UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARTA REGINA COPPE

DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: A NÃO REGULAMENTAÇÃO E A IMPROVISAÇÃO COMO PRÁTICA AUTORITÁRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNÍCIPIO DE CHOPINZINHO/PR (2007-2015)

GUARAPUAVA/PR

2018

MARTA REGINA COPPE

DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: A NÃO REGULAMENTAÇÃO E A IMPROVISAÇÃO COMO PRÁTICA AUTORITÁRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE CHOPINZINHO/PR (2007-2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste − UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa.

GUARAPUAVA/PR

2018

Catalogação na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

C785e

Coppe, Marta Regina
Da educação como direito ao direito à educação: a não regulamentação e a improvisação como prática autoritária da política educacional no município de Chopinzinho/PR (2007-2015) / Marta Regina Coppe. – – Guarapuava, 2018
xii, 91 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, História e Organização da Educação), 2017

Orientador: Adair Ângelo Dalarosa
Banca examinadora: Adair Angelo Dalarosa, César Aparecido Nunes, Aliandra Cristina Mesomo Lira

Bibliografia

1. Educação. 2. Direito. 3. Cidadania. 4. Emancipação. 5. Políticas educacionais. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

MARTA REGINA COPPE

DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: A NÃO REGULAMENTAÇÃO E A IMPROVISAÇÃO COMO PRÁTICA AUTORITÁRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNÍCIPIO DE CHOPINZINHO/PR (2007-2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste − UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof°. Dr. Adair Ângelo Dalarosa
Orientador

_____

Prof°. Dr. César Aparecido Nunes
Membro externo

_____

Prof°. Dr. Aliandra Cristina Mesomo Lira
Membro interno

Dedico este trabalho à minha família, aos amigos sinceros e a todos os meus alunos, àqueles que já cruzaram meu caminho e àqueles que ainda passarão pela minha vida, desejando a cada um uma vida mais digna, com forças para lutar e resistir contra a maré contrária que nos abala todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que, mesmo longe de compreenderem a importância do mestrado em minha vida, sempre apoiaram e estiveram ao meu lado nesta caminhada, compreendo as minhas ausências do seio familiar.

Ao meu irmão, amor mais puro que conheço até hoje, por compartilhar comigo os meus anseios e cansaços diários.

Aos amigos sinceros, que torceram pelo meu sucesso e festejaram comigo esta conquista.

Aos meus tios Celso Huther e Lúcia de Quadros Huther pelo carinho que me receberam em sua casa durante o período em que cursei os créditos do curso.

Ao meu querido orientador e amigo, Adair Ângelo Dalarosa, pelos ensinamentos e pela paciência nesta jornada.

Aos membros titulares e suplentes da banca − Aliandra Cristina Mesomo Lira, César Aparecido Nunes, José Luiz Zanella, Jane Maria de Abreu e Adnilson José da Silva − pelas contribuições na pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado Francielly Cristina Trelha Leite, Viviana Luchesi e João Mendes Júnior, pela cumplicidade nos estudos.

Às forças espirituais que, mesmo sem definição de onde surgem, trilharam esse caminho ao meu lado.

“Proletários de todos os países, uni-vos”

(MARX e ENGELS, 2008, p. 64).

LISTA DE ABREVIAÇÕES

APM –Associação de Pais e Mestres

BM – Banco Mundial

CAMGO – Colônia Agrícola General Osório

CEFSPRG – Companhia de Estradas de Ferro São Paulo Rio Grande

CITLA – Clevelândia Industrial Territorial Ltda.

COMERCIAL – Companhia Comercial e Agrícola Paraná Ltda.

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEM – Democratas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PEE – Plano Estadual de Educação

PFL – Partido da Frente Liberal

PHC – Pedagogia Histórico Crítica

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME – Plano Municipal de Educação

PMN – Partido da Mobilização Nacional

PP – Partido Progressista

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPS – Partido Popular Socialista

PR – Partido da República

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSC – Partido Social Cristão

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSDC – Partido Social Democrata Cristão

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PV – Partido Verde

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Creches e Pré-Escola

Quadro 2: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Quadro 3: Docentes

RESUMO

COPPE, Marta Regina. **Da educação como direito ao direito à educação:** a não regulamentação e a improvisação como prática autoritária da política educacional no munícipio de Chopinzinho/PR (2007-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste ─ UNICENTRO, Guarapuava/PR, 2018.

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Proposta Pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos de 2007 do município de Chopinzinho/PR e o respectivo Plano Municipal de Educação de 2015. Inicialmente pretendíamos analisar também as diretrizes curriculares municipais, porém, no andamento da pesquisa constatamos que elas não foram elaboradas pelo município, restando assim apenas a Proposta Pedagógica e o Plano Municipal de Educação. Diante disso, o questionamento inicial foi: que política educacional é expressa na proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos do município de Chopinzinho/PR e no Plano Municipal de Educação? Ou seja, foi firmado o objetivo de analisar a ambos os documentos, procurando detectar a perspectiva educacional e a política neles contidas, considerando a sua posição liberal ou crítica, posicionando assim a discussão a respeito da educação como direito e o direito à educação dentro do contexto municipal. As técnicas de pesquisa selecionadas foram revisão bibliográfica, aplicação de questionário e a análise documental. Além da análise de obras de autores de referência sobre o objeto de investigação, foram analisados documentos e documentos legislativos atinentes como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, as Diretrizes Nacionais para Educação Básica de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos de 2010, além das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná de 2008. Este recorte é feito tendo em vista o objetivo de pesquisa, bem como, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e o Plano Estadual de Educação de 2015. O método de análise parte dos pressupostos do materialismo histórico com ênfase nas categorias da totalidade, da mediação e da contradição. Pelo estudo realizado constatou-se que o autoritarismo, aliado à desregulamentação de direitos e à negação do acesso à educação como direito fundamental, se materializou no município como extensão da política hegemônica em nível nacional. Resta a necessidade de que sejam colocadas em discussão no município de Chopinzinho a construção de diretrizes curriculares, pautadas na educação como direito, superando, assim, a visão minimalista de direito à educação, pois as análises demostraram que ambos os documentos – a Proposta Pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental e o Plano Municipal de Educação − representam uma política que apenas cumpre com à legalidade das ações, dando aos sujeitos apenas o que a legislação garante, ao contrário do que se espera numa perspectiva emancipatória de educação, que é a garantia das necessidades reais dos cidadãos.

Palavras-chave: Educação; Direito; Cidadania; Emancipação; Políticas Educacionais

ABSTRACT

COPPE, Marta Regina. **Da educação como direito ao direito à educação:** a desregulamentação como prática autoritária da política educacional no munícipio de Chopinzinho, PR (2007-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste ─ UNICENTRO, Guarapuava/PR, 2018.

The present dissertation has as object of study the Pedagogical Proposal for the initial years of the nine years elementary education from 2007 of the municipality of Chopinzinho / PR and the respective Municipal Plan of Education of 2015. Initially, we also wanted to analyze the municipal curricular guidelines, but, in the course of the research, we verified that they were not elaborated by the municipality, leaving only the Pedagogical Proposal and the Municipal Education Plan. Faced with this, the initial question was: What educational policy is expressed in the pedagogical proposal for the initial years of the nine years elementary education of the municipality of Chopinzinho / PR and in the Municipal Plan of Education? That said, the objective was to analyze both documents, trying to detect the educational perspective and the policy contained therein, considering their liberal or critical position, thus positioning the discussion about education as a right and the right to education within the municipal context. The selected research techniques were bibliographic review, questionnaire application and documentary analysis. In addition to the analysis of works by reference authors on the subject of research, relevant documents, including legislative documents were analyzed, such as the Federal Constitution of 1988, the LDBEN of 1996, the National Curricular Guidelines for Elementary Education of 1998, the National Education Directives Basic Guidelines for 2010, the National Curricular Guidelines for Elementary Education of nine years of 2010, in addition to the Curricular Guidelines for Basic Education in the State of Paraná, 2008. This selection was made concomitant with the research objective, as well as the National Plans of Education of the Decades 2014-2024 and the State Plan of Education of 2015. The analysis starts from the assumptions of dialectical historical materialism with emphasis on the categories of totality, mediation and contradiction. Through the study, it was verified that authoritarianism, together with the deregulation of rights and the denial of access to education as a fundamental right, materialized in the municipality as an extension of hegemonic politics at the national level. There remains the need to discuss the construction of curricular guidelines, based on education as a right, in the municipality of Chopinzinho, thus overcoming the minimalist view of the right to education, since the analyzes showed that both documents - Pedagogical Proposal for years of elementary education and the Municipal Plan of Education - represent a policy that only induces the legality of actions, giving the subjects only what the legislation guarantees, contrary to what is expected in an emancipatory perspective of education, which is the guarantee of the needs of citizens.

Keywords: Education; Right; Citizenship; Emancipation; Policy Elucation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**

CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E MATRIZES POLÍTICAS PARA A COMPREENSÃO DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO NA SOCIEDADE BRASILEIRA **17**

1.1 Construção social do currículo 18

1.2 A construção de Diretrizes curriculares 41

CAPÍTULO II – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM CHOPINZINHO/PR: CURRÍCULO, TRABALHO **49**

2.1 1 A educação chopinzinhense em uma análise histórico-dialética: contradições e conexões 50

2.1 Proposta Pedagógica (2007) e Plano Municipal de Educação (2015) de Chopinzinho 59

CAPÍTULO III – CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ALÉM DA TEORIA EDUCACIONAL BURGUESA **67**

2.1 Uma proposta alternativa: Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) 68

2.1 O currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica 72

CONSIDERAÇÕES FINAIS **83**

REFERÊNCIAS **87**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a Proposta Pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos de 2007 do município de Chopinzinho/PR e o Plano Municipal de Educação de 2015, sendo decorrente dos estudos realizados no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Consideramos que toda delimitação de pesquisa, seja ela qual for, sofre a influência da base material na qual estamos inseridos. Não obstante essa realidade, o presente estudo é fruto da história pessoal da pesquisadora, tendo em vista que a sua trajetória escolar sempre transcorreu na rede pública de ensino e boa parte dela no município de Chopinzinho e atualmente, enquanto docente, atua também em escolas municipais. Essa é a motivação para desvendar alguns pormenores da educação nesse espaço.

Durante os estudos na educação básica, pelo que é possível recordar, foram raras as aulas em que se expunha a base constitucional do Estado brasileiro, ou seja, as contradições da sociedade de classes brasileira e a função do Estado nesse contexto. Somente nos bancos da Universidade, na graduação em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional, também pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, é que a situação veio à tona. As reflexões suscitadas nesse período levaram-me a indagações, tais como: Por qual motivo as contradições da sociedade e a verdadeira face do Estado só são desveladas nos bancos acadêmicos de alguns[1] cursos superiores ou na pós-graduação? Por que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas não têm acesso a essa história contraditória e dialética que os cerca? Que mecanismos o Estado utiliza para fragmentar esse ensino de maneira tal que essas contradições sociais não apareçam? As questões acima nos levaram a delimitar como objetos de pesquisa a Proposta Pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental do Município de Chopinzinho/PR de 2007 e o Plano Municipal de Educação de 2015 na tentativa de explicar como o município organiza a educação em relação às questões curriculares, atuando na perspectiva liberal ou histórico-crítica.

Dessa forma, o problema desta pesquisa está assim formulado: Que política educacional é expressa na proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental de

[1] Utilizamos o termo “alguns cursos”, pois, nem todos os cursos superiores são destinados à formação crítica dos sujeitos, visto que alguns deles ainda carregam e disseminam a pretensão elitista.

nove anos do município de Chopinzinho/PR e no seu Plano Municipal de Educação vigente? O que se sabe é que existe uma determinada política, seja ela voltada para o capital, seja ela com vistas à emancipação crítica dos sujeitos, cabendo, então desvelar qual desses caminhos os documentos possibilitam seguir e como o município se organizou no período em ambos os documentos.

Salientamos que, para desvendar esse problema, a premissa inicial pretendia analisar as diretrizes curriculares municipais, porém a ausência de tais diretrizes nos levou a estudar e explicar a política defendida no município a partir de outros documentos, o que também indicou que seria necessário estabelecer uma discussão a respeito da educação como direito e do direito à educação.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar a Proposta Pedagógica do município de Chopinzinho/PR e o Plano Municipal de Educação, buscando detectar que perspectiva educacional e que política é expressa nesses documentos, se operam na perspectiva crítica ou na perspectiva liberal. Assim formulado o objetivo geral, foram se apresentando os seguintes objetivos específicos: i) Analisar os determinantes políticos que influenciaram a elaboração da Proposta Pedagógica de 2007 do Município de Chopinzinho/PR e do Plano Municipal de Educação de 2015; ii) explicitar o contexto histórico, a dinâmica e os sujeitos envolvidos na elaboração dos documentos; iii) analisar a educação como direito ou o direito à educação dentro das ações do munícipio de Chopinzinho; iv) elucidar se o modelo de currículo utilizado é liberal ou crítico.

O método de análise parte dos pressupostos do materialismo histórico com ênfase nas categorias da totalidade, da mediação e da contradição. Levando em consideração as indagações e o contexto histórico que condiciona esta pesquisa, cabe ponderar que não vislumbramos outra possibilidade epistemológica que não seja tal corrente teórica, uma vez que ela possibilita uma análise dialética da sociedade dividida em classes, sendo que o Estado carrega, em sua essência, o caráter burguês. Em segundo lugar, não haveria outra possibilidade em razão da premissa, por nós escolhida, de estudar os fatos com base na realidade material que é dada pela história.

Dentro do método estabelecido, o objeto é analisado dos seus aspectos mais simples para os mais complexos, ou seja, inicialmente visualizamos os objetos historicamente materializados, para, na sequência, estudar os seus mais variados determinantes, como “[...] uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1991, p. 39). Ainda sobre

a categoria de totalidade, salientamos que essa totalidade se refere ao objeto delimitado de pesquisa e não à totalidade de "tudo". Ou seja,

> Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificiosamente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondem adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 2002, p. 49).

Esse objeto material representa, em sua essência, o processo dialético no qual está inserido. Sendo assim, o estudo parte do concreto, porém um concreto inserido dentro da totalidade e não isolado de seus determinantes. Dessa forma, "[...] o estudo da história deve possibilitar compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão que se produzem e reproduzem em determinados contextos sociais, para poder alavancar mudanças que possibilitem a superação das condições de exclusão" (DALAROSA, 2000, p. 47).

Se consideramos a totalidade como categoria de análise, ela está aliada à categoria da contradição, pois, de acordo com Kosik (2002, p. 60), "[...] a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias". Dessa forma, a articulação entre totalidade, contradição e mediação se unem na pesquisa à medida que analisamos o objeto central atrelado à busca pela essência do concreto, ou seja, as abstrações iniciais baseadas no cotidiano retratam um fenômeno, mas não abstraem deste o seu essencial, que só pode ser colocado como verdade após as análises sustentadas por um método.

Considerando a distinção entre técnica e método[2], foram selecionadas como técnicas de pesquisa a revisão bibliográfica, a aplicação de questionário e a análise documental. A revisão bibliográfica está pautada nas contribuições de Dalarosa (2000), de Pronko (2015), de Dermeval Saviani (2012; 2013; 2015), de Nereide Saviani (2009), de Zanella (2003), de Zotti (2004), de Gramsci (1978), de Duarte (2016), de Dalarosa e Zanella (2016), de Sanfelice (2017), de Malanchen (2014), de Frigotto e Ciavatta (2003) e de Germano (1994).

[2] Técnicas são instrumentos de pesquisa e podem ser aplicadas a diferentes métodos, constituindo resultados diferentes. Já método "[...] é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que são suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção dos conhecimentos" (GAMBOA, 1996, p. 9).

A análise documental, por sua vez, está baseada em documentos como a Constituição Federal do Brasil de 1988, a LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, as Diretrizes Nacionais para Educação Básica de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos de 2010, além das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná de 2008, o Plano Nacional de Educação decênio 2014-2024 e o Plano Estadual de Educação de 2015.

No primeiro capítulo da dissertação resgatamos a construção social do currículo desde os jesuítas até a atualidade, na tentativa de explicar que os modelos curriculares que existiram sempre foram alicerçados no modelo produtivo e na necessidade imediata do momento histórico. Também elencamos as políticas curriculares da década de 1990, período importante para constituição dos currículos escolares brasileiros, destacando não só os acontecimentos nacionais, mas também os aspectos referentes ao estado do Paraná, pois estes últimos têm influência na política educacional de Chopinzinho. A fim de explicar tais acontecimentos sob a luz dos clássicos, apresentamos brevemente os conceitos de trabalho (como princípio educativo) e de hegemonia.

Para concluir o primeiro capítulo e construir um elo entre as ideias posteriores, lançamos a discussão sobre a documentação legal que rege nosso sistema educacional, mostrando a articulação entre os diversos documentos, até se chegar aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Essas definições iniciais são essenciais para que possamos explicar as acepções defendidas no estudo e para que, a partir delas, possamos apresentar o objeto de pesquisa – a Proposta Pedagógica e o Plano Municipal de Educação do município de Chopinzinho, destacando a sua estrutura, a sua história e o contexto de elaboração. Tendo em vista o método indicado, reunimos esforços para contextualizar tais documentos, levando em consideração a história e os dados empíricos da pesquisa.

No segundo capítulo do estudo abordamos a história do munícipio de Chopinzinho e, consequentemente, do Sudoeste paranaense, uma vez que, para compreender e explicar a objeto de pesquisa, foi necessário resgatar a história local, regional e nacional. As análises partem do período de 1850, quando se iniciou o processo de instalação de colônias militares em diversas regiões do Brasil, chegando à instalação da Colônia Militar do Chopim. Busca-se elucidar a historicidade municipal, tanto em seus aspectos gerais, quanto em relação aos fatos educacionais. Nessa perspectiva, revisitamos diversos momentos históricos que extrapolam a especificidade municipal, expandindo-se para as questões regionais e nacionais.

No terceiro capítulo, após estabelecido o problema da pesquisa e situada a dialética do tema, faz-se o momento de estabelecer as possibilidades de superação do problema. Nesse sentido são expressas as bases da pedagogia histórico-crítica, com ênfase no currículo dentro dessa perspectiva. O intuito desse capítulo conclusivo do trabalho é deixar claro que há, sim, possibilidade de realizar uma educação na visão crítica, superando o conceito liberal e a dualidade entre as classes.

Dessa forma, as discussões buscam analisar e explicitar as políticas públicas para a educação escolar, especificamente os determinantes curriculares do município de Chopinzinho, refletindo sobre a necessidade de romper com a visão liberal de educação, passando a considerar a educação como direito e não apenas o direito à educação, com a constante necessidade de luta e de resistência ao desmonte da educação pública.

CAPITULO I

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E MATRIZES POLÍTICAS PARA A COMPREENSÃO DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Pai afasta de mim este cálice
Pai afasta de mim este cálice
Pai afasta de mim este cálice
De vinho tinto de sangue.
(Chico Buarque – Cálice)

Neste capítulo contextualizaremos a construção social do currículo partindo do princípio de que as matrizes curriculares brasileiras são reflexo de cada período histórico e da luta pela hegemonia. Sendo assim, iniciamos pelo período jesuítico, articulando o currículo à história da educação e, consequentemente, aos fatos mais relevantes da sociedade, pois o currículo é um elo entre educação e sociedade.

Intentando realizar uma análise das diretrizes curriculares no Brasil do ponto de vista do materialismo histórico-dialético e contraditório, ainda na primeira seção apresentamos as matrizes da política educacional do Brasil e do Paraná no âmbito das políticas curriculares dos anos 1990, ou seja, a ação dos organismos internacionais − mais especificamente do Banco Mundial e a hegemonia do neoliberalismo. É feita uma historicização e relação das políticas governamentais do período Fernando Henrique Cardoso até o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff, assim também no Estado do Paraná dos governos Jaime Lerner, a era Requião e a luta pela hegemonia neoliberal. Ainda nesta seção lançamos as bases teóricas que irão subsidiar nossa análise, ou seja, apresentamos as categorias de Gramsci, compreendidas como fundamentais para explicar o contexto atual, sendo elas: trabalho como princípio educativo e hegemonia.

Encerramos o primeiro capítulo analisando a organização da educação brasileira, pensando-a como uma pirâmide. Considerando essa figura, temos as leis maiores que regem o sistema educacional até chegarmos aos PPPs das escolas. Sendo assim, comtemplamos a relação entre a Constituição Federal, a LDBEN de 1996, os planos nacionais, estaduais e municipais de educação, as diretrizes nacionais, estaduais e municipais de educação na construção das diretrizes curriculares.

1.1 Construção social do currículo

No Brasil, as primeiras discussões sobre currículo datam o período de 1920, porém estudar o termo "currículo" é, segundo Saviani (2009), pensar também na história da educação em geral, uma vez que a construção social do currículo está intrinsicamente ligada à educação escolar e a educação é uma totalidade permeada pela conjuntura política e histórica.

A história brasileira tem início com os povos indígenas. Os nativos brasileiros viviam no modelo comunista primitivo[3] e a educação se dava no seio familiar e comunitário, porém, em 1530, o Brasil foi invadido por Portugal – com a primeira expedição, comandada por Martim Afonso de Sousa − e o cenário começou a mudar. Sendo uma colônia, o Brasil tinha uma economia agrária de caráter dependente, ou seja, os produtos aqui produzidos pelo trabalho escravo de índios e depois dos escravos africanos enriquecia a metrópole e, consequentemente, uma pequena parcela da população.

