

---

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ – 1990: DO MITO À REALIDADE<sup>1</sup>

### LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO CRÍTICA Y EL PLAN DE ESTUDIOS BÁSICOS PARA LA ESCUELA PÚBLICA DEL PARANÁ – 1990: DEL MITO A LA REALIDAD

### A HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY AND BASIC CURRICULUM FOR PUBLIC SCHOOL PARANA – 1990: FROM MYTH TO REALITY

Paulino José Orso<sup>2</sup>

Sandra Tonidandel<sup>3</sup>

**Resumo:** Há praticamente um consenso de que, no Estado do Paraná, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi institucionalizada e se constitui no referencial pedagógico que embasa toda a prática pedagógica da Rede estadual de ensino desde de 1990. O objetivo deste artigo, porém, é demonstrar que, apesar das melhorias conquistadas pelo movimento dos educadores, como a hora atividade, a eleição de diretores e a melhoria na questão salarial, dentre outras, não só não se “institucionalizou” um Currículo calcado na PHC, como permanece desconhecida pela maioria dos docentes, apesar de estar no PPP das escolas e no discurso vazio da maioria dos docentes e políticos.

**Palavras-chave:** educação; currículo básico do Paraná; pedagogia histórico-crítica.

**Resumen:** Hay casi un consenso de que, en el Estado de Paraná, la Pedagogía Histórico y Crítica (PHC) se ha institucionalizado y que es el marco pedagógico que subyace a toda la práctica pedagógica de las escuelas públicas desde 1990. El propósito de este artículo, sin embargo, es demostrar que, a pesar de las mejoras logradas por el movimiento de los educadores como la hora actividad, la elección de directores y la mejora en el tema salarial, entre otros, no sólo no se “institucionalizó” un currículum apoyado fundamentalmente en la PHC, ya que sigue siendo desconocido por la mayoría de los profesores, a pesar de estar en los PPP de las escuelas y en el discurso vacío de la mayoría de los profesores y de los políticos.

**Palabras clave:** educación; currículo básico de Paraná; pedagogía histórico-crítico.

**Abstract:** There is almost a consensus that, in Paraná State, Historical and Critical Pedagogy (PHC) has been institutionalized and is the pedagogical framework that underlies all pedagogical practice of state schools since 1990. The purpose of this article, however, is to demonstrate that, despite the improvements achieved by the movement of educators as time activity, the election of directors and the improvement in the salary issue, among others, not just be “institutionalized” a Curriculum underpinned by the PHC, as remains unknown by most teachers, despite being in PPP schools and empty discourse of most teachers and politicians.

**Keywords:** education; basic curriculum of Paraná; pedagogy historical-critical.

Em meados da década de 1980, no final do período ditatorial e no início da chamada redemocratização, o Paraná ensaiou uma experiência até então inédita em termos de Educação, a organização do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990), que acabou se tornando uma referência não apenas para a Rede Pública Estadual, mas também para toda a educação paranaense, que ficou conhecido como uma proposta pedagógica centrada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Assim,

passou a se difundir a ideia de que a Pedagogia Histórico-Crítica foi transformada na pedagogia oficial desse Estado. Isto, mais tarde, acabou motivando diversas iniciativas tomadas por municípios individualmente e também pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP – que congrega 52 municípios. Contudo, não trataremos disto aqui.

Há praticamente um consenso no Estado do Paraná e até para além dele, de que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui no referencial pedagógico que embasa a prática pedagógica de toda a Rede Pública Estadual de Educação deste Estado. Está presente quase que na unanimidade dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas paranaenses e também no discurso dos seus docentes e de políticos. Contudo, apesar das melhorias conquistadas pelos docentes da Rede, como a hora atividade, a eleição de diretores e a melhoria na questão salarial, dentre outras, depois de mais de 30 anos de discussão, de 23 anos de “institucionalização” no Paraná, ela ainda permanece como um discurso vazio e desprovido de conteúdo, tanto por parte da maioria dos docentes, como dos sucessivos governos.

Entretanto, por parte dos professores é importante afirmar que suas propostas pedagógicas e sua prática escolar estão fundamentadas na PHC, uma vez que se trata da tendência pedagógica mais avançada em termos de educação existente no momento. “Conforta-lhes a alma” transmitir a ideia de que são supostamente progressistas, mesmo que a prática pedagógica na sala de aula se revele predominantemente reprodutivista e, muitas vezes, até mesmo conservadora<sup>4</sup>. Do mesmo modo, é do interesse dos governos afirmarem que a educação paranaense está referenciada nessa pedagogia porque, apesar de não se comprometerem com ela, possibilita se identificarem com a categoria do magistério, uma vez que está no senso comum da Rede, a ideia de que a proposta curricular do Paraná está fundada na PHC. Com isso, não só alimentam a ilusão dos professores de que comungam dos mesmos interesses, como amortecem os impactos e embates com a categoria, que a transformou num instrumento de reivindicação e de luta por melhores condições de trabalho. Assim, ao tentarem se irmanar e se identificarem com eles, os governos evitam, senão, pelo menos, amenizam os confrontos.

De qualquer modo, ao menos no discurso, a PHC está presente no Estado e na Rede Paranaense de Educação, os professores já ouviram falar dela e está presente nos PPP das escolas. A questão agora é a prática “espelhar” consequentemente aquilo que está nas ideias, nos discursos e nos PPP, contudo, isto é um pouco mais exigente e complexo.

A compreensão desta configuração exposta acima, porém, pressupõe que se vá além da mera constatação e descrição. Exige o entendimento das razões pelas quais se chegou até aqui, deste modo. Isto, todavia, só pode ser compreendido se recuarmos ao passado e buscarmos seus determinantes. Só eles permitem compreender e explicar efetivamente a realidade atual. Desse modo, partindo do aparente, da situação presente, buscamos a compreensão de seus determinantes, para, posteriormente, retornar ao imediato, ao ponto de partida, para resignificá-lo e explicá-lo. Ou então, como diria Karel Kosik, para transformá-lo em concreto pensado. Ou ainda, dito de outro modo, para sair do “mundo das ideias”, “do céu”, descer “à terra” e desta, retornar “ao céu”, de outro modo.

