

**PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E A
APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL: a
contradição nas políticas educacionais no
município de Maringá-Pr**

**CRITICAL HISTORICAL PEDAGOGY AND
NEOLIBERAL APPROPRIATION: the
contradiction in educational policies in the
municipality of Maringá-Pr**

**PEDAGOGÍA HISTÓRICA CRÍTICA Y
APROPIACIÓN NEOLIBERAL: la
contradicción de las políticas educativas
em el municipio de Maringá-Pr**

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar os pressupostos teóricos do Currículo da Educação Municipal de Maringá-PR, relacionando sua organização e sistematização de acordo com a base teórica que o fundamenta. A pesquisa problematiza se existe coerência entre o Currículo da Educação Municipal de Maringá e a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, que fundamentam o documento. Trata-se de um estudo teórico e documental que adotou como referencial para tratamento, discussão e exposição dos dados a análise crítica dos documentos, considerando a interação entre as políticas, sua implementação e contexto de sociedade. Confrontando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e da Teoria Histórico-Cultural da escola de Vigotski, com o “Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARINGÁ, 2019), principal documento que representa a política educacional do município, constatamos que não há uma suposta coerência teórica. Apesar do Currículo ter sido discutido com um número significativo de professores e estudiosos da área pedagógica, compreendemos que há uma dificuldade de implementar a proposta pedagógica crítica e transformadora em uma sociedade regida pelo capital, qual necessita constantemente formar cidadãos para servir aos interesses da sociedade capitalista, assumindo aparentemente, uma lógica positivista de neutralidade, sendo insuficiente para um discurso de ruptura.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Diretriz Curricular. Neoliberalismo.

Recebido em: 06/11/2021

Alterações recebidas em: 03/12/2021

Aceito em: 09/12/2021

Publicação em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.61347

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Glaucia Rufato

Mestre em Educação

Professora da Escola Municipal Deputado Federal Doutor Ulysses Guimarães, Brasil.

E-mail: glauciaefelipe@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3668-6492>

Telma Adriana Pacífico Martineli

Doutora em Educação

Professora da Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

E-mail: telmamartineli@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0977-6441>

Jorge Monteiro

Licenciado em Educação Física

Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

E-mail: jlima_monteiro@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7493-3191>

Como citar este artigo:

RUFATO, G; MARTINELI, T. A. P; MONTEIRO, J. PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E A APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL: a contradição nas políticas educacionais no município de Maringá-Pr. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-17, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61347>.

Abstract: This study aims to analyze the theoretical assumptions of the Municipal Education Curriculum of Maringá-PR, relating its organization and systematization according to the theoretical basis that underlies it. The research questions whether there is coherence between the Curriculum of Municipal Education of Maringá and the Historical-Critical Pedagogy and the Historical-Cultural Theory, which support the document. This is a theoretical and documental study that adopted as a reference for processing, discussing and exposing the data the critical analysis of documents, considering the interaction between policies, their implementation and the context of society. Confronting the assumptions of Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy and Vigotski's Historical-Cultural Theory, with the “Curriculum of Municipal Education of Maringá: Early Childhood Education and Early Years of Elementary School” (MARINGÁ, 2019), the main document that represents the educational policy of the municipality, we found that there is no supposed theoretical coherence. Although the Curriculum has been discussed with a significant number of professors and scholars in the pedagogical area, we understand that there is a difficulty in implementing the critical and transformative pedagogical proposal in a society governed by capital, which constantly needs to train citizens to serve the interests of capitalist society, apparently assuming a positivist logic of neutrality, being insufficient for a discourse of rupture.

Keywords: Historical-critical pedagogy; Curriculum Guideline; Neoliberalism.