Nesse cenário, a educação não representava prioridade, porém, sendo a religião católica predominante no Ocidente, foram enviados religiosos para o Brasil a fim de converter a população aos preceitos católicos e os padres Jesuítas foram os principais responsáveis nesse processo. A educação jesuítica foi a primeira forma de educação escolar no Brasil e também a mais consistente[4], sendo que perdurou por 210 anos. Inácio de Loyola foi quem criou a Companhia de Jesus em 1534 – os Jesuítas. Essa ordem religiosa da igreja católica tinha o objetivo de propagar a religião combatendo ou convertendo os ditos inféis.

Os Jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, exatamente 19 anos após a invasão. Vieram com a expedição de Tomé de Souza – primeiro governador-geral − e rapidamente instalaram aqui um modelo educacional baseado na catequização dos índios, com estruturas de ensino rígidas, onde os índios eram vistos ora como seres não civilizados, selvagens, ora como sujeitos em branco, nos quais poderiam ser pregados e inculcados os princípios católicos.

De 1549 a 1759, data em que o Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas das terras brasileiras, foram criadas inúmeras escolas. Apesar de, inicialmente, reunirem tanto indígenas como colonos, o tempo mostrou os embates entre as culturas e, segundo Zotti (2004, p. 16), logo a catequização deu lugar à instrução dos "[...] filhos homens da elite, que depois concluíam seus estudos na Europa". Ou, como afirma Ribeiro (1992, p. 25), "[...] o plano

[3] Expressão que se refere ao direito coletivo aos recursos básicos, à ausência de direitos hereditários ou de domínio autoritário e às relações igualitárias que antecederam à exploração econômica e à sociedade de classes na história humana. (BOTTOMORE, 2013, p. 125).

[4] Estudos mostram que existiram outras instituições que fizeram isso, porém não foram consistentes como os Jesuítas e o fizeram tomando a *Ratio Studiorum* dos Jesuítas como referência.

legal (catequisar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados".

É notável que os Jesuítas iniciaram a desintegração dos povos indígenas da sua cultura local, colocando desde o primórdio da história brasileira a separação da sociedade em duas classes, dando a cada uma delas uma forma distinta de educação. Nesse caso, ao índio cabia a função de ser dócil, submisso ao trabalho e fiel aos ideais da igreja católica e, aos colonos, a função de manter a hegemonia.

Tanto os índios como os filhos dos colonos tinham acesso à escola de ler, escrever e contar, porém somente aos filhos dos colonos dava-se o direito de prosseguir os estudos. Durante os 210 anos em que os Jesuítas permaneceram no Brasil, as suas escolas catequizaram milhares de índios, deram a educação elementar aos filhos dos colonos, deram à burguesia a formação de sacerdotes ou a opção de um curso superior em Portugal, promovendo e mantendo a ordem católica ao mesmo tempo em que fortaleciam a burguesia local.

Apesar de a educação escolar não ter sido prioridade e vir acompanhada dos valores católicos, já se tinha um currículo incipiente nessa época, o qual muito timidamente vai sendo configurando com a *Ratio Studiorum*, documento que dava à educação jesuítica uma uniformidade em todos os lugares do mundo. Promulgada em 1599, a *Ratio Studiorum* dividiu a educação entre o ensino inferior e o ensino superior. Segundo Zotti (2004), os cursos inferiores eram o curso elementar e o curso das humanidades, que durava dois anos. Já o curso superior compreendia o curso de Artes com duração de três anos e o curso de Teologia, que durava quatro anos.

O currículo jesuítico tinha como desígnio que o professor desenvolvesse nos educandos suas capacidades inatas ou naturais. Zotti afirma:

> O estudo da gramática, dos gênios antigos, do latim e a formação literária no currículo não tinham como principal objetivo uma utilidade instrumental, mas sim a formação do homem pelo desenvolvimento harmonioso de suas faculdades. Em vista disso, o verbalismo como conteúdo e método condicionou o currículo, acompanhou o seu desenvolvimento e constituiu-se numa das principais características da educação jesuítica. (ZOTTI, 2004, p. 24)

Esse currículo voltado às capacidades naturais dos sujeitos era a base dos cursos inferiores – elementar e humanista. Tinha como princípio a formação religiosa com uma instrução pouco consistente, sem senso crítico. As questões da ciência ficaram restritas ao curso de Artes.

Em 1759 a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil pelo Marquês de Pombal, pois passou a representar uma ameaça econômica e política ao governo. A partir de 1772 implantou-se um sistema de ensino baseado nas aulas régias, contudo o que ficou visível após a decadência do ensino jesuítico é o abismo entre a formação da burguesia e do restante da população, pois, em 210 anos da permanência dos Jesuítas no Brasil, as escolas elementares eram as mais numerosos, sendo o ensino superior uma vantagem apenas da burguesia.

Após a expulsão dos Jesuítas, o Marquês de Pombal não conseguiu instalar um sistema educacional forte. Ele extinguiu as escolas fundadas pela Companhia de Jesus e então o ensino elementar foi definhando pela falta de recursos, ressurgindo apenas mais tarde e de forma descentralizada. As aulas régias instaladas na colônia eram preparatórias para o ensino superior, sendo "[...] autônomas e isoladas, não havendo um currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria" (ZOTTI, 2004, p. 28).

O currículo elaborado e aplicado pela Companhia de Jesus foi desarticulado por Pombal. A estrutura educacional foi desfeita para aplicar na Colônia um sistema comercial forte, onde a educação não era prioridade. O ensino tornou-se ainda mais precário com elevação dos valores europeus no cenário brasileiro. Corroborando essa versão da história, Zotti (2004) afirma que a educação colonial teve duas fases. Assim, ele remete a primeira fase ao tempo do padre Manuel da Nóbrega, chefe da missão jesuítica de 1549, em que a educação elementar era para brancos e índios, sendo que o maior interesse era

> [...] a formação de adeptos ao catolicismo, em especial a imposição dos valores espirituais e morais do colonizador ao elemento indígena para que a "colonização" fosse de fato definitiva. Para tanto, o modelo curricular comtemplava o ensino da doutrina cristã, dos "bons costumes" e das primeiras letras, além das disciplinas profissionalizantes com o fim de formar pessoal capacitado para as atividades fundamentais à vida na Colônia. (ZOTTI, 2004, p. 31, com destaques do autor).

Já a segunda fase foi marcada pelas reformas pombalinas. Tratava-se de implantar uma educação a serviço do Estado, ou seja, a educação antes oferecida a brancos e índios não tinha importância alguma para a metrópole. Era necessário alterar os modelos educacionais para consolidar a ordem burguesa. Dessa forma,

> O currículo, de modo geral no período colonial, cumpriu seu objetivo à medida que, construído no modelo europeu, traduzia a concepção de mundo do colonizador, formando o dirigente para a manutenção da sociedade de acordo com os seus interesses, especialmente os econômicos. Portanto, estender o ensino à maioria da população nunca interessou à aristocracia agrária, que via seu papel restrito à educação da elite. (ZOTTI, 2004, p. 32).

Quando a família real chegou ao Brasil em 1808, logo foram criadas várias escolas, principalmente de nível superior. O que causa uma estranheza na criação dos estudos superiores e demonstra a falta de preocupação com a educação é o fato de que muitas pessoas eram analfabetas, ou seja, a educação no Brasil começou da forma errada. Desde a sua gênese, a prioridade era uma formação mínima para o povo e máxima para o mercado. Nessa segunda fase foram criadas a imprensa régia, a biblioteca, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e o Museu Real, instituições que estimularam o ensino superior em detrimento do ensino primário. De 1808 a 1822, data em que é Proclamada a Independência[5] brasileira e nos tornamos um Império, a educação caminhava a passos lentos, com ênfase na formação da burguesia, sendo que esse cenário pouco se alterou durante o período imperial.

O Brasil Imperial, que teve, pois, início em 1822 e perdurou até 1889, quando foi Proclamada a República, tinha três níveis de ensino – o elementar, o secundário e o superior –, sendo que a qualidade e importância de cada etapa de ensino variava de acordo com os interesses burgueses.

Para tratar dos níveis de ensino e do currículo dessa época é fundamental fazer um resgate de documentos importantes aprovados durante o Império que deram sustentação à educação. A Constituinte de 1823, que ganhou destaque logo após a Independência, o Ato Adicional de 1834, que descentralizou a educação e foi uma resposta à centralização da Constituição de 1824, dentre outros decretos do período imperial, foram organizando a educação escolar e, consequentemente, o currículo.

A Constituinte de 1823 é, segundo Chizzotti (1996, p. 32), "um marco da hegemonia do partido liberal", pois foi proposta por uma elite que fez avançar os seus ideais políticos e sociais do Brasil independente. Em relação à educação, a principal discussão da Constituinte caminhava no sentido da instrução pública, porém ela não adquiriu consistência, tendo em vista que logo foi dissolvida pelo imperador, sem ter havido uma discussão sólida sobre o assunto.

Sendo assim, a primeira Constituição, que foi outorgada em 1824, tinha apenas dois parágrafos destinados à educação. Eles constavam do artigo 179: i) parágrafo 32, que

[5] Cabe destacar que a independência brasileira não foi um abre-alas para a República uma vez que manteve na escuridão os trabalhadores, sem participação popular, onde mulheres, pobres e analfabetos não votavam. A independência significou uma independência do capital inglês diante do pacto colonial das metrópoles portuguesa e espanhola na América.

destacava a instrução primária como gratuita e ii) o parágrafo 33, que definia que, nos colégios e universidades, seriam ministrados os conteúdos de Ciências, Belas Letras e Artes.

Entre a Constituição de 1824 e o Ato Adicional de 1834, que descentralizou a educação, apenas um projeto de lei foi apresentado e aprovado sobre a educação. O Projeto de 1827, criado pela Comissão de Instrução Pública, que previa a criação de escolas de primeiras letras. Essa lei definia que

> [...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias. O número delas e sua situação seriam indicados pelos presidentes em conselhos, ouvidas as câmaras municipais respectivas. Nelas os professores ensinariam a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana, proporcionadas a compreensão dos meninos. (SUCUPIRA, 1996, p. 58).

Esse decreto imperial organizava a educação primária, distinguindo a educação dos meninos e das meninas e baseava-se, segundo Zotti (2004), no método Lancaster ou ensino mútuo, em que os alunos vistos como mais argutos eram instruídos para que eles ensinassem o restante da turma. Essa lei, contudo, não teve sucesso, pois os professores eram pouco qualificados e muitos nem se interessaram pelo trabalho devido aos salários baixos. As estruturas precárias e os referidos métodos também levaram a lei ao fracasso, havendo, assim, outro ato em prol da educação apenas em 1834.

O Ato Adicional de 1834 descentralizou o ensino elementar e o ensino secundário, ficando ambos os níveis a cargo das províncias e o Império se responsabilizaria apenas pelo ensino superior. As províncias dispunham de poucos recursos. Dessa forma, o ensino elementar e o secundário eram pouco qualificados, pois, como afirma Sucupira (1996, p. 66),

> Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o Governo não dava um ceitil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população.

Notamos, mais vez, que a educação para o povo era uma educação mínima, sem qualidade e visava à formação de mão de obra. Já a burguesia tinha acesso às universidades e assim a educação se tornava mecanismo da cultura dominante, a qual tinha como eixo norteador a manutenção da ordem sem preocupação com a educação básica e a sua universalização.

Os três níveis de ensino – elementar, secundário e superior − não tinham nenhuma ligação entre si, ou seja, o currículo nessa época, apesar de existir, era pouco sistematizado e

não formava um sistema nacional de educação, sendo que o ensino primário era o mais defasado, pois representava a educação para o povo. Já o ensino secundário, com o passar dos anos, recebeu um olhar um pouco mais atento, uma vez que se começou a ver, nesse nível de ensino, uma primeira porta para adentrar no ensino superior.

Com o objetivo de tornar o ensino secundário o primeiro passo para o ingresso ao ensino superior foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio Dom Pedro II, no ano de 1837. Esse colégio era da responsabilidade da coroa e considerado um modelo no âmbito educacional. O que, contudo, podemos constatar pela história é que novamente se colocou a formação da burguesia em detrimento da formação do povo, pois, como afirma Zotti (2004), o ensino secundário passou a se desvincular da formação mais geral, abrangendo cursos e aulas destinadas basicamente à aprovação dos alunos no ensino superior.

A década de 1840 foi, de forma geral, um período em que se tentou organizar a educação brasileira, dando a ela uma uniformidade, porém é na década de 1850 que se verifica mudanças significativas em todos os níveis educacionais e é também nesse período que o currículo começou a ser organizado de forma mais sistematizada.

As mudanças começaram, de acordo com os estudos de Zotti (2004), com o Decreto 1.331A, que foi implantado em fevereiro de 1854 e complementado pelo Decreto 1.556, de fevereiro de 1855, sendo que este último é considerado o primeiro currículo sistematizado implantado desde o Brasil Colônia, e que organizou a educação imperial da seguinte forma: i) no ensino elementar os alunos deveriam ter disciplinas de leitura, escrita, gramática, aritmética, bem como os conteúdos voltados à igreja católica e à moral, sendo que esse nível se destinava à população em geral; ii) já no ensino superior, no qual o ingresso só era permitido depois de uma aprovação em exames, esses mesmos conteúdos eram aprofundados em dez disciplinas, mais o estudo do francês e do latim.

Percebe-se que, no Segundo Império, a educação começa a tornar-se mais organizada, mas ainda prevalecem os preceitos católicos e a divisão na forma de oferecer educação às duas frações da sociedade. O currículo, nessa época, se alterava constantemente, de acordo com as mudanças sociais e políticas do momento, caminhando sempre na direção de sistematizar a educação de forma que ela fosse um mecanismo de manutenção da hegemonia burguesa. De forma geral, as políticas educacionais imperiais continuavam irregulares, sendo que

> [...] a organização escolar, especialmente as matrizes curriculares adotadas, refletiram as condições existentes na sociedade brasileira da época: uma sociedade excludente econômica e politicamente, não podendo deixar de revelar esta situação na educação, pois a mesma sempre esteve a serviço dos incluídos econômica e politicamente. (ZOTTI, 2004, p. 64).

Em 1889, após inúmeras mudanças políticas e contradições no Brasil, foi Proclamada a República[6], que durou até 1930 e ficou conhecida como Primeira República. O marco do período republicano foi a tentativa de escolarização generalizada, uma escola rígida, com extrema ordem e disciplina baseada nos ideais positivistas. O currículo, nessa época, não teve grandes mudanças se comparado ao da Colônia e ao do Império, pois continuava a privilegiar a formação superior, sendo a União responsável pela educação superior e secundária, enquanto aos estados cabia a incumbência de garantir o ensino fundamental e profissional. Vale ressaltar que a escola primária ou ensino fundamental recebia crianças de 7 a 13 anos, já a escola secundária, alunos de 13 a 15 anos.

Como destacado anteriormente, a tentativa de adotar o método positivista[7] foi altamente criticada pela igreja católica, uma vez que esse método era voltado às ciências exatas e negava as humanidades. As disciplinas priorizadas no currículo positivista eram a matemática, a astronomia, a química, a física, a biologia, etc. Apesar de o positivismo não ter tido êxito no contexto educacional republicano, as suas marcas ficaram impressas principalmente na Constituição de 1891, que garantia a laicidade do Estado e, consequentemente, da educação, isso acompanhado da obrigatoriedade da educação primária e da divisão de responsabilidades pelos entes federados.

Tendo em vista os pontos acima destacados, é visível que a instituição católica se posicionou contrária a Constituição de 1891, pois ela retirava formalmente os preceitos católicos das escolas e, nesse sentido, a igreja perderia um dos seus mecanismos de conversão e de convencimento do povo. Por isso, ela lutou para que fosse reabilitado o ensino religioso nas escolas, objetivo alcançado na Constituição de 1934, quando o ensino religioso se tornou facultativo. Sobre isso Horta (1996, p. 151) afirma:

---

[6] "Com o desenvolvimento agrário exportador dependente ocorrido ao longo do século XIX, as elites cafeeiras mais sedimentadas, apoiadas pelos militares e com a atuação participativa de uma classe média travestida de pensamento liberal e em formação, despacharam o longo e carcomido Segundo Império. Proclamaram a República em 1889. Foi-se a monarquia e ficou o arremedo do Ideário Republicano. Uma República sistematicamente das elites ao longo do século XX. Com o analfabetismo crasso da população e os impedimentos constitucionais, se assistiu a uma sempre pouca representatividade do voto popular de fato livre. Com o voto feminino tardio, menos representatividade ainda. Some-se a tudo isso o coronelismo na política, os currais eleitorais e os votos de cabresto. Uma denominada Primeira República nada democrática e totalmente dos senhores do Café com Leite". (SANFELICE, 2017, p. 263).

[7] Destacamos que o método positivista foi um avanço na época, pois foi contra os ideais da igreja católica.

> [...] o ensino religioso, era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base ideológica do pensamento político autoritário.

Sendo assim, de 1889 até 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o governo de forma provisória, "[...] a educação continuou sendo artigo exclusivo daqueles destinados à direção da sociedade" (ZOTTI, 2004, p. 82).

Mesmo assim, já nos anos 1920 o Brasil vivenciou o chamado período de entusiasmo pela educação. Sabendo que o ensino superior sempre foi o foco do Estado, pois era uma etapa educacional que apontava a supremacia burguesa, apenas em 1910, e mais densamente em 1920, os educadores iniciaram uma breve reinvindicação a respeito da educação popular. Sendo assim,

> A década de 1920 marcou a educação brasileira mais pela discussão do que propriamente pelos resultados concretos. Os educadores, reunidos em movimentos conhecidos como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, propunham a instituição de um sistema nacional de educação, num todo articulado do primário ao superior, já que a educação era vista como a grande responsável pelo progresso do país. (ZOTTI, 2004, p. 70).

Notamos que, além das discussões formais, materialmente nada foi alterado, apenas reavivaram os contrastes entre as classes. Ressaltamos, contudo, que esse movimento foi essencial para efervescer os embates que surgiriam mais tarde sobre a educação. Por esse motivo eles devem ser mencionados, pois influenciaram conquistas posteriores.

Nessa conjuntura de conflitos educacionais, econômicos e políticos é que aconteceu a Revolução de 1930[8], quando se considera que tenha acabado a Primeira República.

A Era Vargas, que durou de 1930 a 1945, surgiu com um ar renovador, mas logo a história mostra a continuidade das ações da Velha República. Cabe destacar que a Era Vargas deu início ao chamado Estado Novo, numa realidade histórica em que o contraste entre o velho e o novo estava efervescente. O Brasil agrário dava sinais de colapso, abrindo espaço para a indústria. Esse fator explica o rumo que a educação tomou, pois:

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

[8] A Revolução de 30 foi um golpe de Estado para consolidar a hegemonia burguesa. Não houve revolução, pois a estrutura social não foi alterada.

> desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida. (ZOTTI, 2004, p. 87-88).

Ampliou-se a escola na medida em que o capital necessitava de mão de obra, contudo foi também em 1930 que foram ressuscitados os movimentos em prol de educação pública. Um dos documentos mais formidáveis nesse sentido foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que representou uma ameaça à igreja católica ─ hegemônica na educação nacional até então ─, na medida em que defendia uma educação laica.

O texto desse documento é um misto de reflexões realizadas na IV Conferência Nacional de Educação, de 1931, bem como representava uma proposta para solucionar os problemas educacionais do período. O manifesto foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25[9] educadores influentes da época. Nesse documento de 1932 defendia-se uma educação pública, laica e de responsabilidade do Estado. O documento também lutava contra a divisão do ensino no Brasil, destacando a necessidade de uma educação democrática. Além disso, julgava-se necessário que a educação fosse organizada no Brasil de forma a constituir um sistema nacional de educação, para que as etapas escolares se tornassem articuladas desde a pré-escola até o ensino superior. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia, segundo Silva (2011, p. 527), uma "[...] reforma integral envolvendo aspectos da organização, dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substituiria o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico".

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um marco na luta pela educação pública nacional, pois até esse período as discussões eram incipientes e isoladas, sendo que esse documento se tornou o propulsor de novas lutas, agora mais organizadas e com um número maior de simpatizantes e militantes nesse processo.

Observa-se que o momento histórico de 1930 foi significativo para educação brasileira, contudo, apesar de terem existido movimentos que batalharam pela educação, "[...] o Estado Novo, em educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira desde os anos 20 até a primeira metade dos anos 30" (ROCHA, 1996, p. 120).

[9] Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Nesse embate entre os novos movimentos e o Estado Novo, na realidade a educação e o currículo na prática não tiveram alteração, pois se manteve a educação como um mecanismo de legitimação do poder, em que o dualismo escolar continuou presente e o ensino fundamental foi deixado de lado pelo Estado. Mesmo assim, não podemos desconsiderar essas lutas, pelo contrário, porque, mesmo não obtendo os resultados esperados, elas representaram lançaram discussões para a época.

Ainda no período em que Vargas estava no governo provisório foram promulgadas as Constituições de 1934 e de 1937. A educação, na Constituição de 1934, recebeu um capítulo exclusivo, todavia ela teve um discurso conciliador, discurso em que ambos os lados, liberais e católicos, tiveram parte de seus interesses atendidos no documento, como medida para evitar desordens. Zotti (2004, p. 93) destaca que a Constituição de 1937 "[...] deixa explícita a dualidade educacional, através da ênfase que dá ao trabalho manual [...]", ou seja, aos pobres se destinam escolas técnicas/profissionalizantes e à elite, cursos superiores renomados.

Em 1945, após o fim da Era Vargas, o Brasil iniciou a chamada República Populista, que durou até a Ditadura Militar, fase em que efervesceram as discussões sobre o desenvolvimento do Brasil e quando teve início o debate sobre a LDBEN ─ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo que a Constituição de 1946 já trouxe um ar de redemocratização do Estado.