Para não ir muito longe, voltamos apenas ao contexto pré-1964 no Brasil, quando a sociedade capitalista, fundada na exploração e na divisão em classes, condena milhões de trabalhadores à pobreza.

Com isso, também suscita e produz uma série de lutas tanto na área econômica, na política, como na educação, voltadas para o combate à pobreza, à miséria, ao analfabetismo, pela transformação social. Isso, por sua vez, desagradou a burguesia, que se articulou nacional e internacionalmente e decretou o golpe e impôs a ditadura civil-militar, com seu conservadorismo, sua arbitrariedade e sua coação, provocando uma forte onda de perseguições, prisões, repressão de todos os tipos, mortes de estudantes, sindicalistas, jornalistas, religiosos, trabalhadores rurais e urbanos. Na medida em que o terror e o tormento foram se ampliando, que as prisões, torturas e mortes foram se sucedendo, também foi aumentando o movimento contrário, de reação e de luta contra a repressão. Ou seja, a própria ditadura, como que, contraditoriamente, “encarregou-se” de unificar os movimentos e as lutas contra ela mesma. Diante deste contexto, a ditadura não mais se sustentava, esgotou sua “função social”. Seu fim, portanto, não decorreu da “vontade” dos militares de devolver o poder para os civis, mas sim de uma exigência social.

Nesse momento também se fortaleceram os movimentos sociais, não só no Brasil, como na América Latina (AL). Apesar de não nos ocuparmos aqui da AL, mencionamos apenas um dos mais significativos deles, que acabou por extrapolar fronteiras e influenciar uma série de outros, a *Teologia da Libertação* (TL). Sua primeira formulação foi realizada em julho de 1968, pelo teólogo peruano Gustavo Gutierrez. Três anos depois, publicou o texto *Teologia de La Liberación*<sup>5</sup>. Essa teologia, que tinha sua preocupação central no combate à pobreza, inspirou movimentos de luta por transformações sociais, como o movimento de lutas pela terra, as Comunidades de Base, os movimentos de cultura e educação popular, políticos e muitos educadores.

Em 1984, depois de um período de gestação, que tem como marco o ano de 1979, com a ocupação da Fazenda Sarandi (RS) e, dois anos depois, com a organização do acampamento da Encruzilhada Natalino, é criado o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST). Após sua criação, nesse mesmo ano, o MST protagoniza a maior ocupação de sua história, a Fazenda Anoni, que era a última parte da Fazenda Sarandi, reunindo 8.500 pessoas. Atualmente, 418 famílias estão ali assentadas. O Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, ocorreu entre 21 a 24 de janeiro de 1984, há 29 anos, em Cascavel, no Estado do Paraná.

Em 1980, no espaço aberto pela reforma política, com as lutas pelo fim da ditadura, pela democratização, depois de, em 20 de dezembro de 1979, ser restaurado o multipartidarismo, também é criado o *Partido dos Trabalhadores* (PT), como resultado das lutas iniciadas na década de 1970, protagonizadas por sindicalistas, intelectuais de esquerda, religiosos ligados à Comissão Pastoral da Terra (CPT) e à Teologia da Libertação.

Em 1983, depois de muitos embates contra o arrocho salarial e a exploração, os trabalhadores decidem unificar determinadas entidades sindicais, as mais combativas, e criaram a *Central Única dos Trabalhadores* (CUT).

Nesse período, junto com estes e muitos outros movimentos, articulando e unificando as lutas contra a ditadura, contra a repressão, contra a exploração, pela melhoria das condições de vida e trabalho, pela participação social, também se fortaleceram os movimentos dos educadores lutando por uma

educação crítica e de qualidade, lutando contra as pedagogias tradicionais, as não-críticas, as crítico-reprodutivistas, numa palavra, as pedagogias burguesas.

Neste sentido, consoante às lutas por mudanças sociais, considerando a importância da educação nesse processo, já no início do século XX, a partir de 1912, em São Paulo, começam a ser criadas as primeiras escolas calcadas na “*pedagogia libertária*”, opondo-se ao cerceamento da liberdade, defendendo a autogestão. Posteriormente, entre os anos de 1970 e 1990, Maurício Tragtenberg destaca-se como principal expoente desta tendência pedagógica, defendendo a autonomia dos alunos, a desburocratização das relações e a autogestão como meio para emancipação.

No caldo das lutas por mudanças sociais, nos anos que antecederam ao golpe e à ditadura civil-militar, no final da década de 1950 e início dos anos 60, tendo à frente Paulo Freire, surge a “*pedagogia libertadora*”, com a finalidade de alfabetizar, adquirir consciência social e lutar contra a pobreza, pela libertação. Em setembro de 1964, após o golpe, seu autor é exilado e interrompe-se esse processo, que só é retomado no final da década de 1970 e início de 1980, quando do retorno de Freire do exílio em 1979, no período da “abertura política”, coincidindo com uma intensa mobilização dos educadores, que “exigiam” uma educação crítica, voltada para as transformações políticas, econômicas e sociais.

O golpe militar de 1964 interrompeu o processo que instalaria 20 mil ‘círculos de cultura’ que atenderia dois milhões de ‘alfabetizandos’. Tinha início uma fase perversa da história brasileira, na qual forças ditatoriais ganharam posições de destaque no cenário político nacional. (OREY; MACHADO; FERREIRA, s./d.).

Freire, partindo do binômio dominante e dominado, acreditava que a educação poderia exercer um papel importante, tanto para possibilitar o acesso à cultura letrada e escrita, como, por meio do processo educativo, ajudar o educando a conhecer o mundo, adquirir consciência social e lutar para se libertar da condição de opressão em que se encontrava<sup>6</sup>.

