significa que o controle dos meios de produções materiais implica o controle dos ‘meios de produção espiritual’ [...] *a dominação espiritual é, a dominação ideológica* [...]. (NAVES, 2000, p. 36, grifo nosso).

Recorramos a um pensamento de Marx e Engels (2004), quando os autores refletem sobre a emancipação do homem ao dizerem que:

[...] partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. E igualmente, a partir deste instante ela se encontra em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria “pura”, da teologia, da filosofia [...]. Pouco importa, de resto, aquilo que a consciência empreende isoladamente; toda essa podridão tem um único resultado: os três momentos, constituídos pela força produtiva, o estado social e a consciência, podem e devem necessariamente entrar em conflito entre si, pois através da divisão do trabalho torna-se possível àquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito reside unicamente na hipótese de acabar de novo com a divisão do trabalho [...]. (MARX; ENGELS, 2004. p. 26-27).

Entendemos que, antes de se promover qualquer alteração nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), é preciso que ocorra ampla discussão debatendo-se as razões e objetivos a serem alcançados. No caso em estudo, as mudanças são complexas, difíceis, pois trata-se de

uma pedagogia que tem como norte o rompimento e a superação da sociedade capitalista e essa superação não foi observada nas respostas dos professores e nem da secretária municipal de educação do município pesquisado. Por quê? Inferimos que as entrevistadas não almejam a superação da sociedade capitalista, nem do método representado por ela. Então, como implementar a teoria crítica se o professor não concorda com os pressupostos teóricos dessa pedagogia?

As análises indicam que a implantação da Pedagogia histórico-Crítica não passa de um “modismo pedagógico” e não de um instrumento de mudança social.

Analizamos, por fim, a afirmação das professoras de que seu trabalho “não é alienado”, indicando alienação da alienação, pois ao afirmarem não serem alienadas, evidencia a não compreensão da sociedade na qual estamos inseridos. A sociedade capitalista é alienante por sua própria “natureza”, em virtude da “divisão social do trabalho”, onde todo o conhecimento é parcial. George Lukacs nos ajuda a compreender essa questão ao afirmar que “a consciência de classe é, portanto, abstracta e formalmente considerada, simultaneamente, uma *inconsciência* [...]” (LUKACS; SCHAFF, 1973, p. 39-40). Diante dessas constatações observamos a falta de consciência crítica que existe nas respostas das professoras perante o trabalho que realizam, acarretando, sem dúvida, a limitação no desenvolvimento do ensino pautado em qualquer teoria pedagógica.

Considerações finais

O estudo verificou e confirmou que a Secretaria Municipal de Educação não ofertou formação continuada adequada aos professores para implementar a Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública de ensino. Ficou evidente nas entrevistas aplicadas que as professoras não têm conhecimento teórico sobre a pedagogia desenvolvida por Dermeval Saviani, apesar de esta pedagogia fundamentar os documentos oficiais do município. Vale destacar que os princípios que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica não são aplicados durante o trabalho pedagógico, pois os próprios educadores entrevistados afirmaram que não há possibilidade de implementá-los.

Quando a secretária Municipal de Educação foi questionada a respeito das mudanças na corrente pedagógica do município, afirmou que as mudanças ocorreram por ser “[...] *necessário estabelecer uma única linha filosófica para toda a rede pública municipal, sendo*

esta a mais adequada para o momento”. A Secretária Municipal de Educação afirmou que os professores receberam formação continuada de aproximadamente “quarenta horas”, mas há uma contradição entre a fala da dirigente municipal e das professoras entrevistadas, pois a maioria das entrevistadas expressou não ter conhecimento suficiente para desenvolver atividades pedagógicas pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica, indicando dissonância, pois se a busca era promover um nivelamento no pensamento pedagógico entre os professores municipais, isso não ocorreu e a evidência patenteia-se em duas das entrevistadas ao responderem que suas atividades são pautadas em outra corrente pedagógica, a pedagogia construtivista, que tem características opostas à pedagogia teoricamente implantada pelo município.