A Constituição de 1946 teve embates de grupos organizados que se opunham à Constituição de 1937 e, nesse período, retomaram as lutas em prol da educação pública. O assunto, polêmico, mais uma vez girou em torno do ensino religioso, que, na Constituição de 1946, permaneceu sendo disciplina facultativa nas escolas. De forma geral, tal Constituição representou o ingresso na democracia, que logo foi derrotada pelo Golpe Militar de 1964. Sendo que a educação pouco se alterou nas três últimas Constituições.

Em 1955 Juscelino Kubitschek (JK) assumiu a presidência da República conservando as alianças da elite no âmbito educacional. A educação nada mais era do que um meio para conquistar os objetivos dos governantes, usada como mercadoria para obter lucro:

> [...] atrelava a educação às necessidades do desenvolvimento, significando uma supervalorização do ensino profissionalizante, não só no ensino médio, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a "educar para o trabalho", atrelando o papel da escola às necessidades do mercado de trabalho. O sistema de ensino continuou tão eletista e antidemocrático quanto havia sido anteriormente. (ZOTTI, 2004, p. 98, com destaque do autor).

A saída de JK da presidência e a ascensão de seu sucessor, Jânio Quadros, em 1960, seguido da sua renúncia em menos de um ano, nos dá indicativos de uma situação que vinha acontecendo no Estado, ou seja, uma crise política manifestada pelos embates entre a própria burguesia na implantação de seus ideais e econômica com aumento da inflação e da entrada de capital externo. Sobre isso Baczinski afirma:

> O Estado, que representava os interesses da classe dominante, sofria o conflito de facções dessa mesma classe que, composta por grupos de interesses diferentes, sempre a partir dos determinantes do capital, conspiravam contra o governo estabelecido. Aparecia, nesse momento, o conflito que ultrapassava a luta de classes e se dava no âmbito da própria classe dominante, entre capital nacional e capital internacional. (BACZINSKI, 2007, p. 14)

Esse também foi um período marcado pelas mobilizações populares, quando a sociedade civil começou a pressionar os governantes sobre sua participação política. Foi nesse período que aprovaram a primeira LDBEN, depois de ter passado treze anos em pauta, pois as discussões iniciaram em 1948 e a promulgação só ocorreu em 1961, pela Lei Federal n° 4.024/1961. Nesse período de discussões foram travados inúmeros debates sobre a educação pública, a laicidade da educação, o financiamento, dentre outras questões polêmicas.

O currículo do ensino primário dentro da LDBEN de 1961 era dividido em quatro séries, sendo que podia ser estendido por mais dois anos. De modo geral, a grade curricular se baseava na leitura, escrita e cálculo, o que significava um esforço para "[...] ensinar as técnicas elementares" (ZOTTI, 2004, p. 120). Os estados e os municípios tinham a liberdade de alterar a estrutura curricular, porém, segundo Zotti (2004), pouco modificavam as disciplinas e os conteúdos. Nota-se que o período Populista, apesar de ter vivenciado debates sobre a educação, não alterou de forma considerável o currículo, pois ainda não tínhamos um sistema de educação consistente com um currículo organizado em todo território nacional.

Essa situação de crise, tanto política como econômica, demostrada na década de 1960, afetou, segundo Germano (1994), a burguesia, a classe média e os militares, resultando, dessa forma, no golpe militar de 1964, quando o exército assumiu o poder com o objetivo de preservar a aliança burguesa. Ou seja,

> Os momentos decisivos da história do país não se revestiram assim do caráter de revoluções autênticas, mas de manobras "pelo alto", de golpes, que contaram com a efetiva intervenção militar, configurando uma participação popular escassa ou mesmo ausente. Mas a intervenção das Forças Armadas na política brasileira sofre uma mudança de qualidade a partir de 1964. Não estamos mais diante da atuação eventual de um "poder moderador", em face de uma crise emergencial do Estado; temos uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político, de cunho ditatorial, num momento em que os militares (em associação com as classes dominantes) estiveram diretamente à frente do aparelho do Estado. (GERMANO, 1994, p. 48, com destaques do autor).

Foram 21 anos de autoritarismo e violência com o objetivo explícito de adequar a ordem nacional ao modelo econômico. O capitalismo teve uma grande ascensão, alavancado pelo incentivo do Estado, ficando ainda mais nítida a ação excludente dos recursos financeiros e a sua monopolização. Com um quadro nacional à margem da miséria, o Estado criou, na ditadura, alguns programas sociais de cunho assistencialista, mas sempre dando prioridade ao setor privado e ao alinhamento do sistema cumulativo de bens à segurança nacional.

A educação, na visão militar, iria estabelecer a ordem e a tranquilidade na sociedade, além de servir aos interesses do capital. Durante a ditadura foram firmados inúmeros acordos com o capital estrangeiro no que se refere à educação. Anunciava-se um discurso de qualificação da educação na tentativa explícita de dar hegemonia a um grupo militar. O produto final desse contexto foi, porém, a desqualificação educacional, pois, mesmo havendo no governo indicadores de que os investimentos na educação haviam passado por uma ascensão, tais recursos eram um montante entre verbas destinadas à rede pública e privada, ou seja, os investimentos reais no sistema pública sofreram uma queda acentuada.

Além disso, essa nova forma de gerir o Estado proposta pelos militares, baseada na privatização, foi formalmente legalizada nas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, sendo mantida até a atual LDBEN de 1996, na medida em que se abrem exceções para a atuação de grupos educacionais privados, dando incentivo de isenção de impostos a empresas que financiarem instituições com esse cunho.

Um tempo de medo, onde a cultura e a educação brasileira foram extremamente prejudicadas e a Constituição de 1946 foi alterada a fim de se encaixar no modelo militar. As escolas passaram a ministrar a disciplina de Educação Moral e Cívica, sendo esta obrigatória em todas os níveis de ensino. O objetivo dos militares era formar[10] os estudantes para a vida política. A repressão era extrema, sendo que os professores eram proibidos de manifestar-se a respeito de questões políticas. Nessa época o modelo que baseava a grande maioria das propostas pedagógicas estava embasado na tendência tecnicista, uma vez que era necessário formar trabalhadores para atuarem nas empresas com o discurso de qualificação da educação. O desgaste maior dessa política recaiu sobre as instituições públicas, que tornaram o ensino uma mercadoria.

[10] A compreensão de formação para os militares carrega a intenção mínima de instrução, com um "discurso de valorização da educação" e transformação da política educacional numa estratégia de manutenção da hegemonia, segundo Germano (1994).

No campo das reformas educacionais do período militar duas leis merecem destaque, a Lei Federal n° 5.540/1968 sobre a reforma universitária e a Lei Federal n° 5.692/1971, que reformou o ensino fundamental e médio. Essas leis introduziram alterações profundas na LDBEN de 1961, que se tornou autoritária.

A Lei Federal n° 5.692/1971 ampliou o ensino obrigatório de quatro para oito anos. Mesmo não havendo nesse momento uma luta pela educação básica, o Estado aprovou tal medida, pois ”[...] buscava legitimidade com a maioria da sociedade” (ZOTTI, p. 164, 2004). Esse falso interesse por parte do Estado foi uma maneira de mascarar as desigualdades criadas por ele mesmo quando incentivou o setor privado na ascensão do capitalismo.

Os currículos passaram a ter uma base comum e outra chamada de profissionalizante, sendo que cada região poderia delimitar as disciplinas de acordo com as suas necessidades. As disciplinas obrigatórias eram educação física, educação moral e cívica e educação artística. Nessa nova divisão do ensino, algumas disciplinas foram extinguidas do currículo, como Filosofia, ou reunidas, como História e Geografia. O motivo alegado foi o de que não havia tempo suficiente para manter tais matérias nos cursos, porém se sabe que foi porque afloravam nos alunos a consciência crítica e os colocava no seio das discussões históricas. A Lei Federal n° 5.692/1971 demonstra, por meio do currículo, a ênfase em uma formação geral, voltada ao mercado de trabalho

A Reforma Universitária de 1968 dividiu o currículo do ensino superior por disciplinas, o que permitia aos alunos se matricularem em disciplinas e não em cursos específicos somente. Também reuniu as faculdades, tornando-as universidades, a fim de reduzir os custos. A nomeação dos reitores tornou-se um elo político em que as questões pedagógicas eram menosprezadas e valorizadas as questões técnicas e burocráticas.

Não diferente de outros tempos políticos, também na ditadura havia lutas contra hegemônicas na tentativa de romper com o modelo vigente. O governo militar, mesmo tendo o poder, ainda buscava a sua legitimação frente à população. Apesar de suas políticas assistencialistas e de seu discurso que estampava a necessidade de superar as desigualdades, essas tentativas correspondiam à necessidade “[...] de acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que precisava para sobreviver" (GERMANO, 1994, p. 96).

Diante dessa falta de hegemonia e de tentativas falhas para obter o apoio da sociedade civil, o próprio governo militar pôs fim à ditadura, elegendo Tancredo Neves e José Sarney,

conclamando a chamada Nova República em 1985, que nada mais representou do que um acordo entre os militares, mantendo

> [...] o elevado grau de continuidade do regime autoritário no interior da Nova República. A permanência de um alto grau de autonomia das Forças Armadas no interior do aparelho de Estado, a tutela que exerceu sobre o poder civil e a sua presença constante na cena política são expressão de continuidade". (GERMANO, 1994, p. 96).

Essa transição democrática nada mais foi do que a velha elite tomando posse do Estado brasileiro e aliviando as marcas da ditadura com um discurso de democratização do país. Em 1988 foi aprovada a nova Constituição, que garantia o ensino público, a laicidade nas escolas e nos aparelhos estatais, a criação de um Plano Nacional de Educação, dentre outros pontos, porém ela também deixava grandes brechas ao ensino privado e à atuação de empresas na área educacional. Sobre o fim da ditadura, Sanfelice (2017, p. 266) afirma:

> Quando se esgotou o ciclo viável da ditadura de fato, retomamos percursos políticos para novamente tentar construir uma democracia burguesa restrita. A Constituição de 1988 foi considerada a Constituição Cidadã. Não se fez uma revolução para colocar fim à ditadura. Tudo foi sendo negociado passo a passo e, por mais que fosse um avanço sair da ditadura, prevaleceu hegemônica a ordem social burguesa e de uma burguesia que continuou insistindo em ser sistematicamente reacionária. Mudaram-se as leis, mas nos grupos dominantes se permaneceu com a mesma mentalidade histórica que não chega nem às raias do pensamento iluminista e liberal. Não se aceita, por exemplo, um pacto social minimamente civilizado entre o capital e o trabalho.

Apesar de a democracia[11] ter retomado formalmente o seu espaço, a década de 1990 foi um período bastante contraditório perante esse conceito, pois os organismos internacionais iniciaram uma forte intervenção no campo educacional financiando a educação e definindo as direções que ela tomaria, sendo que, no caso brasileiro, encontramos a forte influência do Banco Mundial nos rumos educacionais. Além disso, o neoliberalismo passou a ser fortemente um elemento do Estado. Em relação à educação, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) afirmam:

> [...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e às demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

[11] Ressaltamos que a democracia em ascensão no período era a democracia representativa, onde "[...] os gestores são livremente escolhidos pela comunidade. Nada cedem, porém da sua capacidade de gestores, à comunidade" (SAES, 2006, p. 47), o que é antagônico à democracia participativa, em que "[...] a comunidade se encarrega da gestão" (SAES, 2006, p. 47). Ou seja, o Estado "[...] altera-se em função daquilo que realmente está acontecendo na base material da sociedade" (SANFELICE, 2006, p. 54).

A grande referência da década de 1990 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aqui no Brasil interferiu nos rumos da nova LDBEN, tornando-a minimalista e "[...] adequada aos interesses do governo" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110). Nesse sentido, o currículo dessa época sofreu grandes influências externas, sendo transplantadas as ideias europeias para o Brasil, ideias que foram inseridas no contexto escolar brasileiro sem reformulação ou discussão ampla. Ou seja, nessa década, tanto o Estado quanto as políticas curriculares foram marcadas pela perspectiva neoliberal e pela influência dos organismos internacionais, quando "[...] passou-se a exigir dos currículos escolares maior consonância com as supostamente novas necessidades da economia e dos novos padrões de sociabilidade" (MALANCHEN, 2014, p. 24).

As propostas curriculares que afloraram no ano de 1990 são reflexos da transformação que vinha ocorrendo na sociedade capitalista desde 1970, quando o capital manifestou a sua falsa crise e criou "[...] um novo ciclo de acumulação" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). Esse novo ciclo originou, em 1990, transformações significativas nas formas organizacionais de trabalho e, consequentemente, do capital, reaparecendo ou surgindo termos como "globalização", "reestruturação produtiva" e "Estado mínimo", que nada mais exprimiam do que a pérfida ideia "[...] de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

No Brasil, a afirmação dessa ideologia neoliberal que marcou a década de 1990 começou a ser adotada durante o governo de Fernando Collor e foi efetivada por Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, com a abertura dos mercados, privatizações, diminuição dos serviços públicos, dentre outros golpes contra conquistas da classe trabalhadora, como estabilidade trabalhista, reajuste salarial, etc.

Nesse contexto de aprimoramento do capitalismo na sociedade brasileira, a educação também foi remodelada. Mais do que nunca, essa década trouxe à tona a relação educação/capital, pois, sob a ótica do capitalismo, a educação é um forte artifício para adaptar os sujeitos a um regime político excludente e individualista, e, ao mesmo tempo, obter lucro, dando a falsa ideia de "[...] educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades" (MALANCHEN, 2014, p. 29).

Nesse sentido, as políticas educacionais dessa década disseminavam a ideia de que, além da escola, também comunidades, famílias e diversas associações eram responsáveis por alavancar a qualidade da educação. Sustentadas pelo discurso neoliberal dos organismos

internacionais[12], a formação escolar e os currículos visavam a formação flexível, empreendedora, baseada no modelo do capital, da adaptação, desenvolvendo a chamada pedagogia do aprender a aprender:

> Dito de outro modo, a fragmentação que ocorreu no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico com o discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade, sendo este cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, devendo ser valorizada, portanto, a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo. (MALANCHEN, 2014, p. 33).

No Brasil, a influência do Banco Mundial nos rumos educacionais foi estratégica e devastadora, pois, na medida em que propôs uma reforma na educação básica e focou todos os seus investimentos nessa etapa educacional, encarou-a "[...] como estratégia de contenção social e reforço à segurança [...]" (PRONKO, 2015, p. 96). Nada mais objetivava do que a reorganização do capital por meio da educação.

Nesse sentido, o currículo dessa época sofreu grandes influências externas. Nesse período, os chamados organismos internacionais ampliaram a sua ação no Estado. Em relação à função do Banco Mundial no aparelho estatal brasileiro, Pronko (2015, p. 98) afirma:

> [...] o BM afirma que não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservadas ao setor público. Assim, Estado e mercado não precisam ser considerados antagônicos na administração da sociedade, sendo a privatização a saída mais óbvia para o processo.

Nesse contexto de influências externas nos rumos do Estado, a educação foi o alvo de reformas, pois representava um dos alicerces do Estado para gerenciar as massas e induzi-las à acomodação e ao conformismo social. Mesmo assim, porém, pensar a atuação do Banco Mundial apenas como "[...] uma intervenção de fora para dentro (portanto, uma sobredeterminação do âmbito internacional sobre o nacional) e como uma imposição unilateral da qual os governantes locais seriam vítimas" (PRONKO, 2015, p. 90), é um equívoco, pois os Estados são agentes parceiros e colaboradores nessas ações.

Como resultado, a educação passou a ser um negócio rentável, tanto sob a ótica da economia quanto da hegemonia burguesa. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi o principal e mais influente marco para a atuação dos organismos internacionais dentro dos Estados nacionais e, nesse caso específico,

[12] Como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

nos respectivos sistemas educacionais. A referida conferência tinha por objetivo aprovar que a educação básica fosse qualificada e onde os alunos teriam as suas necessidades básicas de aprendizagem garantidas. Essa premissa foi assinada por 155 países, entre eles o Brasil.

Ou seja, no âmbito das políticas curriculares, essa reforma da educação básica movida pelo Banco Mundial e pelos Estados nacionais representou uma reestruturação da educação para atender às demandas do capital em relação ao trabalho. Pensou-se uma educação para todos, contudo uma educação mínima, com currículos voltados apenas para o desenvolvimento das competências básicas dos sujeitos.

As discussões lançadas em 1990 levaram à criação do Plano Decenal de Educação em 1993 no Brasil. Esse documento pretendia estabelecer uma base comum de conteúdos a serem ensinados em todo o Brasil e o objetivo mais amplo era de "[...] assegurar, até o ano 2003, a crianças, a jovens e a adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea" (BRASIL, 1993, p. 12).

Quanto ao objetivo do Plano Decenal de Educação, Peletti (2012, p. 44) faz a seguinte análise:

> O Plano Decenal de Educação para Todos deixa bem claro que a prioridade é com a educação básica, atendendo à meta da Conferência em sua pretensão de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Esse papel central atribuído à educação básica mais uma vez tem como objetivo, no que tange à formação de pessoas, conformá-las à realidade atual, para que possam contribuir com o processo de inserção do país na "nova" ordem econômica internacional. O que se evidencia é que esse papel atribuído à educação é mais uma construção ideológica. Não sendo possível mascarar a desigualdade social, pois esta é visível na sociedade, são criadas justificativas na direção de sua naturalização e da crença de que bastaria a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para reverter esse quadro, conforme concepção expressa no Plano Decenal.

Nota-se que essa perspectiva, lançada em 1990 e expressa em diversos documentos posteriores, segue a tendência neoliberal, onde prolifera o ponto de vista do individualismo, da ineficiência do aparelho estatal, da privatização e da acomodação. Nesse sentido, a educação passa a ser um bem privado:

> Não é a sociedade que deve a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. (LAVAL, 2004, p. 12).

Sob a perspectiva lançada na Conferência Mundial de Educação para Todos surge, também, no contexto educacional brasileiro, a Lei Federal nº 9.394/1996, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional − LDBEN. Essa lei foi, inicialmente, um projeto

popular, mas, devido às políticas de ajustes ao capital, tornou-se uma LDB minimalista, como afirma Saviani (2015). Exemplos de políticas curriculares elaboradas a partir desse contexto de reformas de cunho neoliberalista foram os Parâmetros Curriculares Nacionais − PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais − DCN.

Então os currículos foram adequados ao modelo social vigente, com métodos e conteúdos voltados para a manutenção da ordem social e não para a transformação da estrutura social. Os currículos foram então encarados como uma maneira de organizar a educação, diminuindo a cientificidade da educação e dando a ela um caráter muito mais técnico: "[...] se, numa visão liberal, a escola é vista como redentora dos problemas da sociedade, o currículo é visto como a solução dos problemas da educação[...]" (PELETTI, 2012, p. 65).

Dessa forma, pensar as propostas pedagógicas dos municípios ou das escolas é também refletir sobre esses percalços do âmbito macro que influenciam as políticas de âmbito micro, pois o quadro hierárquico das leis não pode ser excedido, o que torna muitas vezes as políticas de caráter micro reféns de um quadro maior. Os currículos e as propostas pedagógicas[13] passam a ser a conservação de uma hegemonia, pensando que a escola é um ambiente propício para divulgar os ideais burgueses, formar massas alienadas, conformadas e com conhecimentos mínimos para a atuação no mercado, sob a ótica do trabalho manual. Ou seja,

> Na medida em que explicitamos as relações que se estabelecem entre a sociedade capitalista, a educação e o currículo escolar, evidenciamos que a transmissão de conhecimentos não ocorre de forma desinteressada. Ao contrário, essa atividade está diretamente inter-relacionada com as relações que se processam fora do espaço escolar, sendo diretamente perpassada pelas questões ideológicas que fazem parte da constituição e manutenção da sociedade. (PELLETI 2012, p. 71).

Podemos perceber que analisar as políticas curriculares em âmbito micro é retomar a historicidade de diversos elementos, tanto econômicos quanto culturais, pois já evidenciamos, neste estudo, que nenhuma política pública carrega neutralidade e, na educação, a estrutura curricular demonstra claramente os objetivos a serem atingidos pelo Estado.

A década de 1990 marcou a história pelo seu visível descaso com o sistema público nacional e, em específico, com as escolas, uma vez que ficou explicitada a lógica do mercado de adaptar os órgãos públicos à rentabilidade capitalista. Nesse sentido, as escolas se tornaram

[13] Currículos são as políticas públicas mais amplas relacionadas a modelos educacionais. Diferentemente, propostas pedagógicas são as concepções de mundo, de sociedade, de escola e de homem expressas em um documento específico para pôr em prática um determinado currículo.

uma das instituições responsáveis por disseminar determinadas hegemonias, ora de forma nítida e aparente, ora de modo mais obscuro.

A ação dos governos demonstra a intensa relação entre política e educação, tendo clareza que a política governamental de 1990 em âmbito nacional estava baseada no neoliberalismo e tinha influência de diversos organismos internacionais nas decisões educacionais. Cabe considerar o caminho histórico educacional no estado do Paraná na tentativa de compreender as ações desencadeadas por cada política.

Contrapondo-se ao regime militar, tivemos de 1983 a 1994, no Paraná, três mandatos consecutivos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, sendo os governadores respectivamente, José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. De 1983 a 1990, os referidos governadores lançaram mão de uma política oposta à dos militares, defendendo a democratização da educação e colocando como fundamento a pedagogia histórico-crítica. Ressaltamos que essa foi apenas uma tentativa, que logo o mesmo partido político desfez.

Em 1990, Roberto Requião ganhou as eleições para governador, assumindo seu mandato de 1991 até 1994. Nesse período, Requião, apesar de manter inicialmente a pedagogia histórico-crítica como eixo balizador da educação no estado do Paraná, vai aos poucos estabelecendo o caráter neoliberal vigente no país[14].