Ainda no contexto do autoritarismo, no final dos anos 70 e início da década de 80, também surge “*pedagogia crítico-social dos conteúdos*”. Tendo como principal expressão José Carlos Libâneo, que tecia críticas à pedagogia libertadora, por secundar a importância da transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Em oposição a isto, enfatizava a função política e social da escola, do trabalho permanente com os conhecimentos sistematizados, de modo que possibilitasse às classes populares as condições intelectuais para se inserirem e participarem efetivamente das lutas sociais e defenderem seus interesses individuais e de classe.

É nesse contexto, de inquietação, de mobilizações de muitos indivíduos e segmentos sociais, num período de ebulição, tanto de lutas por mudanças políticas, quanto econômicas, como educacionais, que, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, também surge a “*Pedagogia Histórico-Crítica*”. Sua formulação é iniciada durante o período da ditadura militar, no final da década de 1970, mais especificamente, em 1979, pelo Professor Dermeval Saviani. Todavia, somente alguns anos mais tarde, em 1984, é que seu autor lhe atribui esta nomenclatura<sup>7</sup>.

Pode-se dizer que, se no passado a PHC se constituía numa elaboração praticamente solitária pelo seu principal idealizador, a partir de 1986, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas

HISTEDBR, ela adquire um caráter cada vez mais coletivo, um “trabalho associado” e hoje se constitui na principal referência pedagógica contra hegemônica no Brasil e, quem sabe, talvez possamos afirmar, no mundo.

Ou seja, a PHC surge num momento de forte efervescência social, em que muitos trabalhadores, intelectuais, religiosos e educadores se debatem em busca de saídas para a crise econômica, política, espiritual, moral, educacional que assolava a América Latina e, neste caso, sobre o Brasil.

É dentro desse contexto, no âmbito desses movimentos e dessas lutas que, em 1990, o Paraná protagonizou sua experiência mais ousada em termos de educação até o momento, qual seja, a elaboração do Currículo Básico no qual *incorporou elementos* da Pedagogia Histórico-Crítica. Imagine o que significa isso – uma Pedagogia transformadora sendo incorporada na Proposta Pedagógica de um Estado, numa sociedade que recém estava saindo da ditadura (extinta formalmente em 1985).

É bom lembrar, porém, que nesse momento, por um lado, os órgãos de seguranças e repressivos, ainda estavam muito ativos e, por outro, que a PHC ainda estava sendo formulada, que as produções teóricas ainda eram poucas e não havia propriamente experiências que pudessem servir de referência para pensar em como fazer sua implantação e nem sua implementação. Isto significa que a PHC não surgiu com uma proposta pronta e acabada. Por isso, necessita ser pensada a partir do contexto e da etapa de desenvolvimento de cada momento. Não se pode, portanto, analisar e julgar o passado pelo presente.

A elaboração da Proposta Pedagógica, que foi denominada de *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, não foi fruto de uma mente brilhante que acordou num determinado dia e psicografou a proposta. Passou por um processo de discussão, de acúmulo e amadurecimento. Tornou-se uma exigência do movimento dos educadores do Paraná, uma conquista dos profissionais da educação que lutavam por educação pública, gratuita e de qualidade; que lutavam contra as pedagogias tradicionais, contra o tecnicismo, por uma educação crítica, histórica e transformadora; que lutavam contra a ditadura; que, numa palavra, lutavam por transformações sociais.

Como dissemos, até chegar ao momento da implantação do currículo, houve uma trajetória de lutas, conquistas e mudanças. Contudo, pode-se dizer que, isso principia quando alguns professores da Rede Pública do Estado do Paraná, que, no início da década de 1980, participavam das aulas de mestrado e doutorado na PUC-SP, com o Professor Saviani, começaram a promover discussões, realizar eventos, discutir livros e textos articulados à PHC na Rede pública do Estado.

Praticamente nessa mesma época, ouvindo o reclamo das ruas pela redemocratização do país, em 1982, quando da elaboração do Plano de Governo para o Estado do Paraná para as eleições majoritárias, José Richa (que fora eleito pelo PMDB – gestão 1983-1986), demonstrando certa sintonia com os educadores, que exigiam uma educação mais democrática, apresenta o documento “*Diretrizes de Governo: política e educação*”, em que já aparecem alguns elementos e pressupostos da PHC.

Nessa esteira, em 1987, no Governo de Álvaro Dias (1987-1990, à época também do PMDB), são realizadas discussões envolvendo professores das escolas de todo o Estado, equipes de ensino dos Núcleos Regionais e do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Educação do Paraná, que

resultou na reestruturação do currículo de pré à 8ª série e, em 1988, na implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, com uma nova concepção de alfabetização, a partir da qual, passou a vigorar a prática da aprovação automática da primeira para a segunda série.

A proposta destaca que:

Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois, ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando no desenvolvimento de formas sociais de produção (PARANÁ, 1990, p. 13).

As discussões que antecederam a essa reestruturação, contaram com a colaboração de consultores e foram discutidos os conteúdos, as questões teórico-metodológicas, as concepções de educação, de homem e sociedade, enfim, a avaliação de cada área do conhecimento e as mudanças sociais. Como, aliás, acabou tomou forma sua estruturação final. Os encontros de discussão, em parte, eram norteados pelos princípios da PHC.

Com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização embasado em uma nova concepção, também sentiu-se a necessidade de discussão e reorganização dos conteúdos escolares das demais séries. Então, por um lado, sob a orientação de assessores, intensificaram-se as discussões em torno das questões teórico-metodológicas, tendo em vista a elaboração de materiais didáticos e, por outro, o Departamento de Ensino de 1º Grau, juntamente com as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação, organizaram vários encontros e cursos com o objetivo de pensar e reestruturar os conteúdos das demais áreas do conhecimento.

O resultado desse trabalho foi a sistematização e elaboração da versão preliminar do que viria a ser o *Currículo Básico*, que foi publicado em 1989, e encaminhada às escolas para discussão por parte do conjunto dos professores da Rede. A partir dessas discussões, foram colhidas novas sugestões, que novamente foram sistematizadas pela equipe de ensino, resultando na versão final do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990)*, contendo a Proposta Pedagógica do Paraná, da Pré-escola à 8ª série.