Resumem: Este estudio tiene como objetivo analizar los supuestos teóricos del Currículo de Educación Municipal de Maringá-PR, relacionando su organización y sistematización de acuerdo con la base teórica que lo sustenta. La investigación cuestiona si existe coherencia entre el Currículo de Educación Municipal de Maringá y la Pedagogía Histórico-Crítica y la Teoría Histórico-Cultural, que sustentan el documento. Se trata de un estudio teórico y documental que adoptó como referencia para procesar, discutir y exponer los datos el análisis crítico de los documentos, considerando la interacción entre las políticas, su implementación y el contexto de la sociedad. Frente a los supuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica de Dermeval Saviani y la Teoría Histórico-Cultural de Vigotski, con el “Currículo de la Educación Municipal de Maringá: Educación Infantil y Primera Enseñanza Primaria” (MARINGÁ, 2019), documento principal que representa la política del municipio, encontramos que no existe una supuesta coherencia teórica. Si bien el Currículum ha sido discutido con un número importante de profesores y académicos del área pedagógica, entendemos que existe una dificultad para implementar la propuesta pedagógica crítica y transformadora en una sociedad gobernada por el capital, que necesita constantemente formar ciudadanos al servicio de la intereses de la sociedad capitalista, asumiendo aparentemente una lógica positivista de neutralidad, siendo insuficientes para un discurso de ruptura.

Palavras chave: Pedagogía histórico-crítica. Directriz curricular. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

O texto em questão é resultado de estudos realizados por nosso grupo¹ a partir de análises que abordam as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação, em especial, estudos relacionados a conceitos como a mediação e a formação de conceitos científicos. Assim, a partir de uma análise preliminar, o interesse por estudar a temática emergiu, fundamentalmente, da necessidade de conhecer como a Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski e colaboradores, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, são apresentadas no documento “Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, da cidade de Maringá-PR.

O “Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, de 2019, fruto de uma construção coletiva e colaborativa, tem por objetivo alinhar a proposta curricular municipal com a implementação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determinada pelo governo federal (BRASIL, 2017; MARINGÁ, 2019).

Diante dessas considerações buscamos compreender os fundamentos teóricos do “Currículo da

¹ Inserir nome do grupo após avaliação.

Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARINGÁ, 2019), a partir dos seguintes questionamentos: Quais são os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica? Quais são os conceitos apropriados dessas teorias na proposta curricular de Maringá-PR? Como esses conceitos são sistematizados no documento, levando em conta o contexto sociopolítico em que estão inseridos? Na busca de respostas a tais questões, o presente artigo tem por objetivo analisar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o currículo da educação municipal de Maringá-PR, de acordo com sua organização e sistematização.

Para iniciar nossa reflexão, apresentamos o documento “Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARINGÁ, 2019), objeto de análise da presente pesquisa, investigando sua constituição histórica, desde a elaboração da versão anterior (2012), até sua reformulação atual (2019). Em seguida, partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamentam o currículo, procuramos identificar e analisar quais os conceitos pedagógicos estão presentes no documento. Por fim, faremos uma discussão sobre a coerência histórico-ideológica, bem como teórico-metodológica da proposta curricular do município de Maringá, e das teorias que a fundamentam, a fim de contribuir com avanços na elaboração e atividade de ensino subsidiadas nessas teorias.

A partir da estrutura curricular, do currículo e de sua organização, bem como a concepção pedagógica explícita ou implícita no documento, extraímos os elementos centrais para análise, a fim de cotejar os dados apreendidos no documento em tela com a teoria utilizada, neste horizonte, a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo eles: (a) trato com o conhecimento científico; (b) formação do aluno; (c) relação entre atividade e desenvolvimento; (d) educação em tempo integral; (e) professor como mediador; (f) formação para o trabalho; e (g) aspectos político-econômico-sociais.

Trata-se de um estudo exploratório, teórico e documental. A elaboração teórica de Saviani, apresentada em seus livros: “Escola e Democracia” e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” foram o pano de fundo que perpassou e balizou a análise. Como último passo, estabelecemos relações mais amplas do estudo documental com a política educacional brasileira e sua implementação no contexto da ideologia neoliberal.