A secretária Municipal de Educação afirmou, genericamente, que *“sem a educação não chegaremos a lugar nenhum. Ela é a grande transformação da sociedade”*. Não esclareceu em qual direção seriam as mudanças, se na consolidação da sociedade atual ou nas mudanças que estão nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando ausência de clareza e desconhecimento dos objetivos e caminhos que devem ser perseguidos pelo município para que o alvo seja alcançado.

A pesquisa evidenciou não se tratar de um caso isolado. Confusão sobre correntes pedagógicas ocorre por todo o país, mais ainda quando a educação não é prioridade dos governantes, mesmo sendo a educação escolar um fator essencial para o desenvolvimento do sistema capitalista.

Por fim, a contradição se confirma na prática. O município adotou a Pedagogia Histórico-Crítica no lugar do Construtivismo, mas anunciou que a conferência do primeiro encontro de capacitação pedagógica de 2014 com os professores municipais seria proferida por um profissional da área “empresarial”, pós-graduado em *marketing*, intitulada: *“Entre o sonho e o desafio de ser professor”*. A formação e o palestrante – profissional da área empresarial – contradizem-se com o método adotado pela Secretaria de Educação e as reflexões são diametralmente opostas às perspectivas teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica que a rede municipal de educação adotou. Ficam alguns questionamentos que o leitor pode tentar responder: tendo em vista a falta de formação dos professores sobre a concepção de educação implantada nos documentos oficiais do município, o correto não seria convidar um palestrante de linha teórica alinhada aos pensamentos da pedagogia pseudoimplantada na rede municipal? Que caminho pedagógico seguirá a educação municipal pós remonte de teorias?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luis Viera de. A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. *Revista Espaço acadêmico*, nº 104, Ano IX, jan. 2010.

ARAÚJO E OLIVEIRA, João batista. *Prova Brasil: novos resultados, velhas mazelas*. 03 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,prova-brasil--novos--resultados-velhas-mazelas-,925108,0.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

CRUZ, Priscila (Org.). *Anuário da educação brasileira*. São Paulo, SP: Moderna, 2013.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*, Ano V, nov. jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

FONSENCA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, Campinas, V. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

FGV-CPDOC – Fundação Getúlio Vargas – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (2013). *Reformas Educacionais*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LUKACS, Georg; SCHAFF, Adam. *Sobre o conceito de consciência de classe*. Tradução: Patrícia Boanova e M. Amaral. Porto: Publicações Escorpião, 1973. (Cadernos: O homem e a sociedade).

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisas (2013). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 12 dez. 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. *Resultados e Metas*. (Atualizado em 14/08/2012). Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1713702>>. Acesso em 06 jan. 2014.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução: Reginaldo Sant'ana. Livro I. Volume I. O processo de produção do Capital. 26. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização, 2008.

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY. *Even when test scores go up, some cognitive abilities don't*: MIT neuroscientists find even high-performing schools don't influence their students' abstract reasoning. (11 de dezembro de 2013). Disponível em: <<http://web.mit.edu/newsoffice/2013/even-when-test-scores-go-up-some-cognitive-abilities-dont-1211.html#.UqnNd5VX4TJ.twitter>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

NAVES, Márcio Bilharinho. *Marx: ciência e revolução*. São Paulo, SP: Moderna: Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2000.

LEONEL, Zélia. *Debates sobre escola pública*. Aula concedida ao Programa de Mestrado Acadêmico *Stricto Sensu* Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí–PR. 09 dez. 2013.

PARANÁ (Estado). *Diretrizes curriculares da educação básica: história*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. 2008, Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PORTAL G1. *Economia: Brasil deve recuperar posto de 6ª maior economia em 2013, mostra FMI*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/04/brasil-deve-recuperar-posto-de-6-maior-economia-em-2013-mostra-fmi.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 25. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SEEE-AL – Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Estado de Alagoas. *Como o IDEB é calculado*. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/sistema-estadual-de-educacao/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em: 06 jan. 2014.