Assim expressa o próprio Currículo:

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje (PARANÁ, 1990, p. 13).

Como se necessitasse de uma justificativa para a configuração que o Currículo assumiu, o documento diz que se trata do “projeto político-pedagógico possível” para o momento, aliás, como não poderia deixar de ser, pois, é sempre o possível dentro das condições e possibilidades de cada momento, bem como, do nível de consciência e de exigência social atingido pelos educadores quando de sua elaboração. Nesse projeto aparece a preocupação de pensar a educação e a escola não fechadas em si mesmas, mas sim articuladas à sociedade em que se encontra envolvida, tendo presente o potencial transformador que a própria educação pode realizar.

Mas, apesar de estar no senso comum dos educadores do Paraná que o Currículo está fundamentado na PHC, mesmo a partir de uma análise rápida, não dá para deixar de constatar que ele não se compõe de uma “orquestra de uma nota só”, não se trata de uma proposta unitária e coerente. Sua organização e articulação, bem como sua fundamentação revela um forte caráter eclético, para dizer o mínimo, que passa por Karl Marx, pelo construtivismo de Jean Piaget e traz também algumas referências (poucas) da PHC, dentre muita outras.

Ou seja, pode-se afirmar, como mencionamos acima, que o Currículo incorpora elementos da PHC, que ela também está presente nele. Porém, para se afirmar que uma proposta pedagógica está fundamentada numa determinada filosofia, teoria pedagógica e numa perspectiva teórico-metodológica, ela deve embasar essa proposta no seu conjunto e articular todos os seus elementos, aspectos e componentes.

Além disso, quando se trata das condições de implementação de uma proposta pedagógica é necessário se considerar uma questão fundamental: a compreensão e o entendimento dos professores acerca desta proposta, pois, é impossível se colocar em prática algo que não se conhece. Ou então, no caso de seu desconhecimento, é necessário se criar as condições de leitura e de dedicação ao estudo da proposta e dos autores que a fundamentam, uma vez que o desconhecimento da PHC por parte dos docentes não é apenas uma mera suposição, mas sim uma constatação observada e atestada pelo pesquisador Jose Augusto Victoria Palma, em sua dissertação de mestrado intitulada: *A educação física no currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná: Uma análise do discurso pedagógico dos professores?*, defendida em 1997, na Unicamp, em Campinas-SP.

O fato é que encontramos uma Rede de docentes nada monolítica, com formação e interesses muito diversos, com distintos níveis de compreensão teórica e, em muitos casos, com sérias dificuldades didático-pedagógicas e de entendimento de Marx e mesmo de Piaget e dos teóricos da PHC, quando não os ignoram completamente; com sobrecarga de trabalho, sem tempo para o estudo e pesquisa. Diante disso, como implantar uma proposta pedagógica, cuja concepção e pressupostos, a maioria dos docentes desconhece? Como implementá-la sem alterar a organização escolar, sem mudar a estrutura e a forma de funcionamento da escola, sem criar condições de estudo e pesquisa? Basta, portanto, elaborar uma proposta e dizer aos professores: Implantem-na! Implementem-na!?

De nada adianta, portanto, tornar obrigatória a “adoção” de uma proposta pedagógica como ocorreu no caso do Currículo Básico do Paraná, por meio do parecer CEE n. 242 de 04/10/1991, sem que se criem as condições efetivas para colocá-lo em prática. A forma como foi “adotada”, sem se alterar as condições de funcionamento da escola, como dissemos, pode manifestar uma forma de dar uma satisfação pública e diante da impossibilidade de resistir ao forte movimento dos educadores naquele momento, fortalecidos pelas lutas contra a ditadura, pela democratização da sociedade. Dito de outro modo, revela uma forma demagógica de defender algo no discurso, mas na prática trabalhar para inviabilizá-la.

Ou seja, o Currículo expressa os embates, as contradições, as lutas e as disputas; expressa o nível de compreensão e de compromisso dos profissionais da educação dentro das condições existentes. Em

síntese, expressa os conflitos de interesses entre a classe dominante, por meio do Estado, e os da classe trabalhadora, por meio dos docentes e da educação.

Por um lado, é preciso ter presente que o Currículo foi elaborado, como dissemos, logo após o final da ditadura, quando a repressão e a vigilância ainda se fazia muito presente na sociedade brasileira e, por outro, que a PHC ainda estava em fase inicial de elaboração. Foi nestas condições que o Estado do Paraná adotou o Currículo Básico, ou então, foi nestas circunstâncias que PHC foi transformada em “pedagogia oficial do Estado”, como dizem. Isto inquieta, sobretudo se pensarmos que, apesar de não ser uma proposta unitária e coerentemente calcada na PHC, mesmo em sua elaboração inicial já propunha a crítica das pedagogias então em vigor e indicava para a possibilidade de a escola não apenas transmitir conteúdos neutros e descomprometidos, mas sim preocupados com uma nova educação e uma nova sociedade.

No mínimo é angustiante perceber como é que um Estado, que é supostamente conservador, que está a serviço dos interesses da classe dominante, recém-saído de um período de 21 anos de ditadura civil-militar, incorpora em seu Currículo, elementos de uma proposta pedagogia transformadora? Isto tem sido e está sendo objeto de investigação por parte de pesquisadores que tem se ocupado da temática na tentativa de desvendar esta incógnita.

Mencionamos aqui duas pesquisas que tratam disso, porém com preocupações diferentes. Uma de autoria de Alexandra Vanessa de Moura Bacinski, outra de Sandra Tonidande. A primeira refere-se a uma Dissertação de Mestrado publicada em livro em 2011, pela Autores Associados, sob o título: *A Implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições*.