Em 1995, Jaime Lerner, do Partido da Social Democracia Brasileira − PSDB, tomou posse no governo do Paraná, mantendo-se por dois mandatos, ou seja, até 2002, no poder. Nesse período, ele manteve os ideais neoliberais em consonância com a política nacional do presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, que também permaneceu na gestão até o mesmo ano. Ou seja, houve um

> [...] alinhamento com a política nacional do presidente Fernando Henrique Cardoso, entrando assim na famosa era da globalização, entendida como mundialização do capital, baixa aplicação de recursos públicos e período de acumulação flexível. O ideário de estado mínimo repercutiu direto na perda do financiamento da educação. Adota-se então o esvaziamento dos conteúdos com o currículo denominado pedagogia das competências e PCNs, modelo construtivista de educação que foi inserido nas escolas de todo país. (MIRANDOLA; ORSO, 2013, p. 10).

Delineou-se um quadro comum, tanto no âmbito nacional quanto estadual, de atuação privada com bases justificadas pela economia e por um discurso de ineficiência do aparelho estatal. Um currículo moldado para o mercado de trabalho e ascensão do poder privado.

[14] Sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica no Paraná, ver Baczinski (2007).

Em 2002, período de campanhas políticas, tínhamos no Brasil uma disputa entre José Serra, do PSDB, e Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, e, no Paraná, concorriam ao cargo Álvaro Dias, do PDT, e Roberto Requião, do PMDB. Em ambos os cenários tínhamos duas políticas opostas de intervenção na sociedade. Pelo PT e pelo PMDB o discurso era pela mudança estrutural do país, remodelando a política de intervenção social, dando relevância aos menos favorecidos e na superação das desigualdades e mazelas sociais. Já por parte do PSDB e do PDT mantinha-se a visão neoliberal e a perspectiva de dar ao mais pobres o mínimo, evitando problemas de cunho social, porém sem tirá-los do quadro de miséria em que se encontravam.

Considerando que as eleições de 2002 culminaram com a vitória do Partido dos Trabalhadores no nível federal e colocavam em cena um programa de gestão voltado aos mais pobres, no Paraná Requião "[...] defendia como proposta a instauração de educação de cunho socialista pautada no materialismo histórico-dialético [...]" (MIRANDOLA; ORSO, 2013, p. 3).

Fica evidente que, no Estado do Paraná, estava se configurando uma política contra-hegemônica, pois, ao defender e adotar uma política marxista dentro de uma sociedade capitalista − sociedade que vinha de um longo período baseado na concepção liberal −, a tarefa era árdua e complexa. Dessa forma, de 2003 a 2010, na esfera nacional e estadual, a luta hegemônica estava alicerçada na defesa dos mais pobres, porém a bancada capitalista nunca saiu de cena, lutando severamente para reconquistar o topo da disputa.

Na esfera educacional é fundamental dar ênfase à política e à perspectiva defendida por Requião em seu mandato, pois aqui estava frutificando e ganhando força uma proposta educacional que antes parecia ser apenas um sonho para os mais otimistas educadores e que aspirava desvincular a educação do conceito eletista e mercadológico.

No ano de 2011, assumiu, no Paraná, o governador Beto Richa, colocando no poder o PSDB. Já no Brasil o PT continuou o seu exercício com a presidente Dilma Roussef. Nesse momento, as políticas já não estavam mais tão alinhadas, com partidos de oposição nas duas esferas. No Paraná, apesar de formalmente a base educacional ter ficado mantida, as iniciativas[15] já indicavam um outro caminho a ser percorrido.

[15] Redução do número de aulas de Filosofia e Sociologia; redução da hora/atividade; fechamento de escolas e turmas, dentre outras medidas.

O primeiro mantado de Dilma e Richa dava indícios de que o cenário político sofreria controvérsias. Nas eleições de 2014, esses governantes se mantiveram no poder, porém passamos a viver, desde esse período, o resgate das políticas neoliberais sem nenhuma máscara. Mais do que nunca, o caráter classista e excludente da política entrou em cena. Primeiramente tivemos o massacre aos professores paranaenses no dia 29 de abril de 2015, em que, sem escrúpulos, e utilizando-se de uma política militar, o governador Beto Richa não só retirou diversos direitos dos funcionários públicos do estado do Paraná, como também enfatizou o seu modo ditatorial de governar.

Se não bastasse um quadro estadual bastante desgastante, no Brasil vivemos, em 2016, um duro golpe à democracia brasileira, sendo Dilma Roussef retirada do poder com um dito *impeachment* criado pela bancada opositora. Nesse contexto, a educação e diversos outros setores públicos tiveram seus investimentos congelados, rumores da chamada "escola sem partido" afloraram, diversos estados utilizam da força policial para fazer sobressair os interesses privados, dentre outros retrocessos em relação a conquistas de anos anteriores.

Nosso objetivo aqui não é fazer uma análise específica e profunda sobre os acontecimentos históricos de 2016, pois isso renderia um outro estudo, mais aprofundado e com inúmeros itens a serem esmiuçados, porém o que objetivamos é compor um elo entre os acontecimentos históricos da nossa sociedade a fim de compreender e de explicar os atuais rumos que a sociedade e a educação vivem.

A história da educação demonstra claramente como o currículo é um objeto de cada período histórico, envolto em ideologias e em objetivos. Esta contextualização histórica da educação dá subsídios para se possa compreender o que é o currículo e quais foram as suas bases ao longo do tempo. Como afirma Zotti (2004, p. 225):

> [...] as orientações curriculares eram coerentes com o contexto socioeconômico-político, pois foram garantidas orientações técnicas que determinavam a organização do espaço escolar, o controle ideológico através de disciplinas específicas ou outros mecanismos, além da racionalização dos recursos destinados à educação.

As políticas públicas destinadas à população são reflexo da contradição existente numa sociedade de classes. Não diferente disso, as políticas curriculares também caminham no mesmo sentido, são estabelecidas de acordo com o valor de mercado para o capital, buscam estabelecer tal hegemonia e, a partir dela, organizar a sociedade civil. Ou seja, a compreensão e explicação do currículo não parte de questões isoladas. Pelo contrário, ele é composto por um conjunto de informações e de situações contraditórias que são construídas de acordo com a história da humanidade.

Dessa forma, a análise dos currículos do Brasil comprova a relação íntima da educação com o contexto político e econômico dos períodos, pois cada base curricular estava alicerçada no modelo produtivo da época e atendia aos interesses do capital.

Sendo assim, este percurso histórico nos mostra a intensidade e a importância de alguns conceitos defendidos por Gramsci, ou seja, mais do que nunca o trabalho é posto como princípio educativo e aí se manifesta a luta pela hegemonia.

Partindo da afirmação de que a sociedade é dividida em duas classes, burguesia e proletariado, e de que essas classes possuem interesses distintos, a educação, nesse cenário, não pode ser outra senão uma educação "[...] que vai ministrar uma instrução em doses homeopáticas, ou seja, um conhecimento mínimo capaz apenas de qualificar o trabalhador para o exercício técnico de sua profissão" (DALAROSA; ZANELLA, 2016, p. 114, 115).

A educação escolar atual é um reflexo da hegemonia burguesa, porém a classe proletária insiste e se esforça para ter acesso a ela. Assim, não basta termos a escola, mas ela deve ter um elo com a sociedade no intuito de transformação social, ou seja, uma escola não apenas voltada à instrução dos alunos, mas que pense a sua formação − uma escola que alie os conhecimentos científicos à prática social dos sujeitos. Essa escola voltada à formação dos alunos só é possível, segundo Saviani (2013a), quando for pensada a partir dos princípios históricos, enquanto práxis. Segundo esses princípios, os conhecimentos construídos ao longo da história pela humanidade devem ser transmitidos considerando a realidade material.

Uma escola focada na formação dos sujeitos é chamada, por Gramsci, de escola unitária e é baseada na perspectiva de transformar não só o aluno em suas particularidades pedagógicas, educacionais, mas também nas relações sociais. A escola única é, para Gramsci, a escola do trabalho, do trabalho que transforma os meios materiais, ou seja, a escola que transforma, revoluciona a estrutura social vigente. Essa escola revolucionária "[...] não pode ensinar o cada um por si, mas tem que formar para que cada um atue em conjunto, coletivamente" (LOMBARDI, 2017, p. 95).

A respeito da finalidade da escola única, Gramsci afirma "[...] que é a de conduzir os menores no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até ao ponto em que a personalidade formada ressalte as inclinações mais profundas e permanentes [...]" (GRANSCI, 1978, P. 31). Cabe ressaltar que a escola unitária está solidificada sobre a premissa do trabalho como princípio educativo, luta pela superação do modo de produção capitalista e encara a educação como imanente ao processo de produção da existência.

Afirmar que a escola unitária vê a educação como um processo de produção da existência humana é crer que o homem se constitui enquanto homem pela sua vivência, ou seja, pela sua história: "[...] trata-se, pois, de um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos" (FRIGOTTO, 2001a, p. 17). A sua existência está, contudo, submetida ao conjunto de relações sociais. As ações e os pensamentos são influenciados e construídos pelo conjunto da humanidade. Existe um jogo de forças na sociedade que culmina em determinadas estruturas: "[...] trata-se, pois de estruturas e determinações socialmente produzidas e, portanto, socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos" (FRIGOTTO, 2001a, p. 18).

Nesse sentido, a educação nada mais é do que o processo em que o homem será formado enquanto homem. Constata-se, então, que a escola unitária se preocupa com a formação do homem, uma formação que exprime os seus ideais e abre caminho para que o sujeito manifeste as suas impressões. Assim, a educação não pode ser desvinculada dos condicionantes sociais, uma vez que ela é imanente à realidade e não transcendente.

Outro ponto-chave da escola unitária se relaciona ao fato de que o trabalho é a base da educação. Pelo trabalho, o sujeito altera as suas condições existenciais. Sendo assim, a educação é uma forma de trabalho em que o pensamento humano é um trabalho não-material. Sua aprendizagem é um trabalho na medida em que os conteúdos alteram a sua essência.

A escola unitária possui uma finalidade, a de transformar o modo de produção capitalista, fato esse alcançado pela revolução. Duarte (2011, p. 128) diz que a "[...] revolução é, portanto, uma direção e isso requer a busca de compreensão das mediações entre o presente (o capitalismo) e o futuro a longo prazo (o comunismo), passando pelo futuro a médio prazo (o socialismo) ".

Ainda sobre as bases da escola unitária, é essencial frisar que essa forma de escola foi pensada por Gramsci como uma condenação à escola burguesa. Vê-se, portanto, que a sua posição não está fora do tempo. A escola unitária ainda é atualmente uma proposta viva, que carece ser estudada e posta em prática.

Outro conceito fundamental que explica as lutas atuais é o de hegemonia. Esse é considerado um conceito fundamental na teoria política de Antônio Gramsci. Gramsci utiliza o conceito de hegemonia relacionado ao conceito de Estado, de revolução, de articulação política, e assim o relaciona com o papel dos intelectuais e com a educação, etc.

Segundo o dicionário do pensamento gramsciano,

> A primeira recorrência ao termo “hegemonia” está no Q 1, 44, 41, no qual encontramos a expressão “hegemonia política”, expressão introduzida por G. entre aspas, para indicar a sua particular valência em relação à genérica acepção de “preeminência”, “supremacia”, que se encontra em sequência no mesmo apontamento, constituindo um espectro extremamente amplo de significados em um âmbito de contextos que vai da economia até a literatura, da religião até a antropologia, da psicologia até a lingüística. (LIGUORI, G.; VOZA, 2017, p. 365).

Quando Gramsci analisa o Estado, busca atribuir-lhe uma função diferente daquela tradicionalmente dada pelos liberais e o faz vinculando essa nova forma de organização do Estado relacionada ao conceito de hegemonia:

> Gramsci, assim, sinaliza a passagem de uma concepção de Estado-nacional-popular, capaz de reapropriar-se do poder separado, imposto e esvaziado pelos grupos supra e sub-nacionais, um poder em condições de dar substância democrática, de levar as classes trabalhadoras a tomar posse de seu território, das suas riquezas, dos meios de produção e do conhecimento de modo a elaborar seus próprios desenhos políticos. Neste sentido, considerando o sentido que Gramsci deu à hegemonia, toda verdadeira organização política popular não deve visar a sua perpetuação no poder porque ‘não se confunde com o governo, mas é instrumento para a passagem da sociedade civil-política à ‘sociedade regulada’, pelo fato de absorver em si as duas, para superá-las, não para perpetuar a contradição’. (SEMERARO, 2006, p. 169).

Exercer a direção política implica também articular uma interpretação da vida e das relações sociais de acordo com a visão de mundo daqueles que exercem o comando político da sociedade. Assim, exercer a hegemonia política também implica a permanente articulação entre os interesses da classe dirigente e da organização da cultura. Quanto a esse aspecto, Gramsci diz que

> Sempre que aflora, de um modo ou de outro, a questão da língua, isto significa que uma série de outros problemas está se impondo: a formação e a ampliação da classe dirigente, a necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre os grupos dirigentes e a massa popular-nacional, isto é, de reorganizar a hegemonia cultural. (GRAMSCI, 2002, p. 146).

Essas breves considerações acerca do termo "hegemonia" nos mostram ser de fundamental importância o uso do conceito na análise da educação numa sociedade de classes. A educação não é neutra e, por isso, está sempre articulada à construção da hegemonia. Ou a educação é posta a serviço dos interesses da classe dominante, como é o caso da teoria do capital humano, e aí reforça a hegemonia burguesa, ou é posta a serviço dos interesses das classes subalternas. Nesse caso, a educação se torna instrumento de luta e de construção da hegemonia (da direção política) da classe subalterna.

1.2 A construção de diretrizes curriculares

A construção de diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais se configura como um elo entre diversos fatores e é a junção da parte histórica com a concepção de

currículo expressa na sociedade. Dessa forma, a compreensão de como são construídas tais diretrizes curriculares se fundamenta na legislação, em um contexto de análise das leis maiores até chegarmos à realidade micro, que são os municípios, as suas propostas educacionais e, consequentemente, as suas escolas com os seus projetos político-pedagógicos.

A fim de explicar esse sistema educacional e a ponte que dá sustentação às diretrizes curriculares, abordaremos aqui os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, as Diretrizes Nacionais para Educação Básica de 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos de 2010, além das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná de 2008. Este recorte de legislação é feito tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, bem como, o Plano Nacional de Educação decênio de 2014-2024, mais o Plano Estadual de Educação de 2015.

Na análise de cada desses documentos será exposto aquilo primordialmente relacionado à organização da educação básica − da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, bem como, as definições e as normas sobre o currículo. O objetivo é situar o que eles prescrevem sobre a base curricular e não propriamente fazer uma análise crítica disso.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo III, seção I, delibera sobre as questões relacionadas à educação. No artigo 208, capítulo I, diz que a educação é dever do Estado, sendo a "[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos [...]" (BRASIL, 1988). Em relação ao currículo, o artigo 210 define:

> Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
>
> § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

As indicações da Constituição Federal sobre o currículo estabelecem apenas os conteúdos mínimos, sem defini-los. Essas indicações discorrem também sobre o ensino religioso e sobre a língua oficial. Em complementação o artigo 214 prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual deve ter por objetivo "[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e

estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...]" (BRASIL, 1988).

Outra base fundamental que dá subsídio a todos os currículos nacionais é a LDBEN de 20 de dezembro de 1996. Nela é reforçada a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, bem como a elaboração de um plano nacional de educação. Em seu artigo 21 estabelece que a educação escolar compreende a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior.

No artigo 26 afirma-se que:

> [...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em relação à educação básica, a LDBEN assegura os seguintes objetivos:

> Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
>
> I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
>
> II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
>
> III - orientação para o trabalho;
>
> IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996).

Observa-se que esse artigo não diz que conteúdos científicos devem ser ministrados na educação básica, mas ele deixa implícito que há questões que devem ser abordadas em consonância com os conteúdos científicos.

A seção III da LDBEN começa a tratar especificamente do Ensino Fundamental, sendo que a primeira delimitação feita no artigo 32 refere-se ao Ensino Fundamental de Nove Anos, lei segundo a qual os alunos deverão ingressar no Ensino Fundamental com seis anos de idade, e deverão receber formação básica de acordo as especificações abaixo:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
>
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
>
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Ou seja, ao concluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos deverão ter fluência na leitura, coerência na escrita e habilidade nos cálculos, bem como deverão compreender o ambiente do qual fazem parte e transmitir valores. A escola deve estimular a união da família e a tolerância perante as diferenças sociais.

A LDBEN de 1996 prediz que as instituições de ensino fundamental devem abordar conteúdos referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforça a decisão da Constituição Federal de que o ensino religioso é facultativo e que a língua oficial é o português, com abertura para o dialeto materno dos indígenas. Também é garantido pela LDBEN o ensino da arte, educação física e da história do Brasil, além da obrigatoriedade de uma língua estrangeira a partir do sexto ano.

A LDBEN de 1996, por ser um documento específico do campo educacional, fornece uma amplitude maior em relação ao currículo. Nela já é possível ver as disciplinas obrigatórias e as facultativas, os temas que devem ser abordados em projetos extracurriculares e as formas como a escola deve ser organizada a cada etapa da educação.

A Resolução MEC/CNE/CEB n° 2, de 7 de abril de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, sendo que nesse documento fica firmada a obrigatoriedade de um currículo de base comum e outro diversificado para cada escola. A base comum deve ser dividida entre as áreas do conhecimento – língua portuguesa, língua materna para a população indígena, matemática, ciências, geografia, história, arte, educação física, ensino religioso (facultativo) e língua estrangeira. Já a base diversificada é elaborada escola por escola, para priorizar conteúdos específicos da comunidade e que enriqueçam a base comum.

Outro documento que dá sustentação aos currículos do Ensino Fundamental são as Diretrizes Nacionais para Educação Básica, fixadas pela Resolução MEC/CNE/CP n° 4, de 13 de julho de 2010. O próprio documento deixa explicitado que o seu objetivo é sistematizar as definições da LDBEN de 1996 e orientar as escolas. O capítulo I desse documento discorre sobre as formas de organização escolar. Já o capítulo II traz à tona a questão de o currículo ser dividido entre a base comum e parte diversificada. A base comum, de acordo com a LDBEN e também com as Diretrizes, está dividida por áreas de linguagem, sendo que é reforçada a relação que deve existir entre os conteúdos destinados à base comum e à diversificada.

Ainda nesse documento, o artigo 16 determina que constem nos currículos questões relacionadas ao trânsito, ao meio ambiente e a idosos. Ademais, o artigo 24 destaca os objetivos da formação básica:

> Art. 24 - [...] I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010a)

Mais uma vez a formação básica está colocada como responsabilidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ler, escrever e contar, sendo que os alunos devem ser alfabetizados até o 3° ano. Além da formação elementar, também ressaltam os valores e os vínculos familiares como fundamentos básicos que os alunos devem adquirir.

Mediante a Resolução MEC/CNE/CP n° 7, de 14 de dezembro de 2010, foi oficializado o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, lembrando que o Ensino Fundamental de 9 anos foi fixado a partir da Lei Federal nº 11.274/2006. As Diretrizes, no artigo 9, apontam que:

> O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010b).

Sobre o currículo, a mencionada Resolução do MEC também define uma base comum e outra diversificada, bases que terão que caminhar juntas com o objetivo comum de formar os sujeitos de acordo com as realidades locais. Recordando que a base comum é definida pelos documentos oficiais e a base diversificada pode ser elaborado pelos municípios ou pelas próprias escolas locais.

O artigo 15 da Resolução MEC/CNE/CP n° 7/2010, divide o currículo da seguinte forma:

> Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso. (BRASIL, 2010b).

A organização do currículo vem dividida por áreas de linguagem, considerando o ensino das culturas afrodescendentes conforme estabelece a LDBEN, referente a

obrigatoriedade da educação física e do ensino religioso facultativo. A Resolução também destaca que os PPPs das escolas devem estar em consonância com as diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos e com os outros documentos legais.

Aqui chegados nesta dissertação, podemos dar por apresentada a base documental nacional que sustenta os currículos do Ensino Fundamental. Partimos agora para um recorte específico, que é, neste caso, a legislação do Estado do Paraná para a educação básica, tendo em vista que o foco da pesquisa se refere à proposta curricular do município paranaense de Chopinzinho, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Estado do Paraná, via seus órgãos educacionais – SEED/PRSecretaria de Estado da Educação e CEEPR – Conselho Estadual de Educação. – formulou e implantou o documento identificado como Diretrizes Curriculares Estaduais − DCEs para cada disciplina da Educação Básica, sendo que essas diretrizes estão distribuídas em dois textos: o primeiro é comum a todas as disciplinas e refere-se à concepção da Educação Básica de forma geral; já o segundo texto traz as especificidades de cada disciplina. Aqui iremos nos ater ao primeiro desses textos.

As DCEs (2008) compreendem o currículo como o organizador do conhecimento científico dentro da escola. Destacam também que o conhecimento elaborado pela humanidade é disseminado nas escolas por meios das disciplinas escolares, ou seja, os conteúdos ministrados na sala de aula devem favorecer a reflexão crítica, a compreensão e explicação da realidade.

Os fundamentos teóricos das DCEs são embasados nas teorias críticas da educação e em "[...] metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar" (PARANÁ, 2008, p. 19), bem como, "[...] a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas" (PARANÁ, 2008, p. 19).

Tendo em vista uma formação crítica, as DCEs lançam no documento oficial uma tentativa de oferecer aos alunos "[...] a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo" (PARANÁ, 2008, p. 20). De acordo com as Diretrizes, o professor é autor do planejamento que irá aplicar na sala de aula. É assim responsável pelo processo de assimilação do conhecimento.

O fundamento básico das diretrizes é a pedagogia histórico-crítica, baseada no materialismo histórico. Isso fica claro na seguinte afirmação:

> [...] as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas. (PARANÁ, 2008, p. 26).