Essa discussão teórica nos permite demonstrar os limites teórico-pedagógicos do documento estudado, apontando algumas críticas direcionadas ao seu conteúdo norteador e apresentar algumas reflexões no sentido de indicar as possibilidades de efetivação das suas proposições em consonância com sua abordagem teórica. Almejamos que esta reflexão possibilite aos municípios, professores e gestores de secretarias de educação, a ampliação do debate e a identificação dos conceitos teóricos que fundamentam os currículos municipais.

2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL RECENTE DE MARINGÁ-PR E SUAS ESPECIFICIDADES LOCAIS

Localizado no noroeste do Paraná, Maringá é um município predominantemente urbano. Com uma população de 357.077 habitantes, sendo 98,2% destes residindo na zona urbana, a cidade possui como atividades econômicas principais os setores da construção civil, do comércio e, principalmente, o ramo de serviços. Em relação ao rendimento médio mensal da população do município, dados de 2019 mostram que em média, os trabalhadores possuem rendimentos equivalentes a 2,6 salários-mínimos (IPARDES, 2020). Com base nos dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2020), em 2019, a cidade de Maringá contabilizou 30.804 alunos matriculados na educação básica (rede municipal) distribuídos em 114 estabelecimentos de ensino. Para atender a esta quantidade de estudantes, o município conta com 2.041 docentes.

No que corresponde a avaliação da educação básica, Maringá obteve, em 2019, o desempenho de 7,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo que a meta projetada para o ano era de 6,3 e, para 2021, de 6,5 (IPARDES, 2020). Somado ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município que corresponde a 0,808, os dados apontam que a cidade de Maringá possui boa qualidade de

vida, considerando os índices econômicos, educacionais e de desenvolvimento humano.

O município esteve sob administração do Partido Progressista (PP) de 2005 até 2016. Durante esse período, uma das mudanças significativas realizadas no que tange a educação, foi a elaboração de um Currículo para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

A construção do currículo contou com a colaboração de sessenta professores das áreas de: Língua Portuguesa (07), História (06), Geografia (04), Ensino Religioso (05), Educação Física (04), Ciências (06), Arte (04), Matemática (05) e Educação Infantil (19).

A publicação do primeiro Currículo para Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Maringá-Pr percorreu um longo caminho até sua publicação, permeado por estudos e reestruturações. De acordo com Bucioli e Moreira (2018) as unidades escolares indicaram delegados que apresentaram a proposta Curricular da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Fórum da rede Municipal de Maringá, discutindo as propostas, cuja aprovação foi contemplada na versão final do currículo. Os autores relatam que tais propostas foram reorganizadas em conteúdos e objetivos específicos que descrevem o que fazer (instrumentalização) e porque fazer (prática social), atendendo aos referenciais teóricos da Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012), proposta que foi adotada pela rede municipal de ensino.

O quadro a seguir apresenta as ações realizadas na elaboração do Currículo de Maringá:

Quadro 01: Cronograma de ações realizadas pela Secretaria de Educação que resultaram no documento final Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Ação	DOCUMENTOS
2006	Estudo	Versão Preliminar das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná;
2007	Estudo	Currículo Básico do Estado do Paraná; Proposta Curricular existente na rede; Orientações para a (re) elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica na Educação Infantil; Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; Proposta Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos do Município de Maringá;
	Atualização	Propostas Pedagógicas das Escolas;
2008	Utilização	Proposta Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos do Município de Maringá;
	Estudo	Coleção Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educando e Educadores – seus direitos e o currículo; Currículo, conhecimento e cultura; Diversidade e currículo; Currículo e Avaliação;
	Atualização	Projeto Políticos Pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil;
2009	Estudo	A criança de 6 (seis) anos, linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 (seis) anos de idade; PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – Ensino Fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores;

2010	Estudo	Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os anos iniciais; Proposta Teórico-Metodológica da Rede Municipal;
	Atualização	Regimentos Escolares das Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil;
2011	Estudo	Proposta Teórico-Metodológica da Rede Municipal de Ensino;
	Publicação	Síntese da Proposta Teórico-Metodológica da Rede Municipal de Ensino;
	Estudo e envio de Sínteses para Unidades Escolares	Currículo: processo histórico e concepções; Coleção Indagações sobre Currículo; Currículo Básico para Escola Pública;