Em sua pesquisa, a autora procura verificar se, como e de que modo foi implementado o Currículo Básico na educação paranaense. Sua análise se atém basicamente aos governos de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião (primeira gestão), no período da chamada “abertura democrática” e da “distensão”, logo ao final da ditadura. Conclui que a apropriação do Currículo se deu de forma idealista e que houve “desinteresse por parte do Estado pela apropriação sistemática dessa pedagogia, por parte dos docentes”.

Na mesma perspectiva que discutimos anteriormente neste artigo, acerca do desconhecimento da PHC por parte dos docentes, Bacinski (2008, p. 136) afirma que:

[...] os professores da rede continuaram sem compreender a proposta, por não conhecerem e nem se apropriarem das bases teóricas que sustentam essa concepção pedagógica. [...] ainda hoje continua mal compreendida e pouco conhecida, apesar de sua riqueza, potencialidade crítica e proposta democrática e transformadora.

Apesar de não discutir a organização e a configuração do Currículo, nem da fundamentação teórica que o embasa, partindo do pressuposto de que se trata de uma proposta fundada na PHC, a autora constata que a maioria dos docentes ignora as bases teóricas que sustenta esta concepção pedagógica e por isso não a coloca em prática.

A segunda pesquisa, que está em desenvolvimento, de autoria da aluna Sandra Tonidandel, do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste, traz por título *A Pedagogia Histórico-Crítica e sua transformação em pedagogia oficial do Estado do Paraná (1980-1994)*, com previsão de conclusão para o primeiro semestre de 2014. Diferente da anterior, esta se ocupa mais especificamente do processo de construção do Currículo e da configuração que o mesmo assumiu.

Diferente de Baczinski, Tonidandel procura analisar sua organização e configuração teórica do Currículo Básico do Paraná para verificar até que ponto pode-se falar que está de fato fundamentado na PHC, se apresenta uma unidade teórico-metodológica ou se seu embasamento não revela um profundo ecletismo e, neste caso, também contempla alguns aspectos da PHC.

Após mencionar as pesquisas em torno da temática, retornando à inquietação exposta acima, nos perguntamos: Será que no momento da organização do Currículo, em função de sua elaboração inicial, a PHC ainda não era entendida “pelo Estado” como progressista e transformadora? Será que, em função da força da organização dos docentes no momento, não havia alternativa ao governo senão implantar aquilo que havia se tornado praticamente uma exigência dos educadores paranaenses? Ou será que a institucionalização da PHC foi uma estratégia do governo para tentar se aproximar e se identificar com os docentes na tentativa de, após atender sua reivindicação, quebrar suas resistências, desmobilizá-los, recuperar o controle e dar a direção à educação desse Estado?

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 104) destacam que na década de 1980, devido aos intensos debates e as lutas travadas contra a ditadura, pela redemocratização, pelas associações, partidos, entidades sociais, associações e sindicatos, resultou na incorporação, pela sociedade, de “[...] amplas teses do projeto de desenvolvimento ‘nacional-popular’ e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos”.

Ao que parece, dada a organização popular, não restava alternativa aos políticos senão se dobrar e acatar as exigências sociais. Todavia, após isso, quase que da noite para o dia, recuperaram suas forças, traçaram suas manobras e artimanhas para inviabilizar sua implementação prática.

Vamos um pouco mais além. Será que o governo Álvaro Dias (1987-1990), à época vinculado ao PMDB, que estava gerindo o estado no momento da implantação do Currículo de fato estava preocupado com a educação e, por isso, procurou colocar em prática uma proposta avançada, crítica e progressista em termos de educação? Se o Currículo Básico demonstrava realmente o interesse do Governo com a educação, como é que se explica o fato de que cerca de um ano e meio antes disso, o mesmo governo Álvaro Dias, durante uma greve de professores que já durava 25 dias, no dia 30 de agosto de 1988<sup>8</sup>, atacou os professores com a cavalaria da PM, com bombas de gás e balas de borracha? Será que em tão pouco tempo, depois ocorreu uma “conversão” tão grande por parte do governo a tal ponto de adotar uma proposta pedagógica transformadora? Porque um governo burguês haveria de institucionalizar uma proposta pedagógica centrada numa pedagogia transformadora?

Uma das hipóteses explicativas para isso é a de que, como a ditadura “se encarregou de unir e fortalecer os movimentos sociais” e como, naquele momento, o movimento dos trabalhadores em educação no Paraná, vinha se fortalecendo junto com o dos demais movimentos sociais no Brasil inteiro,

ao invés do governo rechaçar a proposta pedagógica que vinha sendo defendida pela categoria dos docentes e, com isso, angariar sua revolta e resistência, recuou, acenou para eles, neste caso, para os educadores, e incorporou sua proposta pedagógica. Assim, a um só tempo, confundiu os educadores, parecendo como se estivesse do lado deles e se se “identificasse” com eles. Com isso, amorteceu os embates e a resistência, garantindo a governabilidade.

Todavia, uma coisa foi a adoção do Currículo e outra, muito diferente, tem sido a forma como foi ou é implementada. Quanto a isso, há que se considerar o que mencionamos acima. Esta não era propriamente uma proposta pedagógica do governo, apesar de ter sido transformada numa proposta de Estado. O que aconteceu foi a incorporação, pelo governo, da proposta dos educadores. Assim, por parte do governo, a questão passou a ser: como e de que forma implementá-la? Como garantir o controle sobre ela?

Ou seja, as disputas em torno da proposta pedagógica não deixaram de acontecer a partir da organização do Currículo. Do lado dos profissionais da educação, para um número significativo deles, ainda embalados pelo grau de consciência e organização atingido anteriormente, tratava-se de lutar pela proposta, ampliar os debates, aprimorar as discussões e garantir sua implementação. Entretanto, para outra parte deles, lhes pareceu que o dever de casa já havia sido cumprido, que seu compromisso tinha chegado ao fim com a construção do Currículo.