Ficam evidentes os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica quando as diretrizes apontam que os conteúdos serão baseados no conhecimento científico, mas também deverão ser articulados com a realidade dos sujeitos. Nota-se que as DCEs do Paraná estão muito bem fundamentadas e organizam o currículo paranaense dando a ele uma teoria consistente e delimitando os conteúdos básicos a serem trabalhados.

Todos os documentos considerados até o momento constituem a base dos currículos. Dentro de cada estado da federação existem documentos específicos, que, neste caso, são as citadas DCEs para Educação Básica. É possível vislumbrar que a base curricular é bastante semelhante em todos os documentos, sendo que os documentos legais mais importantes, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996, constituem a base para a elaboração de outros documentos, uma vez nada pode ir contra os preceitos dessas duas leis maiores em uma escala hierárquica.

Além das mencionadas diretrizes nacionais e estaduais, os planos nacionais de educação também influenciam na construção de diretrizes curriculares. Por esse motivo apresentamos as principais normativas do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, o segundo plano elaborado pela União após o primeiro documento ter esgotado o seu prazo.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei Federal n° 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo metas e estratégias para a educação nacional. No total são 20 metas para serem cumpridas em um prazo de dez anos. Podemos encontrar no próprio *site* do "PNE em Movimento" a seguinte descrição sobre o documento:

> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (http://pne.mec.gov.br).

A primeiras metas referentes à educação básica são as seguintes:

> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
>
> Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
>
> Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
>
> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
>
> Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
>
> Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014-2024).

Também temos o Plano Estadual de Educação (PEE) do Paraná, que foi aprovado em 2015 sob exigência legal do Plano Nacional de Educação de 2014, que previa a execução ou a adequação dos planos estaduais de educação. Tal plano foi instituído pelo Decreto Estadual nº 12.728, de 8 de dezembro de 2014. As normativas legais que subsidiam o plano estadual são a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996 e o Plano Nacional de Educação. O PEE do Paraná, de 107 páginas, primeiramente faz diagnóstico da educação paranaense, de toda a educação básica até o ensino superior, para somente depois expor as suas 20 metas e respectivas estratégias. As metas do Plano Estadual de Educação do Paraná seguem a mesma lógica do Plano Nacional de Educação, sendo uma complementação de tal documento

Esse conjunto de documentos legais acima apresentados nos dá indicativos de como a construção de diretrizes curriculares municipais segue uma hierarquia, sendo cada documento uma âncora para o trabalho dentro das escolas e que desemboca no PPP de cada instituição de ensino.

CAPITULO II

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM CHOPINZINHO/PR: CURRÍCULO, TRABALHO

Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Pra não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré

Após considerar a construção social do currículo dentro de sua historicidade e legalidade com ênfase na construção de diretrizes curriculares, este capítulo adentra a pesquisa de campo, tecendo considerações sobre a educação chopinzinhense e os seus aparatos curriculares.

Tendo em vista que a realidade só pode ser compreendida e explicada por meio da história, a primeira seção faz apontamentos sobre a história do município de Chopinzinho, desde a sua gênese até a atualidade com a estruturação contemporânea da educação.

Já na segunda seção discutimos os dois documentos principais que subsidiam a presente pesquisa, ou seja, a Proposta Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para Educação Infantil de 2007 e o Plano Municipal de Educação de 2015. O objetivo é compreender quais eram os posicionamentos nestes dois períodos e quais os avanços e retrocessos da educação municipal.

2.1 A educação chopinzinhense em uma análise histórico-dialética: contradições e conexões

A história de Chopinzinho vai muito além das fronteiras estaduais, visto que está intrinsicamente relacionada à história militar do Brasil, mais especificamente, ao histórico das colônias militares. Ainda nos tempos de Império, na década de 1850, iniciou-se um processo de criação de Colônias Militares:

> Cada colônia militar instalada no território brasileiro deveria atender a pelo menos um propósito. Desse modo, suas configurações foram diversas e não houve, portanto, apenas uma versão de colônia militar no império brasileiro. Algumas colônias militares eram instaladas especialmente para defender uma parte da fronteira brasileira, outras eram criadas para consolidar o povoamento de uma determinada região, outras eram projetadas para tornar mais seguros os caminhos que iam para o interior, e ainda haviam aquelas que eram destinadas à catequização dos índios. (BRÜGGEMANN, 2013, p. 40).

Nota-se que a instalação das colônias militares tinha uma utilidade econômica, política e cultural para o Império, isso na medida em que mantinham o poder centralizado, oprimiam as culturas não brancas e organizavam o sistema de exploração das matérias-primas existentes na vasta região brasileira. As colônias militares auxiliavam na abertura das matas para a organização dos novos espaços produtivos e, se fosse o caso, pacificavam e/ou exterminavam os povos locais, imprimindo as suas regras e supremacia. Essas colônias também davam suporte para a ocupação[16] de novas terras.

Segundo Barros (1890, p. 28), o local para a instalação das Colônias Militares

> [...] deveria reunir o maior número de vantagens: solo fértil e de boa qualidade, a fim de permitir o cultivo de vários produtos; localizar-se perto de um porto de embarque, para facilidade de comunicação; ter ar puro e salubre; estar perto de águas abundantes e potáveis, e que possam oferecer condições de navegabilidade para o rio mais próximo ou para o mar.

Após delimitados os espaços para a instalação das colônias, eram encarregados os chamados diretores para comandar as atividades. Sobre a organização nas colônias, Brüggemann (2013, p. 52) afirma:

> Hesitantes em se estabelecer nas colônias, os soldados construíam suas moradias de forma bastante precária. O governo, no início, incentivou isso, acreditando que esse arranjo temporário poderia ser rapidamente substituído. As ordens governamentais declaravam que quando os colonos chegassem na colônia, eles deveriam erigir casas temporárias. As instruções sugeriam que os colonos construíssem a casa primeiro, seguida pela capela, depois as barracas (a qual deveria incluir uma forte cadeia) e finalmente casas para o capelão, para o subdiretor, a

[16] Utilizamos o conceito de "ocupação" tendo clareza de que o espaço já era habitado pelos povos locais, sendo que o homem branco fez a processo de ocupação do espaço com vários propósitos.

> enfermaria e os armazéns. O governo proporcionou planos para cada uma dessas construções. Infelizmente, a maior parte dos colonos nunca melhoraram a natureza provisória de suas casas.

Percebe-se que já existia um plano previamente traçado a respeito de como iriam ser estruturadas as colônias. O governo, ao instalar as colônias militares, acreditava que, com o passar do tempo esses espaços seriam independentes financeiramente, com comércios sustentáveis e indústrias fortes. Porém, por um longo período, o governo imperial injetou recursos nas colônias, tendo em vista que muitas delas eram bastante isoladas e não conseguiam se autossustentar.

Os habitantes das colônias militares eram distribuídos em dois grupos, segundo os estudos de Barros (1980) os colonos militares e os colonos proprietários. Os colonos proprietários eram assim chamados, pois já haviam cumprido o período de serviço militar e recebiam seu pedaço de terra para cultivar. Já os colonos militares eram os homens que ainda prestavam serviços ao exército militar, sendo que teriam a posse efetiva de suas terras assim que concluíssem o tempo de serviço.

Assim posto esse cenário, cabe o questionamento: como ficava a educação?

> Os regulamentos coloniais exigiam que os adultos e as crianças de ambos os sexos aprendessem a ler, escrever e contar. As autoridades que projetaram o sistema de colônias militares sugeriam que os adultos empregados em trabalhos manuais fossem à escola em horários compatíveis com o seu trabalho. Crianças com até 14 anos de idade frequentariam a aula durante o dia. Mas, as escolas coloniais, onde elas existiam, eram pobremente servidas. A maioria das escolas era inadequada e havia uma escassez geral de livros e outros objetos para estudar. (BRÜGGEMANN, 2013, p. 58).

Como demonstra a história da educação de forma geral, escola e ensino de qualidade eram renegados à classe trabalhadora e priorizados para a elite como uma forma de conservação do poder[17]. Nesse contexto de ocupação das terras, a educação não era prioridade, os professores não eram profissionais, senão pessoas mais velhas, principalmente mulheres que ensinavam a ler e escrever e a contar. A educação não era cogitada como o centro das atenções do Estado. Pelo contrário, era pouco valorizada e sempre privilegiava a elite.

Ressalta-se ainda que, nesse período, quase não havia no Brasil discussões sobre a instrução pública. Esses debates se tornaram mais fortes apenas em 1930-1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento já destacado neste estudo. Antes

[17] Sobre diferentes tipos de educação para cada classe da sociedade, ver tese de Denise Kloeckner Sbardelotto: "O projeto educacional da Itaipu Binacional (1974-1985): uma educação para cada vila e para cada fração da classe trabalhadora".

disso, escolas públicas estavam presentes apenas em algumas cidades, com cursos destinados à formação intelectual do período.

Dado esse contexto de criação das colônias militares, foi no ano 1859 que Dom Pedro II determinou a criação da Colônia Militar do Chopim, atual município de Chopinzinho. A Colônia foi criada pelo Decreto n° 2502, de 16 de novembro de 1859, que também autorizou a criação da Colônia Militar de Chapecó. O decreto dizia, em sua redação:

> Hei por bem crear mais duas colonias militares na Provincia do Paraná, as quaes serão estabelecidas, huma nos Campos do Erê ao occidente dos rios Chapecó e Chopim, e outra aos Campos do Xagú ao occidente dos de Guarapuava, nos pontos que forem designados pelo Presidente da Provincia, e deverão reger-se pelas lnstrucções que com este baixão, assignadas por João de Almeida Pereira Filho, do Meu Conselho, Ministro e Secretário de Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. (BRASIL, 1859).

Ambas as colônias deveriam proteger as terras tanto contra os povos indígenas, como contra uma possível invasão argentina, bem como catequizar os índios diminuindo, assim, os riscos para o Império. É necessário frisar que a localização da colônia apontada no decreto não coincide com o local de sua instalação, pois, após análises da região, foi alterado o lugar devido às condições geográficas. Essas alterações geográficas já estavam previstas nas instruções de criação da colônia, o que denota que os miliares não tinham total conhecimento sobre o território. Segundo Barros (1980, p. 87):

> O local, cortado pelo Rio Pedrosa, situava-se em um planalto de pinheirais, na margem esquerda do Rio Iguaçu e a direita do Chopim. E no dia 27 de dezembro de 1882, o chefe da comissão anunciou aos demais membros que ali seria o lugar da projetada colônia. Terminavam assim os trabalhos de exploração realizados durante treze meses aproximadamente.

O coronel Francisco Clementino de Santiago Dantas foi o responsável por abrir as matas com estradas e delimitar as terras no ano de 1881, contudo a fundação efetiva da colônia se deu em 27 de dezembro de 1882. A Colônia Militar ficava localizada nos chamados Campos de Palmas, sendo que perdurou até o ano de 1909, quando a Colônia passou a se chamar Distrito Policial do Chopim, ainda pertencente a Palmas. Em 1920 tornou-se Distrito Judicial, agora pertencendo a Mangueirinha, que havia sido emancipada de Palmas. No ano de 1954, Chopinzinho foi emancipado e desmembrado de Mangueirinha, sendo oficialmente considerado um município. O aniversário de emancipação é comemorado no dia 14 de dezembro e seu nome deriva do Rio Chopim, que, por sua vez, recebeu este nome devido ao pássaro chupim, muito presente na região.

Cabe ressaltar que a instalação da colônia não significou a colonização das terras, uma vez que já habitavam indígenas e caboclos nesse espaço. Bem como, a criação de tal colônia

militar tinha um objetivo específico, o de demarcar as terras, pois havia a preocupação, por parte do governo brasileiro, de que a Argentina invadisse as propriedades, uma vez que eram fronteiriças. A demarcação das terras por parte dos militares também demonstrou o quanto o governo reprimia as culturas já existentes e pregava a tradição europeia como mais civilizada e avançada, considerando o índio e o caboclo como incapazes de proteger as terras.

Para a compreensão da totalidade histórica do município de Chopinzinho é fundamental explicitar brevemente os acontecimentos da região sudoeste do estado, tendo em vista que tais fatos fazem parte da historicidade da região estudada. Dessa forma, faz-se necessário compreender como se sucedeu a demarcação da região do contestado (campos de Palmas) como paranaense, a Guerra do Contestado e a Revolta dos Colonos − fatos esses que sempre envolveram a região pertencente ao atual município de Chopinzinho.

Os chamados Campos de Palmas[18] representavam dois embates. O primeiro deles se refere à demarcação das terras para Brasil ou Argentina, fato esse que, segundo Wachowicz (1987), fez com que as autoridades imperiais brasileiras ocupassem com urgência os Campos de Palmas antes que os argentinos o fizessem. Após embates, ficou estabelecido que a região de Palmas pertencia ao Brasil, sendo que,

> [...] o ganho da causa foi dado ao Brasil pela arbitragem do presidente dos Estados Unidos: Grover Cleveland. O maior argumento usado pelo presidente americano foi o *uti possidetis*, de que o Brasil dispunha de toda a região contestada. Esta região abrangia todo o território compreendido entre os rios Uruguai, Peperi-Guaçu, Santo Antônio, Iguaçu, Jangada e Chapecó. Essa região era habitada, segundo o recenseamento de 1890, por 9.601 habitantes. Desses, 4.173 eram índios e/ou mestiços, o que correspondia a mais de 40% do total da população. (WACHOWICZ, 1987, p. 24).

Nesse contexto de conflitos, Palmas também se envolveu na Guerra do Contestado, que ocorreu entre Paraná e Santa Catarina. A guerra foi deflagrada em 1912, sendo cessada em 1916. A Guerra do Contestado não deve ser encarada apenas como uma disputa por território, pois os pretextos que levaram a tal combate são mistos e envolvem diversos sujeitos, desde os mais humildes, como os caboclos, até os grandes proprietários de terras. Os caboclos que habitavam a região contestada pouco se preocupavam com a localização das terras. Eles apenas reivindicavam a exploração que lhes dava a subsistência, porém, com a construção de uma estrada de ferro que ligava o estado de São Paulo ao do Rio Grande do Sul e que passaria pela região do contestado, muitos colonos foram expulsos violentamente de suas terras para que empresas estrangeiras pudessem explorar a madeira do local.

[18] Assim denominados pois ficavam dentro da representatividade da comarca de Palmas.

O governo brasileiro considerou as terras como devolutas, pois o pagamento pela construção do empreendimento seria por meio dessas terras, onde "[...] a quantidade de terras que seriam tituladas aos norte-americanos corresponderia a oito quilômetros de cada lado da estrada de ferro" (WACHOWICZ, 1987, p. 99). Cronologicamente, a Guerra do Contestado encerrou-se em 1916, quando se firmou um acordo a respeito dos limites territoriais, que foram fixados pelos Rios Iguaçu e Uruguai.

Nessa conjuntura de guerras e revoltas, a região sudoeste paranaense vivenciou mais um capítulo a ser desvendado. Trata-se da disputa das terras pelo governo, por empresas privadas e pelos colonos tradicionais da região. Os tumultos e as contestações territoriais se iniciaram quando o governo estadual paranaense, em 1913, passou as terras compreendidas entre a gleba Chopim e a Missões à empresa CEFSPRG, Companhia de Estradas de Ferro São Paulo Rio de Janeiro como subsídio para a construção de estradas de ferro, o que representava quase que a totalidade da região sudoeste. Após idas e vindas e mudanças de governo, a disputa passou a ser jurídica e perdurou por um longo tempo.

Em síntese, a história sudoestina é composta por dois grandes períodos. O primeiro relativo a tudo o que ocorreu antes de 1940, quando a economia e a ocupação eram dos caboclos. O segundo período é o posterior a 1943, quando foi criada a chamada Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), pelo então presidente Getúlio Vargas. A CANGO ofertava as terras a preços baixos e chamava imigrantes vindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina para "colonizarem" as terras sudoestinas.

Wachowicz (1987) afirma, contudo, que a CANGO organizou um processo de colonização mais pacífico, na qual não se cobrava as terras aos colonos, ao contrário de outras empresas que, mais tarde, também se situaram nessa região. Mais especificamente em 1950, "[...] quando os poderosos interesses do capital se instalaram no sudoeste paranaense, a violência tornou-se inevitável" (WACHOWICZ, 1987, p. 166) e iniciou-se a história mais sangrenta da região.

A exploração e a expulsão violenta dos colonos por parte das empresas nacionais e internacionais, nesse período representadas principalmente pela COMERCIAL e pela CITLA. Foi uma realidade que perdurou por um longo tempo, o que levou à chamada Revolta dos Colonos em 1957. Tal revolta foi desencadeada à medida que essas empresas mandavam jagunços invadirem as casas dos colonos, obrigando-os a assinar contratos para pagamento das terras onde residiam. A violência ocorria sem precedentes, até que os colonos, cansados

de tamanho descaso e envoltos pelo sentimento de readquirir as suas terras, organizaram-se em suas cidades, chegando em frente à sede da COMERCIAL, na cidade de Francisco Beltrão. Os jagunços e representantes da empresa foram escoltados para fora da cidade, sendo que os colonos queimaram e rasgaram os contratos das terras. O governo devido, à situação explicitada, eliminou as empresas do local. Os colonos recuperam seus espaços, contudo a luta pela efetiva escritura das terras persistiu por mais tempo, sendo essa uma disputa de interesses antagônicos.

Dessa forma, a população do Paraná e, consequentemente, da região sudoeste, é composta também por rio-grandenses e catarinenses, que, ao chegarem ao sudoeste paranaense, alteraram a forma de produção, pois a exploração dos bens para subsistência realizada pelos índios e pelos caboclos deu lugar à exploração com vistas à formação de capital pelo homem branco. Ou seja,

> A vinda do migrante sulista para o Sudoeste do Paraná foi acarretada de contradições, e refletiu consequências penosas para os povos que anteriormente habitavam este território. Com o processo de ocupação da frente pioneira, levou a expulsão dos primeiros habitantes que aqui se encontravam, sendo eles literalmente direcionados cada vez mais as regiões de mata; principalmente na divisa com Argentina, já que os descendentes de migrantes objetivavam os domínios das terras próximas a eles. (ZATTA, 2016, p. 5-6).

Nesse segundo momento da história paranaense, a educação da população continuava muito semelhante àquela dos períodos anteriores, pois a grande maioria dos migrantes tinha condições financeiras precárias e a educação era considerada artigo de luxo, sendo para os migrantes uma preocupação secundária, uma vez que o trabalho ocupava o centro das atenções na medida em que a subsistência era o foco.

Afirmamos isso, pois, em todos os casos, o objetivo era a manutenção da hegemonia da época. Sendo assim, os legítimos habitantes do sudoeste paranaense, que eram os indígenas e os caboclos, foram, por iniciativas governamentais, sendo exterminados pouco a pouco devido a uma política de colonização das terras consideradas inabitadas pelo homem branco ou por uma política de expansão do capital.

O contexto de exploração das terras nacionais e, nesse caso, do Sul do Brasil, é marcado por constantes embates sangrentos entre a população local – índios e caboclos − e o homem branco. A história oficial proclama que as terras foram descobertas, desbravadas, deixando na contramão da história os povos que aqui viviam antes da ocupação do Brasil. A colonização do sudoeste paranaense, e de todo o Sul do Brasil, é marcada pelas lutas de diferentes frações da sociedade que disputaram as terras.

Todos esses embates territoriais e outros fatores intrínsecos colocavam a educação em segundo plano. No caso específico da educação no município de Chopinzinho, poucas informações foram encontradas. O que temos é material de pesquisa sobre a história do município, porém a educação é pouco mencionada.

Tendo em vista as instruções gerais das colônias militares, a Colônia Militar do Chopim também deveria construir uma escola. Tal escola foi instalada em 1883, porém sem um prédio próprio, funcionando, segundo Weber (2006), na capela da vila. De acordo com Barros (1980, p. 99), a escola era

> [...] frequentada pelos filhos dos militares e dos colonos civis que totalizavam 20 crianças, localizava-se na área central. O primeiro professor foi o 2° Cadete Napoleão de Rego Brasileiro, que recebia uma gratificação mensal abonada aos diretores das escolas regimentais do exército.

São poucas as informações sobre a estrutura escolar dessa época, porém Weber (2006), em seus estudos, aponta para um estudo rígido, tradicional, sem infraestrutura ou material didático adequado. Segundo o autor:

> Era de praxe na escola haver um teste oral com o diretor da colônia todo final de ano, para arguir as crianças sobre os conhecimentos obtidos no ano letivo. Há registros do imenso nervosismo causado nos alunos pela pessoa do diretor da colônia, autoridade máxima da vila e rígido inquisidor no teste oral de final de ano. (WEBER, 2006, p. 114).

Após a Colônia ter passado para o domínio civil e a grande maioria dos militares ter ido embora do local, uma das casas dos oficiais tornou-se a nova escola. Weber (2006, p. 114) afirma que a primeira professora nomeada foi Maria Francisca Chichorro, que lecionou nas casas dos oficiais e passou a ser funcionária contratada do Estado do Paraná a partir de 1913.

A primeira escola construída em prédio próprio foi chamada de Escola Territorial Coronel Santiago Dantas. Isso ocorreu no ano de 1946, quando Moisés Lupion era governador do Paraná. A escola tinha apenas uma sala de madeira e era comandada pela professora Doralina da Silva Costi. De acordo com o atual PPP da Escola Municipal Coronel Santiago Dantas – EIEF, a referida escola

> [...] foi de dependência estadual até o ano de 1992 e a partir de 1993 passou pelo processo de municipalização, tendo sua dependência administrativa sob a responsabilidade do município, passando a dividir o espaço, antes seu, com a escola de dependência estadual. O processo de municipalização acelerou a necessidade de dividir os espaços. Isto ocorreu em 1997, com a desocupação completa do antigo prédio. (CHOPINZINHO, 2008, p. 10).