		<p>Orientações para a (re)elaboração, implementação e avaliação da proposta Pedagógica na Educação Infantil;</p> <p>Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Vol. I e II;</p> <p>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. I, II e III;</p> <p>Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais;</p> <p>Parâmetros Curriculares Nacionais;</p> <p>Provinha Brasil: matriz de referência para avaliação de Alfabetização e do letramento inicial;</p> <p>Provinha Brasil: matriz de referência para avaliação de Alfabetização Matemática inicial;</p> <p>A criança de 6 (seis) anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 (seis) anos de idade; PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores;</p>
Agosto de 2011	Reunião	Reuniões preparatórias com equipe pedagógica da SEDUC, representantes das Unidades Escolares, das Instituições de Ensino Superior, do Núcleo Regional de Educação e do Conselho Municipal de Educação;
Agosto, Setembro e Outubro de 2011	Estudo e apontamentos	<p>Debate sobre as novas demandas, exigências e descrição dos objetivos de aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>Elaboração de propostas em relação a pontos para suprimir, acrescentar e/ou reescrever na proposta vigente;</p>
Outubro de 2011	Indicação	Indicação de delegados representando os funcionários de todas as unidades escolares;

Novembro de 2011	Fórum	04 e 05 – Fórum da Rede Municipal de Maringá: Proposta Curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Etapa: Educação Infantil; 18 e 19 – Fórum da Rede Municipal de Maringá: Proposta Curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Etapa: Ensino Fundamental;
2012	Estudo e Readequação	Utilização da Versão Preliminar do Currículo pelas unidades escolares sugerindo eventuais alterações.
2013	Impressão	Impressão da Versão Definitiva do Currículo da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: BUCIOLI e MOREIRA, 2018.

Finalizada em 2012, a nova proposta curricular objetivava atender dez mil educandos em cinquenta e sete CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) e dezessete mil educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em quarenta e nove escolas municipais (MARINGÁ, 2012).

Outra medida designada nesse período e que teve suas influências na educação da cidade foi a publicação do Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 10.024 em 19 de junho de 2015, com vigência de dez anos. O documento foi baseado nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE nº 13.005, de 25 de junho de 2014, objetivando universalizar o ensino, a fim de minimizar as desigualdades educacionais, em regime de colaboração com o Estado e a União (MARINGÁ, 2015).

Uma das vinte metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação é a meta seis (6), que tem o propósito de “[...] 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” (MARINGÁ, 2015, p. 15). Para isso, o documento estabelece, também, como estratégia para o cumprimento dessa meta, a promoção de parcerias entre a escola e a comunidade, possibilitando o desenvolvimento de atividades nos espaços culturais e esportivos existentes.

Com a implementação mínima de escolas em tempo integral, a Prefeitura de Maringá-PR disponibilizou em seu site oficial informações sobre o funcionamento das escolas. Na página, é destacado em 2020 que, dentre as 52 (cinquenta e duas) escolas do município, 38 (trinta e oito) contam com a educação em tempo integral, atingindo assim a meta seis estabelecida pelo Plano Municipal de Educação. A página ainda informa que a educação em tempo integral do município também é fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica:

O trabalho pedagógico da Educação Integral está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e nas Diretrizes Gerais elaboradas pela Secretaria da Educação de Maringá contribuindo assim, com o processo de ensino aprendizagem e com o desenvolvimento integral das crianças enquanto agentes sociais. A demanda social para oferta da Educação Integral no contexto escolar brasileiro tem sido uma luta constante ao longo da história da educação, evidenciando a preocupação com a melhoria do ensino-aprendizagem pautado na ampliação do tempo da jornada escolar (MARINGÁ, 2019).

Para a materialização do contraturno, a política educacional do município propôs ações que abrangeram como atividades oficinas de: dança, xadrez, atletismo, jogos pré-desportivos, artesanato, música e, a educação empreendedora.