Daí, do lado dos docentes, começou um processo de desmobilização e enfraquecendo das lutas. Enquanto isso, do lado do governo, que é expressão da classe dominante da época, como, por um lado, não podia desconsiderar a proposta, mas, por outro, apesar do seu ecletismo, também não podia implementá-la de acordo como tinha sido elaborada, sob pena de se transformar num instrumento de luta contra o próprio governo e contra a classe dominante que o mantém e controla, uma vez que se tratava supostamente de uma proposta crítica, ou melhor, “histórico-crítica”, que poderia desembocar na elevação do nível de consciência, na articulação dos professores e alunos e, conseqüentemente, também provocar e acirrar as mobilizações, aumentar o nível de cobrança, desencadear mais lutas, greves e redundar no enfrentamento maior contra o governo e contra a classe dominante. Diante disso, tratava-se de colocar em prática a proposta sim, porém, esvaziada de seu conteúdo, mistificada, sob as regras, a burocracia, as condições, a batuta e o controle do governo.

Pode-se dizer que foi no governo de Álvaro Dias que o Currículo foi gestado, mas foi no de Roberto Requião que começou a ser “implementado”. Se, como foi elaborado, já não apresentava uma proposta uniformemente centrada e fundamentada na PHC, no próprio governo Requião começa a sofrer alteração e aumenta a mistificação e fragmentação.

Apesar de ter sido elaborada sua versão final em 1990, somente em 1991 é que são impressos (90 mil exemplares) e entregues às escolas. Nesse mesmo ano, ao assumir o cargo de Secretário de Educação do Estado, Elias Abraão afirmava que não queria “impor nenhuma solução milagrosa”. Dentro desta perspectiva, em 1992, já se realiza a primeira revisão desta proposta “milagrosa”, introduz-se o ensino religioso e reorienta-se a proposta para a formação da cidadania. Nesse ano, imprimem-se mais 30 mil exemplares que são encaminhados novamente para as escolas. E por ocasião da publicação do

documento governamental intitulado: “*Paraná: construindo a escola cidadã*” (1992), o Superintendente da Educação do Paraná, Antônio João Mânfrio, destaca que a educação do PR deve valorizar proposições pedagógicas “plurais” e não seguir uma concepção filosófica de educação única, pois, constitui-se um autoritarismo.

Desse modo, depois de termos passado por sucessivos governos, tendo a proposta sofrido uma significativa reorientação teórico-ideológica e se verificado a mudança de estratégia por parte dos governos e a cooptação de várias lideranças, completamos vinte e três anos da construção do Currículo (2013), porém com uma proposta completamente mistificada e descaracterizada, ou melhor, sem proposta pedagógica, com um nível de consciência passivo, senão alienado, de grande parte dos profissionais e, com um movimento sindical enfraquecido, desmobilizado, que reduziu sua luta política à luta apenas por resultados, por conquistas pontuais e imediatas, que não tem mais como perspectiva a transformação profunda da sociedade.

Diante disso, talvez seja desnecessário perguntar: porque é que no Paraná, depois de mais de trinta anos de discussões em torno da PHC, com mais de 20 anos de implantação do Currículo Básico, chega-se neste momento com este baixo nível de consciência, com um grau de desmobilização tão grande e com fragilidade na capacidade de resistência às propostas impostas desde o alto, incapazes de “impor” uma proposta educacional crítica, séria e consequente, quando, ao invés disso, seria de se esperar maior clareza teórica, maior consciência crítica e maior capacidade de organização e resistência?

Como dissemos, até parece que a elaboração da Proposta Curricular, significou que o dever de casa dos educadores já havia sido concluído. Assim, os descuidos, provocaram as desmobilizações e o enfraquecimento dos trabalhadores. Enquanto isso, seus adversários foram se rearticulando, ocupando espaços, assumindo o controle e imprimindo sua forma e direção, apesar dos educadores acreditarem que o Estado, por meio da Secretaria de Educação e da formação que estava “proporcionando” aos docentes, estava institucionalizando e implementando uma proposta Pedagógica Histórico-Crítica. Sim, falamos acreditarem, no real sentido de que a crença prescinde da necessidade de comprovação prática. Assim, enquanto eles encontram-se centrados na crença, supõem que sua prática coincide com a realidade, mesmo que ela se revele exatamente contrário a isso.

Veja-se o caso da Profa. Yvelise Arco Verde, foi ungida secretária de educação do Paraná no último governo de Roberto Requião (2004-2011) e que perante a categoria dos docentes era identificada como comprometida com a PHC.

Quando inquirida numa entrevista sobre a aproximação ou afastamento entre as *Diretrizes Curriculares Estaduais* e o *Currículo Básico das Escolas do Paraná*, assim se manifestou:

Aonde chegamos [?!] eu tenho clareza que dentro de uma linha progressista, é histórica, ela usa história como referência. É crítica mas eu diria que não é a pedagogia histórico-crítica [...] A pedagogia histórico-crítica é muito engessadora ela tem uma concepção muito engessada de escola e muito formal e eu diria que ela traz um afastamento do aluno muito grande por não referenciar esse aluno. [...] Ela se põe como uma proposta de intervenção da escola, mas não dá conta dos aspectos do dia a dia dessa escola, deste psicológico do aluno, do professor, do processo, de uma formação mais ampla que não

somente de uma formação intelectual que é a base da pedagogia histórico-crítica (cf. em Baczinski, 2011, p. 45). (ARCO VERDE, apud FANK, 2007, p. 165).

Na sequência de sua fala, destaca que a escola “não pode se limitar a esse papel e fechar os olhos à realidade ao aspecto social do nosso aluno”. Diz que o Currículo, pela forma como foi construído “não é Histórico-Crítico porque ao trazer elementos de discussão da cultura ele traz uma maleabilidade para o currículo e não a rigidez da pedagogia histórico-crítica”. Critica a PHC afirmando que ela dá “poucos elementos sobre como trabalhar com o método” e considera que o Currículo carrega uma “diretriz mais humanizada”, porque abre espaço para “trazer a tecnologia para dentro da escola, trazer festivais, atividades culturais”. Diz que na PHC isto não está bem resolvido, que é muito “árida”.