As antigas instalações, por serem posse do Estado, passaram a abrigar o Colégio Estadual “Nova Visão”, e a Escola Municipal Coronel Santiago Dantas foi transferida para

um terreno próximo. A nomenclatura da escola sofreu diversas alterações, passando do estado para o município até fixar-se como Escola Municipal Coronel Santiago Dantas.

Nota-se, pelos documentos que analisamos, que posteriormente à emancipação do município, pouco a pouco foram construídas escolas, ginásios e centros comunitários, bem como, contratando-se professores. A respeito do processo de municipalização das escolas, pode ser observado que a grande maioria das instituições e dos professores que atuavam na educação municipal recebia seus proventos do Estado do Paraná, foi pautativamente transferindo essa responsabilidade para os municípios. As turmas eram multisseriadas, sendo que as escolas padeciam com a precariedade de materiais didáticos e de instalações físicas, sendo pouco fiscalizadas ou acompanhadas.

Atualmente o município de Chopinzinho tem uma população estimada em 19. 343 mil habitantes, de acordo com o último censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo 12.508 mil residentes no espaço urbano e 7.171 na zona rural. O munícipio é essencialmente agrícola, sendo que 4218 pessoas se ocupam de atividades como a agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, de acordo Instituto Paranaense do Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES.

De acordo com o Caderno do IPARDES de setembro de 2018, a educação infantil teve um total de 440 matrículas na rede pública e 42 no ensino privado. Já o ensino fundamental obteve um total de 1215 matrículas nas escolas municipais e 174 nas escolas particulares no ano de 2017.

A educação infantil no município é realizada pelo atendimento nos Centro Municipais de Educação Infantil (CMEIs) (zero a três anos de idade) e nas escolas com a pré-escola (quatro e cinco anos de idade), conforme o quadro abaixo.

QUADRO 1: CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

	Creche (0 a 3 anos)	Pré-Escola (4 e 5 anos)
Número de instituições	5(1)	9(1)
Quantidade de alunos	438(1)	501(1)
Atendimento	Integral e parcial	Integral e parcial

Fonte: questionário pesquisa de campo.

1- Quantitativo considerando a área rural e urbana.

Já os anos iniciais do ensino fundamental estão organizados da seguinte forma.

QUADRO 2: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	Zona Rural	Zona Urbana
Número de instituições	5	4
Quantidade de alunos	260	825

Fonte: questionário pesquisa de campo

O município também possui o Projeto de Educação em Tempo Integral, o qual, segundo a Secretaria Municipal de Educação, visa conciliar os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida, articulando conteúdos escolares tradicionais com atividades de educação integral, de acordo com o questionário respondido pela secretaria de educação e cultura do município. O projeto atende a 647 alunos em quatro instituições de ensino, sendo que, em três delas, os alunos frequentam o ensino regular no período matutino e, no período vespertino, participam das oficinas ofertadas. Já uma das instituições que oferece o projeto é destinada a atender somente alunos das outras escolas que não possuem o projeto na instituição própria, o qual foi denominado Centro Municipal de Educação em Tempo Integral Maria Ivanira Silvério. As escolas localizadas na zona rural ofertam apenas um dia do projeto no contraturno do ensino regular. Algumas das oficinas ofertadas são: complementação educacional, canto, dança, teatro, artesanato, taekwondo, dentro outros.

A quantidade de docentes atuantes na educação municipal, considerando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, totaliza 281 funcionários, sendo que o município possui três formas de contratação, conforme o quadro seguir.

QUADRO 3: DOCENTES

Regime trabalhista	Número de docentes
Estatutário	115
Temporário	33
Estagiário	133

Fonte: questionário pesquisa de campo

Ressaltamos que nos regimes trabalhistas estatutário e temporário foram contabilizadas apenas a quantidade de pessoas físicas. Sendo assim, deve-se considerar um regime de trabalho de 20 horas semanais ou 40 horas semanais. Já os estagiários têm uma carga horária de, no mínimo, 20 horas semanais, a, no máximo, 30 horas semanais, considerando que devem estar estudando para se enquadrarem nesse formato trabalhista.

No âmbito rural as escolas são nuclearizadas, sendo oferecido transporte escolar terceirizado para transportar esses alunos de suas residências até as escolas, considerando sempre a escola mais próxima. Dentro da área urbana, o transporte escolar tem uma frota própria e alguns ônibus terceirizados, além do transporte privado. O serviço de acesso à escola cumpre com a legislação nacional, sendo oferecidas as condições básicas de acesso e de permanência na escola.

Notamos que a história de Chopinzinho, tanto em seus aspectos sociais quanto educacionais, sofreu uma evolução, sendo respeitada a legislação e contando com avanços, pois temos a clareza de que a sociedade como um todo experimenta um processo de evolução, obstante é claro da excelência prestada nos serviços.

Considerando a historicidade do município e das suas ações perante a educação, abrimos uma nova seção a fim de compreender e explicar como os responsáveis legais pela educação organizam o currículo ou trabalham para a construção de diretrizes curriculares municipais, ou seja, visando identificar a vertente política que baliza os documentos e as ações dos professores nas escolas.

2.2 Proposta Pedagógica de 2007 e Plano Municipal de Educação de 2015 de Chopinzinho

Pensando no caminho percorrido até o momento, após as considerações sobre elementos históricos e legais da educação e do currículo e na ausência de diretrizes curriculares para o ensino fundamental, articulamos nossas discussões a partir de dois documentos da educação de Chopinzinho: a Proposta Pedagógica de 2007 e o Plano Municipal de Educação de 2015, buscando visualizá-los dentro das suas perspectivas políticas a fim de compreender qual é a luta hegemônica no âmbito do município e para que direção caminha a educação.

Ao buscar referências sobre a construção de diretrizes curriculares no município de Chopinzinho, constatamos que não houve uma preocupação, movimento ou difusão da ideia em elaborar as diretrizes curriculares municipais, pois os documentos foram elaborados à luz da exigência legal, sendo a Proposta reformulada e aprovada em 2007 em decorrência da alteração do ensino fundamental de nove anos e o Plano Municipal de Educação aprovado também sob a necessidade imposta pelo Plano Nacional de Educação.

Essa situação de certo modo se explica por uma tradição de autoritarismo na política, ou seja, não houve a preocupação de discutir a política na base com a sociedade e com os professores. Os assuntos apenas são colocados de maneira impositiva e, mesmo quando uma discussão é posta em pauta, ela não se solidifica como resultado final. Este foi o cenário presente em ambos os documentos elaborados pelo município de Chopinzinho, os quais foram brevemente discutidos pelos docentes, porém o que se apresentou como documento final não resultou da vontade geral como produto de amplo debate e de acordo com os interesses da classe trabalhadora.

Ou seja, essa perspectiva é comum nas esferas educacionais e difunde a ideia de mercantilização da educação, da educação como negócio, onde muitos municípios contratam empresas prestadoras de serviços para fazer tais documentos. Ponderamos que a contratação de assessorias não se configura em todos os casos como educação rentável ao capital, na medida em que elas estabelecem diálogos e reflexões sobre a necessidade real de cada município. O problema se concentra no fato de que muitos documentos são outorgados e o que deveria surgir de debates, de participação da população, acaba sendo substituído por pacotes prontos.

A proposta pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil do município de Chopinzinho foi aprovada em 2007 pelo Conselho Municipal de Educação, ou seja, é uma proposta que, atualmente, tem dez anos de vigência. Nela estão contempladas as diretrizes e as orientações para os anos iniciais do ensino fundamental e também para a educação infantil. A proposta foi elaborada e aprovada em 2007 devido à lei do ensino de nove anos, que ampliou a permanência obrigatória dos alunos na escola, passando de oito para nove anos e forçou o município a reformular tal documento.

A proposta pedagógica é utilizada por todas as creches, pré-escolas e escolas do município, segundo a equipe responsável pela Secretaria de Educação e Cultura. Ao solicitarmos o documento nessa secretaria, recebemos a orientação de buscar a proposta em

alguma escola, ficando-nos o entendimento de que na secretaria o documento não estava disponível. A fim de verificar a semelhança entre os documentos, buscamos duas propostas, fazendo a comparação entre ambas e verificando que elas eram idênticas.

Há, contudo, uma certa contradição nessa unanimidade das propostas, pois, apesar de serem iguais, o Parecer n° 10/2007, do Conselho Municipal de Educação de Chopinzinho, aprovou 13 propostas pedagógicas, o que compreendia o total de escolas onde era ofertada a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental. Por esse motivo, a análise do dado empírico demonstra sinais contraditórios, transferindo a ideia de falta de organização na elaboração do documento.

A proposta se encontra em cada instituição escolar, sendo constituída por eixos. Primeiramente consta o eixo da contextualização histórica da escola onde ela se encontra. Na sequência, há a discussão dos pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos defendidos pelo município. Posteriormente, o documento debate o corte etário da proposta e a mudança de nomenclatura utilizada nos anos iniciais do ensino fundamental. Após essa parte histórica e legal, a proposta se subdivide em mais dois eixos, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Os pressupostos filosóficos são baseados nas teorizações de Dermeval Saviani, com repetição constante do termo "históricos". Consideram o sujeito e a educação como um objeto da história, constituídos ao longo do tempo. Sobre a educação afirmam:

> [...] por ser histórica, a educação não se faz sempre da mesma forma em todas as épocas e em todas as sociedades. Ela se faz de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico, ou seja, fazer educação pressupõe pensá-la e fazê-la numa perspectiva de política pedagógica. Isso significa compreender que a educação não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitado à relação educador-educando. O ato pedagógico não é neutro: carrega implicações sociais, está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócio-históricas. (CHOPINZINHO, 2007, p. 5).

Nesse texto podemos notar que a perspectiva filosófica encara o homem e a educação como frutos de um contexto social mais amplo, frutos que carregam as imagens dessa sociedade e vão se constituindo enquanto seres históricos e nunca acabados. Nesse sentido, o conhecimento é visto como uma condição material, ou seja, produzido a partir da realidade existente e a escola é visualizada como uma instituição criada pela necessidade da humanidade.

Já os pressupostos legais são norteados pela Constituição Federal do Brasil de 1988, pelo Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, pela Lei Federal nº 9.394/1996 − que

estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional −, pela Lei Federal nº 10.171/2001 − que aprovou o Plano Nacional de Educação e também pela Lei Federal n° 11.274/2006 − que aprovou o ensino fundamental de nove anos. Esses documentos, segundo a proposta, seguem o ponto de vista de que a sociedade é:

> [...] dividida em classes sociais, permeada por interesses antagônicos, diante dos quais o Estado assume o papel de gerenciador de serviços, buscando minimizar conflitos que surgem no âmbito das relações sociais ou atendendo a interesses de parcelas da sociedade. Entre as incumbências do Estado, encontra-se a responsabilidade direta pela organização e pela regulação dos processos educativos. (CHOPINZINHO, 2007, p. 6).

A noção de que a sociedade é dividida em classes parece ser nítida no documento, que afirma ser o Estado essencialmente voltado aos interesses burgueses e as suas leis como formas de manutenção dessa hegemonia elitista.

Os pressupostos psicológicos são guiados pelas obras de Vygotsky, colocando o sujeito como "[...] resultado da inserção em relações sociais concretas e mediadas" (CHOPINZINHO, 2007, p. 14). Ou seja, parte-se da premissa de que o aluno se desenvolve e aprende na mediação com o meio social.

A parte reservada aos pressupostos pedagógicos retoma a perspectiva de Dermeval Saviani, sendo citado também o pensador Newton Duarte durante o texto. Em suma, o processo pedagógico é balizado pelo conceito a seguir:

> Para que o sujeito conte com desenvoltura linguística, de raciocínio e criatividade, para que possa resolver situações diferenciadas e em constante mutabilidade, cabe à escola cumprir seu papel, possibilitando o acesso a um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, não como algo alienado, mas sim como instrumento para fazer a leitura de mundo, a capacidade de análise, de interpretação e de síntese. (CHOPINZINHO, 2007, p. 18).

Coloca-se a educação como um processo humano, intencional e objetivo, processo nunca neutro e improvisado, sendo a escola responsável pela disseminação dos saberes científicos. A proposta fala também do processo avaliativo, devendo ser um processo diagnóstico, investigativo, reflexivo, formativo e qualitativo.

Percebemos que, ao longo do documento, são elencados diversos conceitos que prezam por uma educação crítica, dialética e histórica. O fato mais relevante, ao lermos a proposta, e que também fica muito evidente, é a corrente epistemológica defendida, ou seja, o materialismo histórico-dialético, que, apesar de se mesclar com outras ideias, se sobressai. Essa questão nos leva a algumas perguntas: Qual é o objetivo do munícipio ao colocar essa corrente teórica como o centro da discussão? Na prática escolar diária das escolas municipais,

essas ideias são aplicadas e disseminadas? Que metodologia é utilizada para pôr em prática tal método? Têm os professores clareza do método? Considerando que as respostas a essas perguntas exigiriam um estudo mais amplo, nosso objetivo, *a priori*, não é a elas responder, mas apenas deixar nossas inquietações sobre o assunto.

A evidência geral da Proposta é que ela é bastante eclética, com a citação de diversos autores, bem como, a evidente matriz política defendida nos parece seguir as ideias que estavam vigentes no estado do Paraná no referido período, sendo apenas uma transposição de ideias no intuito de não ficar na contramão da legislação maior.

De 2007 até 2015, o único documento aprovado no campo da educação foi o Plano Municipal de Educação − PME, que também indica ter sido elaborado e aprovado apenas pela exigência legal do momento.

O Plano Municipal de Educação do município de Chopinzinho foi aprovado pela Câmera Municipal mediante a Lei n° 3.434/2015, seguindo a recomendação do Plano Nacional de Educação de 2014. A lei foi formulada com onze artigos, tendo 20 metas para serem alcançadas até o ano de 2025. O artigo 2º do documento coloca como diretrizes principais a erradicação do analfabetismo, o atendimento de 50% das crianças de zero a três anos e atendimento total da pré-escola, universalização dos anos iniciais do ensino fundamental, superação das desigualdades promovendo a melhoria da educação municipal, gestão democrática e valorização do magistério. As medidas avaliativas dos alunos serão feitas tanto em âmbito nacional, mas também anualmente pelo Índice de desenvolvimento da educação municipal (IDEM).

Nesse mesmo Plano Municipal de Educação, no artigo 4º são designadas as instituições responsáveis pela execução do plano municipal, sendo elas a Secretaria Municipal de Educação, a Câmara Municipal, com a sua respectiva Comissão da Educação, o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação. Em relação aos recursos públicos para lançar mão de execução real do documento, o artigo 9º afirma:

> O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do município deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PME e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução. (CHOPINZINHO, 2015, p. 4).

A Meta 1 do PME destaca a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos a pré-escola e também ampliando em 2018 as vagas em creches, totalizando 50% das crianças entre 0 e 3 anos atendidas no município. Então as estratégias principais dos órgãos

competentes assim informadas: i) manter um levantamento dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil acerca da demanda de vagas entre 0 e 3 anos, criando um sistema de consulta pública; ii) estimular a formação de professores em nível superior; iii) ampliar e adequar os espaços escolares; e iv) elaborar diretrizes curriculares municipais para a educação infantil.

A Meta 2 estabelece a universalização do ensino fundamental para crianças/adolescentes de 6 a 14 anos de idade, sendo que, em Chopinzinho, segundo o PME (2015), 98,1% da população nessa faixa etária frequentam a escola. As estratégias para essa meta preveem a reestruturação da proposta pedagógica municipal com vistas a atender à Base Nacional Comum Curricular, a promover avaliações individuais para analisar o nível educacional, bem como, criar parcerias com outras redes de apoio a fim de reduzir o número de adolescentes na rua, relacionando a importância da família na educação.

A Meta 3 pretende "[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)" (CHOPINZINHO, 2015, p. 71).

Sobre a Meta 4, o documento diz o seguinte:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (CHOPINZINHO, 2015, p. 86).

Ainda de acordo com o PME mencionado, 82,5% da população com deficiência frequenta a escola em âmbito municipal, sendo as estratégias para alcançar essa meta a ampliação das salas de recursos multifuncionais, atendimento especializado, manter e ampliar a acessibilidade nas escolas, oferecer educação bilíngue para alunos surdos, promover a integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e definir indicadores de qualidade sobre esse atendimento.

Já a Meta 5 estabelece que todas as crianças devem ser alfabetizadas até os 8 anos de idade, sendo que, para isso, o município estabelece a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, valorização dos professores alfabetizadores, avaliações periódicas para aferir o processo de alfabetização e apoiar a alfabetização de grupos específicos como indígenas ou população do campo, para isso utilizando materiais pedagógicos específicos.

A Meta 6 se refere à educação em tempo integral com o propósito de oferecer em, no mínimo, 50% das escolas públicas essa modalidade educacional, atendendo pelo menos 25% da educação básica. No caso, a estratégia primordial é

> Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos/as estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores/as em uma única escola (preferencialmente) e profissionais devidamente habilitados/as. (CHOPINZINHO, 2015, p. 54).

Na Meta 7 são lançados os índices a serem alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de acordo com as metas nacionais, como podemos observar no quadro a seguir:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

O município atingiu a nota 6,1 no IDEB de 2017, alcançando a meta nacional, porém a meta municipal − que era de 6,2 − não foi atingida.

As Metas 8 a 11 tratam da educação de jovens e adultos, propondo a ampliação da escolaridade entre a população de 18 a 24 anos, elevação da alfabetização da população com 15 anos ou mais, integração da educação de jovens e adultos a educação profissional e ampliação desta.

As Metas 12 a 14 se referem à educação superior em que o documento se propõe a elevar o número de matriculas na educação superior. Nas metas 15 e 16 a proposta é qualificar maior números de mestres e de doutores nas áreas em que atuam, assim incrementando a pós-graduação. A valorização dos profissionais da educação fica estabelecida nas Metas 17 e 18, com equiparação salarial e ajustamento do plano de carreira.

Sobre a gestão democrática, a Meta 19 afirma:

> Embora o texto da meta 19 refere-se mais à figura do diretor da escola, que deve ser designado após consulta prévia à comunidade escolar, com base em critérios de mérito e competência, a gestão democrática do ensino público, em nível municipal, vai além da figura do diretor da escola, alcançando a organização e efetiva participação de órgãos colegiados nas decisões da rede municipal e das escolas. (CHOPINZINHO, 2015, p. 121).

Por fim, a Meta 20:

> Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (CHOPINZINHO, 2015, p. 158).

Em relação ao investimento em educação, o município de Chopinzinho estabelece a destinação correta dos recursos públicos para execução do PME, com acompanhamento dos custos por aluno na educação básica municipal.

Estabelecendo um comparativo entre os anos de 2007 e 2015, sendo, respectivamente, os períodos em que os documentos estudados foram aprovados no município, é necessário situar as condições políticas das épocas mencionadas. Em 2007 respondia legalmente pelo munícipio Vanderlei José Crestani, filiado ao PDT, eleito em 2004 com 7929 votos nominais, sendo da coligação PP, PDT, PL, PFL, PSDC, PSB, PV E PSDB, tendo concorrido com Hermes Carlos Cenci, do PMDB coligado aos partidos PT, PTB, PMDB, PPS, PC do B. Em 2015, Leomar Bolzani, do PSDB, concorreu ao cargo com Vanderlei José Verdi, do PSB, sendo eleito Leomar Bolzani coligado aos partidos políticos PP, PDT, PT, PSC, PR, PPS, DEM, PMN, PV, PSDB e PSD.

Fazendo uma análise dos dois documentos e refletindo sobre aos caminhos políticos e educacionais no período de 2007 a 2015, notamos que a base estava alicerçada nos mesmos fundamentos, pois ambos os documentos foram aprovados a partir de exigências legais, fazendo com que a educação como direito ficasse relegada ao direito à educação, limitada à burocracia do Estado autoritário e à legislação minimalista. Evidencia-se também que o uso de conceitos e de ideias de uma perspectiva educacional progressista e, em alguns casos, revolucionária, não constituem uma prática coerente e tampouco seriam condizentes com o modo como tais documentos foral elaborados e outorgados à comunidade escolar.

Dessa prática autoritária, o que resta à sociedade é continuar lutando, visando transformar o mero direito à educação em educação como direito. Somente com esse viés é que poderemos, tanto em âmbito local quanto nacional, vislumbrar uma possível construção de diretrizes curriculares. Caso contrário, continuaremos a visualizar documentos que são outorgados e não promulgados.

CAPITULO III

CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ALÉM DA TEORIA EDUCACIONAL BURGUESA

O tempo passa e atravessa as avenidas
E o fruto cresce, pesa e enverga o velho pé
E o vento forte quebra as telhas e vidraças
E o livro sábio deixa em branco o que não é

Pode não ser essa mulher o que te falta

Pode não ser esse calor o que faz mal
Pode não ser essa gravata o que sufoca
Ou essa falta de dinheiro que é fatal

Vê como um fogo brando funde um ferro duro
Vê como o asfalto é teu jardim se você crê
Que há sol nascente avermelhando o céu escuro
Chamando os homens pro seu tempo de viver

E que as crianças cantem livres sobre os muros
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor
E que o passado abra os presentes pro futuro
Que não dormiu e preparou o amanhecer...

Que as crianças cantem livre - Taiguara

Neste capítulo explicitamos nossa concepção de currículo, ou seja, aquilo que concebemos como diretrizes curriculares, na defesa ininterrupta de um currículo histórico-crítico que se fundamente na visão de mundo crítico-dialética e na proposta política da sociedade brasileira voltada para a emancipação da classe trabalhadora.

Dessa forma ponderamos a pedagogia histórico-crítica enquanto tendência para superar a visão liberal dos currículos, tanto no âmbito nacional e estadual quanto no municipal, alicerçando a educação enquanto direito dos sujeitos. Trata-se, enfim, de compreender e disseminar um currículo baseado na pedagogia histórico-crítica, tendo em vista o método materialista histórico-dialético, pressupõe uma mudança na estrutura social e esses não são passos prontos e acabados, mas visam a superação da sociedade capitalista.

Sendo assim, após estabelecidas as relações dialéticas do problema de pesquisa, o presente capítulo, sem a pretensão de esgotar o tema, apresenta uma possibilidade de superação da perspectiva liberal de educação e mostra a possiblidade de serem construídas diretrizes curriculares municipais pautadas na visão histórico-crítica.

3.1 Uma proposta alternativa: Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

Levando em consideração as discussões, a pesquisa visualiza a educação como um instrumento de revolução e o currículo como um dos seus condicionantes. Nesse sentido, é necessário situar a discussão dentro das possibilidades que julgamos serem fundamentais para que isso se concretize.

Outra vez afirmamos − seguindo as ideias de Dermeval Saviani − que a escola deve ser o *locus* do saber sistematizado, e não pode ser diferente, pois, para que a classe trabalhadora seja munida de instrumentos revolucionários, é necessário disponibilizar os conhecimentos científicos produzidos ao longo do tempo pela humanidade. Ou seja, munir o proletariado dos elementos históricos, mostrando que a contradição presente na sociedade é a base para iniciar uma revolução[19], pois, sem "[...] a compreensão coletiva aprofundada das condições essenciais da realidade social contemporânea" (DUARTE, 2016, p. 14), não será possível isso acontecer.

Nesse sentido, a compreensão dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é, em primeiro lugar, a compressão de qual realidade estamos falando. Nesse caso, partimos de uma sociedade de classes, onde essa pedagogia se enquadra enquanto uma tendência revolucionária e voltada para a superação das contradições. A PHC, distante de crer no imediatismo, visualiza a educação como ferramenta para se chegar ao comunismo, sendo essa uma transição radical e que acarretará a transformação na estrutura social da sociedade. Em suma, "[...] ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo" (DUARTE, 2016, p. 96).

Sendo assim, os conteúdos são armas na formação dos sujeitos. Defende-se um currículo voltado aos conteúdos, ao conhecimento científico, contudo sem deixar de lado a prática social dos sujeitos, pois ambos os elementos permitem que a escola articule a formação e a instrução, pois,

> A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais

[19] O termo "revolução" vem de "revolver" e é compreendido, por Saviani (2017, p. 54), sempre como "transformação em sentido estrito, isto é, o ato de mudar a própria essência do objeto sobre o qual incide o referido ato. Trata-se, pois, de uma mudança radical, de caráter estrutural, que dá origem a uma nova forma. Em se tratando, portanto, de uma revolução social e política, trata-se de uma transformação que dá origem a uma nova forma de sociedade e de regime político.

> desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético. (DUARTE, 2016, p. 14).

Nesse sentido, a proposta mais coerente para a concretização dessa educação revolucionária é a pedagogia histórico-crítica formulada por Dermeval Saviani e "[...] sua denominação se deve ao fato de se opor tanto às pedagogias não-críticas, quanto às crítico-reprodutivistas e seu compromisso com uma transformação profunda da realidade" (ORSO; MALANCHEN; CASTANHA, 2017, p. 8, 9). Sendo assim, Saviani (2013a, p. 61) afirma:

> Diante da insatisfação com as análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. Esse processo toma corpo a partir de 1977. Em 1978 há um seminário sobre a educação brasileira, em Campinas, no qual as visões críticas estavam mais ou menos indiferenciadas e ainda não se distinguiam teóricos críticos-reprodutivistas e histórico-críticos. A denominação tendência histórico-crítica que eu iria introduzir depois, porque a denominação "dialética" também gerava algumas dificuldades: há um entendimento idealista de dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica. Cunhei, então, a expressão "concepção histórico-crítica", na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com os condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista

A PHC se enquadra nas tendências críticas de educação e foi resultado das inquietações de uma teoria da educação que fosse crítica e não reprodutivista. Saviani (2013a) destaca que, inicialmente, os esforços para a construção da teoria histórico-crítica foram individuais e só começaram a ser uma discussão coletiva em 1979, quando Saviani coordenou uma turma de doutorado e, nesse ambiente acadêmico da PUC, em São Paulo, as reflexões foram sendo sistematizadas. Segundo ele,

> A partir daí essas preocupações tomam corpo e vão sendo discutidas mais amplamente, tanto pelos movimentos de professores e especialistas em educação, como pelos mestrandos e orientadores de mestrado. Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer crítica do existente. (SAVIANI, 2013a, p. 62).

Em outras palavras, a PHC foi um esforço de estudiosos no sentido de criar uma teoria educacional que extrapolasse apenas a crítica pela crítica às outras vertentes teóricas, mas que pudesse contribuir nas reflexões e na elaboração de uma teoria consistente. A PHC tem uma preocupação tanto com conteúdo quanto com a forma, os métodos. O saber escolar, segundo Saviani (2013a), deve trabalhar os conteúdos escolares sistematizados articulando a eles o crescimento intelectual dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Saviani sistematizou cinco etapas didáticas dentro da pedagogia histórico-crítica. O primeiro passo seria a prática social, onde "[...] o professor, assim como os

alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados" (SAVIANI, 2012, p. 70), lembrando que professor e aluno estão em níveis intelectuais e de experiência distintos. Acredita-se que o professor tem uma síntese mais organizada dos atos, enquanto os alunos estão iniciando as suas práticas sociais.

O segundo passo é "[...] a identificação dos principais problemas postos pela prática social" (SAVIANI, 2012, p. 71), chamado de problematização. Segundo Saviani (2012, p. 71), "[...] trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar".

Após a problematização, temos a instrumentalização, que, segundo Saviani (2012, p. 71), significa a apropriação

> [...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar.

Essa apropriação ou assimilação não é algo mecânico, mas, sim, um instrumento para que a classe trabalhadora seja munida dos conhecimentos necessários para a luta. O quarto passo foi denominado, por Saviani (2012), de catarse. Nessa fase, os alunos expressam os novos entendimentos que assimilaram sobre as questões apresentadas e explicadas nas fases anteriores. O último passo é novamente chamado de prática social, porém, nessa fase, aluno e professor possuem uma síntese consistente sobre o assunto, pois se espera que os alunos tenham atingido o nível intelectual do mestre naquele determinado conteúdo. Esses cinco passos podem ser resumidos em uma passagem do senso comum à consciência filosófica.

A questão do senso comum e da consciência filosófica foi tratada por Dermeval Saviani em seu livro "Educação: do senso comum à consciência filosófica" (2013c), e sobre isso vamos nos atentar um pouco, no intuito de explicar como se dá esse caminho, de que forma a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma forma de a classe trabalhadora se constituir como classe hegemônica.

A educação escolar é baseada na relação entre professores e alunos, sujeitos que diferem na idade e na sua capacidade de distinção entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos já sistematizados e transformados em consciência filosófica. Nesse sentido, segundo Saviani (2013c), há uma passagem da educação assistemática para a educação sistemática. Sobre a educação assistemática, Saviani (2013c, p. 60) afirma que "[...] ocorre

uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, portanto, não intencional [...]". É também colocada pelo autor como uma educação fundamentada na "filosofia da vida" (SAVIANI, 2013c, p. 60). Já a educação sistematizada pode ser explicada da seguinte forma: "[...] quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem a educação sistematizada" (SAVIANI, 2013c, p. 60).

Ambos os conceitos são distintos, mas, ao mesmo tempo, relacionados entre si, pois, para se alcançar uma educação sistematizada, é forçoso passar pela educação assistemática. Sobre o caminho que dá acesso a esse tipo de educação, Saviani (2013c, p. 60) afirma:

> O que determina a passagem da primeira para a segunda forma é o fato de a educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e não sabe como fazê-lo. É isto o que faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência, que ele se preocupe com ele e reflita sobre ela. Quanto a nós, se pretendemos ser educadores (especialistas em educação), é porque não nos contentamos coma educação assistemática. Nós queremos educar de modo intencional e por isso nos preocupamos com a educação.

O excerto mostra que a educação não é uma simples atividade, que a educação compreende atividades racionais, transformadoras, de traços previamente definidos, em que não basta conhecer a realidade, mas é preciso intervir de forma racional sobre ela. As ações deixam de ser fragmentadas para se tornarem articuladas.

Sendo assim, essa passagem também se caracteriza como um instrumento de luta do proletariado, pois "[...] o proletariado não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas" (SAVIANI, 2013c, p. 4). Nesse contexto de instrumentalização, a educação exerce um papel fundamental e mais ainda a PHC, na medida em que prioriza a mediação dos conteúdos sem esquecer-se da forma.

Uma das características fundamentais da PHC é a sua luta por uma educação revolucionária, de base socialista. Bem sabemos que a sociedade burguesa não oferece uma educação igualitária a ambas as classes, pois tem consciência de que essa educação semelhante irá desmantelar a ordem de classes. Por esse motivo, segundo Duarte (2016), é que a burguesia reúne os seus esforços para que os conteúdos clássicos não sejam transmitidos. Dessa forma, a educação da classe trabalhadora é seletiva e precária. É seletiva na medida em que apenas os conteúdos não ameaçadores são transmitidos e precária quando a seletividade não é suficiente para conter a instrumentalização do proletário. Nesse sentido, a PHC acredita que:

> [...] a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista, no sentido de que a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização

> do domínio do conhecimento. É por isso que a burguesia apenas valoriza a escola quando ela se circunscreve às elites e essa mesma burguesia e seus aliados passam a atacar a escola toda vez que ocorre a expansão da escolarização à classe trabalhadora. Tudo isso, porém, acontece de maneira contraditória, como não poderia deixar de ser [em] se tratando de um processo movido pela luta de classes. (DUARTE, 2016, p. 27).

Uma das críticas fortemente lançadas sobre a PHC é a de que essa corrente pedagógica é conteudista. Muito já foi discutido sobre a relação dos conteúdos e a PHC, porém reforçamos a noção de conteúdo, para não haver mal-entendido. As listas extensas de conteúdos, sem relação com a forma como são ensinados, é também uma crítica da PHC. Ao mediar/ensinar um conteúdo, ele deve ser vinculado à realidade dos sujeitos, deve ter um método, uma visão de mundo explícita, não deve ser uma supervalorização da prática, assim secundarizando o conteúdo.

Para pôr em prática a PHC, Saviani (2013a) elenca, em seu livro "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações", três grandes desafios: i) a questão da ausência de um sistema educacional, ii) a organização material dos sistemas e das escolas e, por fim, iii) a questão da descontinuidade das políticas educativas. Encarando o currículo como uma política, vamos nos ater à discussão do último desafio.

As políticas educacionais ou qualquer trabalho educativo deve ter uma continuidade para que seus resultados sejam visualizados, porém o que se observa é “[...] que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores” (SAVIANI, 2013a, p. 109). A isso chamamos de descontinuidade. Dentro da PHC, a descontinuidade é colocada como um desafio na medida em que, para a efetiva instauração dessa teoria, é necessário organizar vários setores da educação, como, por exemplo, pensar a formação dos professores, a modificação do currículo, a escolha dos materiais didáticos, até que se chegue à mudança da estrutura social vigente. Esse processo não acontece de imediato, ou a curto prazo. É um objetivo a ser alcançado a longo prazo.

3.2 O currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica

O currículo escolar, de acordo com PHC, é um documento que contém uma determinada visão de mundo e essa visão de mundo direciona a formação dos sujeitos. Os currículos possuem dois eixos básicos que se inter-relacionam: os conteúdos e a formação humana. É evidente a articulação dos dois eixos, uma vez que, ao selecionar determinados

conteúdos escolares, a formação humana está sendo submetida a certos conceitos e sofrendo influência deles. Orso e Malanchen (2016, p. 3) afirmam:

> A Pedagogia Histórico-Crítica considera como princípio prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional. Isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico e crítico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como, o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens.

Sendo assim, a compreensão do currículo dentro da PHC é encarada como uma ação política intencional, com embate claro entre as classes, pois a luta pela afirmação de determinada ideologia ou cultura é sinônimo da luta pela manutenção da hegemonia. Assim, um currículo pautado nos fundamentos da PHC é um currículo que anseia desenvolver ou ampliar a consciência crítica dos sujeitos, articulando a prática social aos conhecimentos científicos, a fim de que visualizem na sociedade as contradições constituídas historicamente.

O currículo escolar é separado por disciplinas e em cada disciplina são elencados os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo. Essa separação do currículo em disciplinas escolares é, segundo Saviani (2013a), uma divisão do conhecimento, onde são estabelecidas as disciplinas com maior ou menor importância dentro da escola. Segundo Saviani,

> [...] as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2013a, p. 124).

Nota-se que, na perspectiva da PHC, separar o currículo por disciplinas é a primeira fase de organização desse documento, mas, na medida em que as ideias vão se fundando, essa separação já não faz mais sentido, pois, se os conteúdos são tratados a partir da historicidade, eles não se separam. Pelo contrário, foram sendo constituídos numa relação intrínseca, baseada na totalidade.

Sobre a história das disciplinas escolares, Nereide Saviani (2009) afirma que determinadas disciplinas são postas, retiradas, retardadas ou aceleradas de acordo com "[...] os interesses dos grupos dominantes na sociedade e a forma como veem o papel e a importância da educação" (SAVIANI, 2009, p. 39). Entretanto, conforme estabelece a PHC, essa inclusão ou exclusão de disciplinas do currículo escolar deve acontecer levando em consideração

aspectos sociais, econômicos, históricos, éticos e de acordo com a realidade da escola ou espaço onde tal currículo está sendo executado.

Enquanto organizador dos procedimentos de ensinar e de aprender, o currículo, contudo, também emoldura a prática escolar dentro de um sistema econômico ou de determinados valores culturais ou tempos históricos. Além dos conteúdos a serem ensinados, as propostas curriculares ou documentos oficiais também estabelecem as turmas, os níveis, as disciplinas e o tempo de ensino.

Dessa forma, a noção de currículo também

> [...] liga-se às ideias de: controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 43).

Nesse sentido, é necessário ter clareza de que a educação se caracteriza como uma atividade humana de formação coletiva dos seres humanos. Sendo assim, a educação escolar exige que se compreenda primeiramente a natureza humana, a qual, segundo Saviani (2013a), é representada pelo trabalho, entendido pelo mesmo autor como "[...] uma ação adequada a finalidades". Ou seja, a educação é uma ferramenta humana de trabalho destinada à transformação. Sendo assim:

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Saviani (2009) destaca que o currículo traz, na sua essência, questões econômicas, políticas, culturais e históricas que ultrapassam a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares. Dessa forma, um currículo sociocultural estaria propondo não só uma relação de conteúdos a serem seguidos, mas dimensões que possibilitem uma formação humana e emancipatória para aquele aluno, que é considerado um sujeito histórico.

Tendo em vista que a educação e, consequentemente, o currículo, é visualizada como trabalho e assim encarados como mecanismos de transformação, cabe destacar que o conhecimento defendido por essa pedagogia é o conhecimento sistematizado, aquele produzido historicamente, com base na materialidade, ou seja, para Saviani (2013a, p. 14),

“[...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar [...]” e é a partir desse saber que se visualiza a formação do sujeito omnilateral[20].

Partindo desses pressupostos, o currículo, para a pedagogia histórico-crítica, deve ser conduzido pensando no aluno concreto, naquele sujeito que é fruto de “[...] uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese de relações sociais” (SAVIANI, 2015, p. 79). Sendo assim, os assuntos de interesse desse aluno se baseiam na vivência em que ele se encontra, na materialidade imediata. O objetivo do currículo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é, porém, ir além dessa necessidade imediata, recorrendo ao saber sistematizado e histórico. Dessa forma,

> Esse conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno empírico, ou seja, do aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2015, p. 80).

Observamos, novamente, que o currículo escolar é centrado na perspectiva do trabalho, voltado para ações intencionais e não espontâneas, o que nos leva a pensar o currículo como um rol de ações específicas da escola, um conjunto de atos voltados para o saber sistematizado.

O que se verifica no dia a dia das escolas é uma inversão do conceito de currículo, pois a atividade escolar, o ensino, esse fica descaracterizado dentro das escolas e se passa a compreender o currículo como “[...] como tudo o que a escola faz” (SAVIANI, 2013a, p. 15). Desse modo, todas as atividades são encaradas como essenciais no processo.

Pelo contrário, porém, a definição de currículo tem a ver com educação sistematizada e assim deve haver uma distinção entre as atividades principais da escola e as atividades secundárias. Saviani (2013a) destaca que trabalhar as datas comemorativas na escola só faz sentido quando elas beneficiam a atividade principal, que é o processo de ensino da assimilação dos conteúdos científicos. Ele nos alerta para que o currículo da escola não perca de vista o saber sistematizado, dando maior relevância às atividades secundárias em detrimento dos conteúdos. Em relação à distinção entre atividade principal e secundária dentro dos currículos, surge mais um desdobramento exemplificado por Saviani (2013a, p. 16):

[20] O conceito, apresentado por Manacorda (1996, p. 81), dispõe que "[...] a omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho".

> [...] em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização.

O currículo, enquanto mecanismo da socialização do saber, é encarado como a atividade principal da educação. Atualmente, a escola se tornou um ambiente onde "se faz de tudo", um ambiente muito mais assistencialista do que propagador de ideias científicas. E tudo isso tem um propósito, o de tornar a escola mínima em relação à apropriação crítica e científica e máxima quanto à instrução das massas no intuito de compor um conjunto societário alienado e passivo perante os problemas e as lutas sociais.

Outro pressuposto da pedagogia histórico-crítica é a questão da objetividade ou do saber objetivo, que, de acordo Saviani (2013a), é aquele saber interessado a determinado fim. Sobre esse tema, Malanchen (2014, p. 169) afirma:

> [...] o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é o agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade de os conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática.

Defender a objetividade dentro dos currículos escolares não significa, de acordo com Saviani (2013a), ignorar a subjetividade no processo de assimilação do conhecimento, pois, ao sequenciar e delimitar os conteúdos, levam-se em consideração as particularidades dos sujeitos.

Considerar essas particularidades, ou seja, considerar o sujeito um ser situado em determinados tempos e espaços específicos, isso, contudo, não pressupõe que o saber universal deva ser abandonado. Sobre isso, Saviani (2013a, p. 48) afirma:

> [...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsicamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários.

Nesse sentido, corroborando afirmações de Malanchen (2014), dizemos que não existe um conhecimento diferente para cada classe-dominante e proletária, ou seja, o conhecimento é o mesmo, porém o que temos é uma apropriação deste pela classe dominante, sendo que o objetivo da pedagogia histórico-crítica é tornar esse mesmo conhecimento um instrumento de revolução para os proletários.

Decorre então que o currículo, para a pedagogia histórico-crítica, deve ter apreço pelos conteúdos científicos sem desconsiderar a realidade social dos sujeitos envolvidos nesse processo, tornando-se, assim, uma ferramenta de emancipação da classe proletária, pois é fundamental que os proletários conheçam e sistematizem os conhecimentos disseminados pela burguesia a fim de se inserirem nessa prática de forma consciente e transformadora, pois "[...] quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela" (SAVIANI, 2013b, p. 61).

Dessa forma, os conteúdos passam a ser baseados na realidade, comtemplando, assim, um currículo que carrega a visão de totalidade entre os assuntos discutidos na escola. Saviani (2016 apud GAMA; DUARTE, 2017, p. 524) discorre sobre isso afirmando:

> [...] trata-se de, por meio da socialização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitir ao aluno que aprofunde sua compreensão acerca da realidade. Considerando que, para produzir materialmente, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Convém destacar que Saviani (2012, p. 20) aponta que, "[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita". Saviani destaca que a concepção pedagógica histórico-crítica envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. Em outras palavras, Saviani (2012) defende que o aluno é um sujeito histórico, e esse sujeito é o centro do processo. Assim sendo, a escola é a mediadora dos conhecimentos científicos, ou seja, de todo saber produzido historicamente. O ponto de partida é o saber popular, o conhecimento espontâneo, mas o ponto de chegada deve ser a apreensão da cultura erudita em saberes sistematizados.

Percebe-se que a pedagogia histórico-crítica visualiza o currículo como a articulação das partes ao um todo, em que o ensino e o conhecimento partem do abstrato para o concreto a fim de que o aluno compreenda a realidade social em que está inserido. Por isso Malanchen (2014), baseada também nas contribuições de Saviani, reforça a importância da seleção dos conteúdos a serem listados nos currículos e, posteriormente, trabalhados nas salas de aulas, uma vez que essa seleção consciente e intencional permite ao sujeito compreender a realidade de forma articulada.

Nessa relação da pedagogia histórico-crítica com a noção de currículo, o que se almeja em primeiro plano é a disseminação das bases do materialismo histórico-dialético como uma concepção de mundo, processo que ocorre, segundo Duarte (2016, p. 96), "[...] desde a educação infantil até o ensino superior [...]", pois a inserção de uma determinada visão de mundo é mais propícia de ser inculcada na infância e, dessa forma, torna-se um processo contínuo que ocorre durante toda a escolarização. Sobre o conceito de visão de mundo. Duarte (2016, p. 100) ainda afirma:

> A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas. O coletivo que assegura a existência de uma concepção de mundo pode variar em sua amplitude, chegando, no limite, à universalidade do gênero humano. Também o grau de individualização da concepção de mundo poderá variar, a depender das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade.