Isto revela não só o desconhecimento por parte da ex-secretária acerca da PHC, como explicita seu descompromisso com uma proposta crítica e transformadora e sua opção pelo culturalismo e pela perspectiva pós-modernista. No entanto, mistificava a proposta e confundia os docentes valendo-se para isso do fato de que a grande maioria deles desconhece a PHC, pensam que as diretrizes curriculares do Paraná estão embasadas nela e acreditam que a Profa. Yvelise era comprometida com ela.

A crítica de Yvelise à PHC, porém, não era fortuita, advinha da posição que passara a ocupar enquanto secretária de Estado, que representava. Mas, não podia deixar explícito que deixara de ser professora para ser secretária de Estado e que agiria como tal, sob pena de ser reconhecida como avessa aos interesses dos educadores e da educação, pois os interesses do Estado são inconciliáveis com os da educação e do magistério. Por isso, necessitava camuflar e mistificar sua posição, confundir os docentes, cooptá-los ideologicamente e procurar evitar que se organizassem, amainando suas resistências, pressões e lutas.

Essa mistificação, em grande parte, decorre da forma eclética com que a Secretaria coordenava a formação dos docentes da Rede que, frequentemente acenava para as suas expectativas, encaminhando alguns textos supostamente progressistas para serem discutidos pelos professores. E isto era entendido como Pedagogia Histórico-Crítica.

Se isto, por um lado, serviu para desmistificar a posição da secretária perante a categoria do magistério e explicitar seu pseudo compromisso com a PHC, por outro, revelou que, apesar de ser oriunda dos quadros do magistério, que supostamente poderia e ou deveria defender a categoria e lutar por melhores condições de trabalho e de educação, sua condição a impedia de fazer isso e a transformou numa defensora dos interesses do Estado e, conseqüentemente, da classe dominante.

Na prática, porém, o descomprometimento do governo Requião foi tal que posteriormente, nem se quer implementou o aumento das horas-atividades, nem o Piso Nacional do Magistério, Lei n. 11.738/2008, aprovada em âmbito federal, que são condições básicas e indispensáveis para que os docentes possam reduzir um pouco sua carga de trabalho e poder se dedicar mais à leitura, ao estudo, à pesquisa, à discussão e entender melhor a Pedagogia Histórico-Crítica, exigência *sine qua non* para poder elaborar uma proposta pedagógica coerentemente articulada com esta Pedagogia e pô-la em prática.

No caso da educação paranaense, além dos problemas mencionados acima, também se enfrentou o da descontinuidade e da alternância de governos e, conseqüentemente, das mudanças de

encaminhamentos e orientações pedagógicas a cada gestão. Assim, desde o início das discussões que levaram à construção do Currículo até os dias de hoje se passou por diversos governos: José Richa (1983-1986 – PMDB), Álvaro Dias (1987-1990 – à época do PMDB, depois PSDB), Roberto Requião (1991-1994 – PMDB), Jaime Lerner (1995-2003 – PDT), novamente Roberto Requião (2004-2011 – PMDB) e, finalmente, Roberto Richa (2012-? – PSDB). Apesar de algumas pequenas diferenças, todos expressaram e representam os interesses de determinados grupos dominantes em cada momento.

Então, de posse do exposto, analisando-se o processo de construção, institucionalização e implementação do Currículo Básico para a Rede Pública do Estado do Paraná, pode-se dizer que é perfeitamente compreensível e justificável o fato de que, apesar de mais de 30 anos de discussão, mais de 23 anos da elaboração do Currículo Básico, a PHC ainda aparece apenas no discurso dos professores, é usada ideologicamente pelos políticos e está nos PPP das escolas, mas está distante, senão ausente da prática pedagógica escolar.

Mas, vamos além: se a PHC não se constitui na pedagogia que articula e fundamenta o conjunto do Currículo, se ele apresenta uma proposta eclética, se traz poucos elementos da PHC, se é praticamente desconhecida pela maioria dos docentes, se desde o início de sua implementação privilegiou-se a “pluralidade”, se foi reorientado para a perspectiva culturalista e para a “formação para a cidadania” (limite da transformação burguesa), se foi esvaziado e descaracterizado o seu conteúdo crítico, então, com bastante razão e embasamento, pode-se afirmar que no Paraná não se institucionalizou uma proposta pedagógica calcada na PHC e muito menos ainda se colocou em prática “no chão da escola”, apesar de estar presente no discurso dos docentes, dos políticos e nos PPP das escolas.

Apesar disso, como dissemos a PHC está presente nos PPP das escolas e também na mentalidade dos docentes e tem se constituído num importante instrumento de luta por conquistas e também de resistência às reformas novidadeiras e conservadoras propostas pelos sucessivos governos e suas equipes pedagógicas.

Estas conclusões remetem a uma revisão acerca de toda a discussão sobre a institucionalização e implementação da PHC na Rede estadual de ensino do Paraná e também sobre as pesquisas que partiram do pressuposto de que ela havia sido institucionalizada e, com base nisto, teciam e tecem críticas sobre porque ela não foi ou não está sendo implementada e de forma abstrata, atribuem a razão disso à vontade de um ou outro indivíduo.

Portanto, os educadores não podem se iludir com a coloração dos governos, nem com suas promessas demagógicas ou acreditar que se o/a secretário/a for oriundo da categoria, ao ser transformado como tal, continuará representando os mesmos interesses que defendia anteriormente. Ao contrário, devem ter consciência de que passará a defender os interesses do Estado que representa. Assim, ao invés de se iludir com isso, cruzar os braços e ficar à espera dos beneplácitos dos governos de plantão, devem lutar para ter lucidez acerca do projeto a construir, organizar-se e dar a direção aos seus destinos, fazer com que os políticos de plantão “mandem obedecendo”, isto é, represente efetivamente os interesses da maioria da população. Isso, porém, só se consegue com clareza teórica, organização, coesão da categoria e muita determinação.