Notamos que a constituição da visão de mundo parte, sim, de experiências individuais, como também do meio social em que o indivíduo está inserido. Ela, contudo, não se constitui de forma linear. Pelo contrário, é formulada a partir de momentos de reelaboração, de contradições e de ressignificações na sua forma de visualizar os acontecimentos que o rodeiam.

No currículo, essa visão de mundo é compreendida na relação entre conteúdo e forma, ou seja, nenhuma visão de mundo pode ser disseminada pensando exclusivamente no conteúdo ou na forma, pois os dois termos caminham lado a lado na prática educativa. Sendo assim, é "[...] imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual será ensinado" (DUARTE, 2016, p. 109).

Tendo em vista que não existe neutralidade na relação entre conteúdo e forma, pois sempre se almeja determinado objetivo e, para isso, são estabelecidas formas específicas de aprendizagem, é necessário, segundo Duarte (2016), levar em consideração sempre o que se pretende ensinar, para quem ensinar e as circunstâncias em que o processo está acontecendo, sem nunca esquecer-se de que "[..] há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar" (DUARTE, 2016, p. 109).

Currículo é tudo aquilo que o aluno estuda na escola, é a prática escolar, é a assimilação do saber científico. Mesmo assim, no entanto, o entendimento do que é currículo vai muito além de uma definição do termo, pois é necessário refletir sobre e explicar os seus

condicionantes externos, ou seja, tudo aquilo que está intrínseco ao currículo e que interfere sem que fique visível nas leituras superficiais dos documentos ou no dia a dia das escolas.

Entendemos que os currículos possuem uma hegemonia. Por esse motivo, tratar o currículo como algo neutro[21] é um equívoco, pois, além de não existir neutralidade nesse contexto, a intencionalidade fica bem clara. Sendo assim:

> [...] o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é de especial importância para nossa compreensão da coletividade social mais ampla de que todos fazemos parte. Permite-nos passar a ver como a sociedade se reproduz, como perpetua suas condições de existência [...], e como mantém coesão entre suas classes e indivíduos com programas institucionais que podem determinar a desnecessária estratificação e desigualdade em primeiro lugar. (APLLE, 1982, p. 93).

No momento em que se estabelecem determinados conteúdos, metodologia ou formas de avaliação, nesse momento já se está optando por uma linha de pensamento, bem como, à medida que se executa esse currículo na escola, se está aplicando um tipo de conhecimento específico "[...] e, em geral, reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos da nossa coletividade social" (APPLE, 1982, p. 19).

O mesmo conhecimento propagado nos currículos é reforçado nos livros didáticos, nos filmes ou em outros materiais de apoio utilizados na sala de aula. Ou seja, não basta, enquanto profissionais da educação, discursar apenas de forma crítica. É fundamental ter um olhar apurado para os materiais didáticos que chegam à escola, pois facilmente podemos nos perder em um conjunto de documentos elaborados para ampliar a burocracia no espaço escolar e com isso alargar a hegemonia de um determinado grupo.

As propostas curriculares, por serem documentos muitas vezes alheios à escola, são frequentemente incondizentes com a realidade e ficam dentro dos limites denominados "[...] passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar" (SAVIANI, 2009, p. 33).

Mais uma vez a educação se coloca a par da sociedade em uma relação inseparável, onde os desejos, o poder, a cultura e os problemas sociais estão, a todo momento, sofrendo embates com o campo educativo e vice-versa. Ao estabelecer determinado currículo e depositar nele certas ideologias e pressupostos teóricos, a escola está submetida a regras que são inerentes, muitas vezes, à sua realidade e, nesse sentido, professores e alunos executam o projeto da grande elite.

[21] Nada na sociedade é neutro em se tratando da educação. Apple (1982) afirma que os educadores estão envoltos numa relação política, relação na qual não podem separar a ação educativa das tendências dominantes da sociedade.

Em se tratando dos professores, temos claro que a consciência crítica deve partir inicialmente deles, pois, à medida que executam, em sala de aula, os currículos preestabelecidos, também podem fazer o processo inverso. Ou seja, além de os professores trabalharem os conteúdos específicos do currículo-base, podem suscitar questões mais amplas e críticas para a apreciação dos alunos.

Os currículos expressam aquilo que as elites definem como prioridade e "[...] isto está intimamente relacionado ao papel da escola na seleção de agentes para ocupar posições econômicas e sociais [...]" (APPLE, 1982, p. 62). Dessa forma, o currículo, enquanto força hegemônica do Estado, oferece modelos distintos de educação à sociedade.

Outra interface que o currículo oferece é o controle social que ele exerce, controle sobre as pessoas e sobre o conhecimento que elas recebem. Sendo assim:

> [...] deve estar ficando mais claro que uma das formas como as escolas são usadas para finalidades hegemônicas está na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são "compartilhados por todos", enquanto "garante" ao mesmo tempo que apenas um número especificado de estudantes é selecionado para os níveis elevados de ensino, em virtude de sua "competência" para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico também exigido pela economia. (APPLE, 1982, p. 95, com destaques do autor).

Por isso o currículo é considerado um mecanismo de manutenção da ordem burguesa, pois, à medida que é oferecido um currículo mínimo, também se está dosando os conhecimentos que os sujeitos irão receber.

Dessa forma, a tese que aqui defendemos é que é necessário criar nos sujeitos uma consciência crítica a respeito das características do Estado, uma consciência de que este é burguês, dividido em duas classes, e sobrevive sobre o elo entre a propriedade privada e a contradição. Somente com a instrumentalização da classe trabalhadora é que poderemos lentamente reverter esse quadro, pois, "[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto" (LÊNIN apud SAVIANI, 2012, p. 37).

Em relação ao currículo, entendemos que a crítica deve ser mantida viva constantemente. Além de apontar definições e de elencar vertentes teóricas, é fundamental discutir e explicar as influências externas, sejam elas políticas, econômicas ou culturais que rodeiam a estrutura curricular das escolas e dos municípios.

Enfim, o que pode ser visualizado é que não houve, no município de Chopinzinho, entre o período de 2007 a 2015, uma preocupação efetiva em elaborar uma diretriz curricular

municipal, e que, apesar de mencionarem a premissa de uma educação emancipatória, os documentos se mostraram insuficientes na efetivação de tal política, marchando de forma harmônica com o histórico da educação brasileira, que

> [...] é hoje o resultado de uma realidade cumulativa de estratos diversificados de concepções políticas, determinações legais, estruturas institucionais, e contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é fácil compreender as origens e estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política. (NUNES, ROMÃO, 2013, p. 159).

Ou seja, a educação, apesar de assumir um caráter de disputa hegemônica, acaba, na grande maioria dos casos, se tornando uma prática social condicionada ao capital e às políticas dominantes, sendo que as políticas públicas "[...] traduziram-se mais em ornamentação discursiva do que alcançaram efetiva organicidade planificadora, organizacional e referencial" (NUNES; ROMÃO, 2013, p. 162).

Novamente frisamos a necessidade de que seja estabelecida a educação como direito, com isso superando a fragmentada ideia de que apenas o direito à educação é suficiente para os sujeitos. É fundamental e urgente que seja concretizada a educação emancipatória, que, segundo Nunes e Romão (2013), só será possível quando as crianças, os jovens, os adultos, as mulheres e os homens assumam um papel de seres aprendentes, passando a educação a formar novos sujeitos, ou seja, sujeitos que superem "[...] as tendências históricas que nos constituíram como povo, sociedade e escola, nas etapas anteriores de nossa formação" (NUNES; ROMÃO, 2013, p. 164).

Concluímos o presente capítulo com uma citação de Nunes e Romão,

> Conhecer as matrizes políticas, administrativas, pedagógicas e institucionais que engendraram a educação e a escola do Brasil, desde a matriz disciplinar proselitista jesuítica, a educação positivista, a escola do trabalho do nacional-desenvolvimentismo, a concepção tecnicista e assistencialista compensatória das reformas dos anos 1970 e o legado privatista decorrente do marco da LDBEN neoliberal de 1996 é um primeiro passo. É preciso superar esse entulho administrativo e jurídico, pedagógico e organizacional, alheio e predominantemente, que ainda é o plasma da nossa cultura escolar e a medula de nossa pedagogia encarnada, predominantemente excludente, mensurativa, meritocracia e classificatória. Trata-se de pensar a escola e uma educação pautada nos novos direitos sociais emergentes dos anos e décadas recentes, de uma escola como aquisição da plena condição humane não de uma proposta de educação e de escola restrita à esfera disciplinar, como tempo e espaço de preparação de quadros técnicos ou de mão de obra barata e disponível para o mercado. Educar é produzir o homem para a vida, para a ação subjetivamente significativa da sociedade, para a felicidade e a plena cidadania. Essa segunda parte completa a tese de Sartre: "[...] o que

> importa é o que vamos fazer com o que fizeram de nós!". (NUNES; ROMÃO, 2013, p. 164).

De forma clara, os autores resumem o estudo feito até aqui e nos ajudam a perceber que a educação em Chopinzinho caminha na mesma direção que a do restante do país e não foge à regra da história brasileira, é uma prática autoritária no sentido que apenas executa as leis de nível federal e estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para avaliar as políticas educacionais, as orientações curriculares e seus impactos na escola, é necessário também analisar as dinâmicas da sociedade, pois a educação se articula com o projeto societário posto em prática em cada período da história, sendo que os documentos elaborados em todas as esferas federativas são uma disputa hegemônica.

Salientamos que a ideia inicial de detectar e explicar que política educacional o munícipio de Chopinzinho propagava em relação ao currículo, ou seja, que perspectiva defendia em seus documentos e em suas propostas curriculares, acabou nos indicando uma realidade comum em muitos municípios, que é o fato de não terem diretrizes curriculares aprovadas ou em construção. O que observamos no estudo foi a efetivação legal de uma Proposta Pedagógica Curricular para os anos iniciais do ensino fundamental e de um Plano Municipal de Educação elaborados e aprovados tendo em vista o direito à educação e não a educação como direito.

O município de Chopinzinho, dentro do período estudado, ou seja, de 2007 até 2015, cumpriu minimamente as exigências legais que já lhe eram delegadas, sem preocupação com a disseminação da educação como direito, compreendida como a efetivação da educação como uma necessidade dos sujeitos de serem escolarizados dentro da sociedade. É notável que, se essa educação como direito não foi efetivada, o município, em contrapartida, ofereceu o direito à educação, dando ao sujeito, a partir de um amparo legal, o direito de ir à escola, de participar da educação.

Dessa forma, a educação como direito, como uma necessidade do ser humano na busca por sua emancipação e humanização, acabou sendo destituída e esse mesmo sujeito passou a ter direito, não mais como direito natural de ser um sujeito social, mas direito aquilo que a lei expressa. E é nesse momento que se estabelece a luta para ampliar os direitos na própria legislação, pois, considerando que o direito natural é negado, precisamos lutar para expandir a legislação e, ainda mais, lutar para que essa legislação seja concretizada.

No primeiro capítulo do estudo explicitamos, pelo viés histórico, como se deu a construção social do currículo, concluindo que, em cada período da história brasileira, tivemos uma política educacional e curricular condizente com as necessidades mercadológicas do momento. Desde os jesuítas, o currículo nacional seguiu modelos pautados no desenvolvimento econômico do país, currículos predominantemente técnicos, a serviço do

capital e que visam tornar a escola um mercado rentável para a obtenção de lucro e passividade dos sujeitos perante os mais variados problemas da sociedade.

Comtemplando a discussão do currículo enquanto prática mercadológica e lucrativa para o capital, destacamos, como exemplo desse modelo de política, as reformas da década de 1990. Nesse período visualizamos, de forma clara e objetiva, a entrada dos organismos internacionais na educação, especificamente no campo curricular, difundindo a ideia de educação para todos, porém uma educação distinta para cada fração da sociedade. Com isso, concluímos que as políticas macro em nível nacional não diferem das políticas micro, pois os rumos educacionais difundidos a nível nacional são ovacionados dentro dos estados e, consequentemente, nos munícipios. Sendo assim, ao historicizar a década de 1990 nas suas diversas esferas federativas, conseguimos visualizar um alinhamento de ideias e de projetos no âmbito educacional.

As conclusões do primeiro capítulo são constitutivas da ideia de que, para cada fase da história brasileira, a educação seguiu os modelos suscitados pelo modelo produtivo do período, articulando sempre os ideais nacionais aos projetos municipais e estaduais nessa busca pela hegemonia.

No segundo capítulo explicitamos a história do município de Chopinzinho, destacando-o como um município que, desde a sua gênese, apresenta um caráter agrário e que carrega, em sua história, traços ditatoriais, tendo em vista que foi uma Colônia Militar, conseguimos visualizar – apesar de poucos referenciais sobre a educação no período inicial da sua história −, que a educação sempre ficou relegada ao segundo plano, pois as prioridades para os governantes municipais eram proteger as terras e ampliar a expansão territorial, aumentando assim o poder econômico do espaço.

Ainda no segundo capítulo, quando nos propomos a apresentar os documentos que subsidiaram a nossa pesquisa na tentativa de responder ao nosso problema inicial, sobre que política educacional o município de Chopinzinho adotava e defendia na Proposta Pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental de 2007 e o Plano Municipal de Educação de 2015, concluímos inicialmente que ambas os documentos são reflexos legais, elaborados a partir da necessidade da burocracia e não da necessidade real dos sujeitos. A Proposta Pedagógica de 2007 mostra uma mescla de diversos autores, sendo bastante contraditória em relação a uma definição e defesa sólida sobre qual vertente política defende. Por sua vez, o

Plano Municipal de Educação de 2015 tem um caráter mais técnico, também obstante de estabelecer uma acepção política.

Sendo assim, considerando o período delimitado, 2007 a 2015, concluímos que, a nível municipal, as discussões sempre foram amparadas pelas políticas macro e seguiram os ideais do direito à educação, negando, assim, a educação como direito. Também consideramos que a construção de diretrizes curriculares municipais nunca foi colocada em pauta pelos representantes do munícipio.

Após considerar a história, a legalidade e a materialidade no estudo, o terceiro capítulo estabeleceu uma possibilidade de superação dos limites apresentados na Proposta Pedagógica de 2007 e no Plano Municipal de Educação de 2015, a fim de construir uma educação como direito no município. Inicialmente destacamos a urgente necessidade de ser colocada em discussão a elaboração de diretrizes curriculares pautadas no modelo histórico-crítico de Dermeval Saviani, apontando para um currículo que tenha como base a disseminação do saber científico, com ênfase nos clássicos, na materialidade e na história e que busque emancipação do sujeito, a fim de constituí-lo como um sujeito concreto.

Sendo assim, baseados nas análises e nas leituras, constatamos que a educação pública brasileira e, consequentemente, a educação municipal, ambas são políticas geridas numa sociedade capitalista e que é dividida em duas classes sociais − proletários e burgueses −, em que, para cada fração dessa população, são oferecidos modelos de educação diferentes. Vale dizer que a política expressa na Proposta Pedagógica de 2007 e no Plano Municipal de Educação de 2015, de Chopinzinho é reflexo da história local e nacional da educação, compreendendo uma política minimalista, com ênfase no capital em detrimento da educação emancipatória.

Concluímos, portanto, que a educação como direito, visualizada como o direito que todos nós temos de ir à escola e encontrar nela uma educação igualitária e unitária, acabou sendo substituída pelo direito à educação, onde recebemos de fato apenas o que lei permite ou, muitas vezes. O direito à educação que está posto atualmente, sendo resultado do embate político, é, em boa medida, a negação da educação como direito sendo apenas o direito a uma educação que a lei garante.

Dessa forma, a dialética encontrada nas análises da Proposta Pedagógica e do Plano Municipal de Educação de Chopinzinho refere-se à contradição entre a necessidade e a realidade. A realidade executada dentro do município, ou seja, aquilo que está sendo feito,

não condiz com a necessidade dos sujeitos de terem acesso a uma educação como direito. Visualizamos, no estudo, uma realidade que, aparentemente, satisfaz a necessidade, mas, quando passamos a analisar as contradições e a dualidade presentes em ambos os documentos, notamos o engodo que a realidade aparente pode demostrar e, mais uma vez, por meio da materialidade, conseguimos justificar a escolha do método, na medida em que a realidade aparente foi desvelada para dar lugar à concreticidade dos fatos.

A não regulamentação não se manifesta apenas por anulação de normas legais para diminuir o direito. Ela se expressa também pela omissão em regulamentar questões que envolvem direitos, inclusive direitos fundamentais, como o direito à educação. Além disso, a desregulamentação se expressa também pela aprovação de normas legais que prevalecem à ordem de importância, fazendo com que o direito à educação como direito fundamental e inerente ao ser humano passe a ser garantido minimamente através de políticas e legislação minimalistas, que acabam por negar, em boa medida, esse direito.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994). Campinas, São Paulo: 2007. Dissertação. (mestrado em Educação).

BARROS, Vera Lúcia Fregonese. **A Colônia Militar do Chopim: 1882 -1909.** 1980. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n° 2 de 7, de abril de 1998**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n° 4 de 13, de julho de 2010a**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n° 7, de 14 de dezembro de 2010b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto n° 2502/1859.** Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=66756&norma=82690>. Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Estabelece o Plano Nacional de Educação: decênio 2014-2024.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**: 1993-2003. Brasília, MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRUGGEMANN, Adélson André. **A sentinela isolada**: o cotidiano da Colônia Militar de Santa Thereza (1854-1883). 2013. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823 – 1988. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

CHOPINZINHO, Deliberação n°001/2007. Aprova as propostas pedagógicas. Conselho Municipal de Educação: 2007.

CHOPINZINHO, **Parecer n° 10/2007**. Aprovação das propostas pedagógicas das escolas da rede municipal para implantação dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Conselho Municipal de Educação:2007.

CHOPINZINHO. **Lei nº 3.434, de 22 de junho de 2015**. Estabelece o Plano Municipal de Educação do Município de Chopinzinho: decênio 2015 – 2025.

CHOPINZINHO. **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em: <http://camara chopinzinho.pr.gov.br/leis/1435673988.pdf>. Acesso em: 1º out. 2017.

CHOPINZINHO. **Projeto Político-Pedagógico Escola Municipal Coronel Santiago Dantas**. 2008.

CHOPINZINHO. **Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos e Educação Infantil**. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DALAROSA, Adair Ângelo. Anotações à questão: Para que estudar história da educação? In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DALAROSA, Adair Ângelo; ZANELLA, José Luiz. Tempo para a questão: a educação escolar é a forma principal de dominante de educação? In: KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; DALAROSA, Adair Ângelo (orgs). **Tempos, contratempos e contrapontos**: estudos em educação e sociedade. Guarapuava, Paraná: UNICENTRO, 2016.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução (entrevista). **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. Volume 3, n°1, p. 128-138. Londrina: 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001b.

FRIGOTTO, **Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho educação**. I Simpósio de Trabalho e Educação. NETE/FAE/UFMG. 15-26. 2001a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, volume 24, n° 82, p. 93-130. Campinas: 2003.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, UESP de Botucatu/SP, vol. 21, nº 62, p. 521-530, 2017.

GAMBOA, S.S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Práxis, 1996.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**. 2° edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823 – 1988. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento econômico e social. **Caderno estatístico**: município de Chopinzinho. Setembro, 2018.

KOSIK. K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937).** São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. A Revolução Soviética e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org). **Pedagogia Histórico Crítica, educação e revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê, 2017.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara/SP.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. 5° edição. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX. Introdução à Crítica da Economia Política. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção de textos de José Arthur Gianotti; traduções de José Carlos Bruni (et al.). 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores).

MIRANDOLA, Luci Mara; ORSO, Paulino José. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná entre os anos de 2003 a 2010: lutas, interesses e disputas. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

NUNES, César; ROMÃO, Eliana Sampaio. A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação de professores. In: NUNES, César; ROMÃO, Eliana Sampaio; CARVALHO, José Ricardo. **Educação, docência e memória**: dessa (fios) para a formação de professores. Campinas, SP: LIBRUM, 2013.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **X Seminário Nacional do HISTEDBR:** 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) − Contribuições para a história e a historiografia da educação brasileira. UNICAMP. São Paulo: 2016.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia; CASTANHA, André Paulo (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

PARANÁ. **Lei n° 18.492 de 24 de junho de 2015**. Estabelece o Plano Estadual de Educação (2015-2025) do estado do Paraná. SEED: Curitiba, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendente da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para a rede pública estadual de ensino.** Curitiba: SEED, 2008.

PELETTI, Amílton Benedito. **O currículo do município de Cascavel e da região oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel/PR.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Orgs.). **A demolição dos direitos**: um exame das

políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde. Rio de Janeiro: Editora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**: educação escolar. 12° edição. Autores associados: Campinas, 1992.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Democracia representativa e democracia participativa. In: DEITOS, Roberto Antônio; RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel, PR: Editora da Unioeste, 2006.

SANFELICE, José Luís. Políticas sociais: excertos. In: DEITOS, Roberto Antônio; RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel, PR: Editora da Unioeste, 2006.

SANFELICE, José Luiz. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação?. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. (rev). Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4° edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org). **Pedagogia Histórico Crítica, educação e revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. (ver.). Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEMERARO, Giovani. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Educação Pública**, Cuiabá/MT, vol. 20, nº 44, p. 521-539, 2011.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823 – 1988. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Paraná, sudoeste**: ocupação e colonização. 2. ed. Curitiba, PR: Editora Vicentina, 1987.

WEBER, William. **A Colônia Militar do Chopim**. Curitiba, PR: Sesquicentenário, 2006.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas − Unicamp, Campinas/SP.

ZATTA, Ronaldo. A colonização oficial do sudoeste paranaense e o mito do "vazio demográfico". **XV Encontro Regional de História**, 100 anos da Guerra do Contestado – historiografia, acervos e fontes. 26 a 29 de julho de 2016. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2016.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.