Portanto, caso se quiser de fato implementar uma proposta pedagógica progressista e revolucionária na prática pedagógica é preciso olhar para trás, analisar e refletir seriamente sobre a trajetória educacional e social, extrair lições sobre as experiências realizadas e as trajetórias percorridas, redefinir táticas e estratégias, recuperar forças, reorganizar a categoria, reelaborar os planos de luta e de enfrentamento. Do contrário, não adianta afirmar que se acredita na educação, mas achar que o compromisso está concluído ao se elaborar uma Proposta Pedagógica, um Currículo ou Projeto Político Pedagógico, mesmo que embasado numa teoria transformadora.

### Referências:

- BACZINSKI, A. V. de M. *A Implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- CAINELLI, M. R.; TUMA, M. P. *A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná—História (1990)*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 287-305, set./dez. 2012.
- CHINI, M. A. de L. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no Estado do Paraná: o currículo básico para escola pública do Estado do Paraná e os parâmetros curriculares nacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 5., Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2011.
- FANK, E. *A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo*. 2007. 201f. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2007. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07\\_fank.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_fank.pdf)>. Acesso em: out. 2013.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.
- GODOY, E.; VERNER, A. “Foi horrível aquela violência com os professores”. *Ponto comunitário*, Ponta Grossa, 21 jun. 2012. Disponível em: <[http://portalcomunitario.jor.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2064:eduardo-godoy-e-afonso-verner&catid=131:app-nucleo-de-pg&Itemid=554](http://portalcomunitario.jor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2064:eduardo-godoy-e-afonso-verner&catid=131:app-nucleo-de-pg&Itemid=554)>. Acesso em: 16 out. 2013.
- MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- PALMA, J. A. V. *A educação física no currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná: uma análise do discurso pedagógico dos professores*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial do Estado do Paraná], 1990.
- PAPA discretamente recebe o líder da Teologia da Libertação. *Opera Mundi*, 13 out. 2013. Caderno Religião. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/31792/papa+discretamente+recebe+o+lider+da+teologia+da+libertacao.shtml>>. Acesso em: 16 out. 2013.
- OREY, D.; MACHADO, J. P. R.; FERREIRA, R. *Homenagens: Paulo Reglus Neves Freire*. s.d. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/homenagens-paulo-freire.shtml>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

---

**Notas:**

- <sup>1</sup> Este artigo é resultado da mesa redonda realizada na XI Jornada do HISTEDBR, ocorrida em Cascavel entre 23 e 25 de outubro de 2013, apresentado por Paulino José Orso, na qual se discutiu sobre as experiências e desafios da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica.
- <sup>2</sup> Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste, Campus de Cascavel e líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: [paulinorso@uol.com.br](mailto:paulinorso@uol.com.br).
- <sup>3</sup> Aluna do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste, Campus de Cascavel e integrante o Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. E-mail: [sandratonidandel312@gmail.com](mailto:sandratonidandel312@gmail.com).
- <sup>4</sup> Como a finalidade deste artigo é discutir sobre o caráter da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná, não nos atemos a discutir aqui os motivos pelos quais estas práticas acontecem. Mais do que tecer juízos de valor, que consideramos desnecessárias, são dignas de investigação e reflexão sobre as causas e motivações dessa prática.
- <sup>5</sup> “Um trabalho semelhante ao de Gutierrez também foi feito, nos primórdios da TL, por vários teólogos e filósofos católicos e evangélicos, entre os quais Rubem Alves, Hugo Assmann, Carlos Mesters, Leonardo e Clodovis Boff (Brasil), Jon Sobrino e Ignacio Ellacuria (El Salvador), Segundo Galilea, Juan Luis Segundo e Julio de Santa Ana (Uruguai), Ronaldo Muñoz (Chile), Pablo Richard (Chile e Costa Rica), José Miguel Bonino e Juan Carlos Scannone (Argentina), Enrique Dussel (Argentina e México). Entre os brasileiros, destacaram-se também, no campo evangélico, os nomes de Jether Pereira Ramalho, Zwinglio Dias e Anivaldo Padilha” (PAPA..., 2013).
- <sup>6</sup> Freire defendia que a educação deveria percorrer três passos: o primeiro, o da investigação, onde educador e educando discutem vocábulos e questões de importância para os alunos de acordo com o grupo ou o meio em que vive. O segundo, o da tematização, é momento da tomada de consciência do mundo, por meio da avaliação dos sentidos pelas palavras assumidas. O terceiro é o da problematização, quando o educador motiva os educandos a transcenderem as cosmovisões acríticas e atingirem uma consciência crítica sobre o mundo. Sugere que o processo educativo se inicie pela avaliação das condições linguísticas dos alunos, passe pela seleção de determinados vocábulos, de acordo com a importância fonética, pelo grau de dificuldade e papel sócio-cultural e político que tem para o grupo envolvido, privilegie a elaboração de textos sobre as vivências dos alunos, elabore fichas com roteiros para discussões e, por fim, produza cartões com palavras significativas e que deverão ser decompostas pelos grupos fonéticos congruentes com os vocábulos criadores.
- <sup>7</sup> Segundo Saviani, a preocupação era elaborar uma teoria pedagógica que se contrapusesse às pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas, as pedagogias burguesas. Inicialmente, pensou em nominá-la de pedagogia dialética, mas devido às possíveis conotações idealistas, denominou de *Pedagogia Histórico-Crítica*, por incorporar o caráter crítico e histórico que estava ausente naquelas pedagogias.
- <sup>8</sup> Em função da barbárie protagonizada pelo Governo Álvaro Dias contra os professores que lutavam por reposição salarial, o dia 30 de agosto de 1988, acabou sendo transformada numa data histórica para os professores do Paraná, um dia de “luto e luta”. Neste ano (2013), foram lembrados os 25 anos desse episódio fatídico para a educação paranaense. A greve durou 47 dias, de 5 de agosto a 20 de setembro.

Recebido em: 10/2013

Publicado em: 12/2013.