Desde 2017, Maringá é governada pelo PDT² (Partido Democrático Trabalhista). A mudança de administração não fez com que o novo governo promovesse reformas no currículo de 2012. Porém, com a implementação obrigatória da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) prevista pelo governo federal, em 2019, o currículo de Maringá foi reformulado com o objetivo de realinhar o documento municipal com a Base. A construção desse currículo, assim como o anterior, ocorreu de forma colaborativa, coletiva e

² A atual administração deixou o PDT e se filiou ao PSD (Partido Social Democrático) em abril de 2020.

participativa, envolvendo todas as esferas representativas e pertencentes à rede municipal de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação promoveu e proporcionou a participação em cursos de formação, para professores, diretores e assessores, com o objetivo de apresentar e possibilitar o aprofundamento do conhecimento teórico da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esse documento foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino fundamental e determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica (educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio). A BNCC determina também que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos para crianças, adolescentes e jovens de todo país. Tal orientação é justificada pelas exigências das avaliações externas que desde as décadas finais do século XX e ao longo do século XXI tem o foco

no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (BRASIL, 2017, p.13).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC têm na sua construção processos educativos sintonizados com “[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p.2). Duarte (2011) considera essa visão sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, (que se limita ao conhecimento do cotidiano), como uma visão negativa, que implica na ausência na diferenciação entre essas duas formas de pensar, legitimando o pragmático e a superficialidade do cotidiano, em detrimento dos conhecimentos sistematizados.

As orientações da BNCC definiram que caberia a cada município elaborar o currículo próprio, cujo referencial teórico fosse único, com equidade de direitos e aprendizagens a todos os estudantes do país. O caminho traçado deveria ser expresso no currículo pela definição da fundamentação teórica, dos procedimentos metodológicos e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem assumidos pelo município. Seguindo essa proposta, em 2019, o Município de Maringá dedicou-se a construir seu currículo de forma colaborativa, coletiva e participativa, envolvendo todas as esferas representativas e pertencentes à rede municipal de ensino.

Apresentamos a seguir as principais etapas da elaboração do currículo:

Quadro 2: Etapas realizadas pela Secretaria de Educação para elaboração do “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ETAPAS	AÇÕES
1ª Etapa	Escolha de um profissional preparado e qualificado para realizar as formações continuadas, orientações e acompanhamento aos profissionais da Educação, que tiveram interesse em participar desse momento ímpar;
2ª Etapa	Convite para todos os profissionais das unidades escolares para participar da reelaboração, como representantes diretos de seus pares, desde que fizessem parte do quadro do magistério, e fossem professores regentes, de área e

	educadores, no limite de 3(três) profissionais por unidade;
3ª Etapa	Análise, realizada por técnicos da Secretaria de Educação, das inscrições enviadas pelos profissionais interessados;
4ª Etapa	Formação acerca da fundamentação teórica do Currículo com base na Proposta da Rede Municipal de Ensino – Pedagogia Histórico Crítica e Teoria Histórico Cultural com a participação dos profissionais selecionados, das supervisoras e profissionais do setor pedagógico da SEDUC;
5ª Etapa	Após a primeira formação, houve separação por grupos de áreas de estudo – Educação Infantil, Educação Integral, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso, para as formações específicas, com estudos, leitura da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná;
6ª Etapa	Após vários encontros para leitura, estudo, reflexão, discussão e escrita, foram encaminhados apontamentos e resultados às unidades escolares, para que os professores, educadores, supervisores, orientadores e diretores fizessem a leitura da proposta de referencial e pudessem analisar e contribuir no quadro curricular, com sugestões de supressão, acréscimo ou substituição à parte que concerne aos conhecimentos específicos e diversificação curricular
7ª Etapa	Esta foi a fase final de revisão gramatical e normatização para impressão e disponibilização do documento para toda comunidade escolar.

Fonte: Maringá, 2019.

Após vários encontros para leitura, estudo, reflexão, discussão e escrita, foram encaminhados apontamentos e resultados às unidades escolares, para que os professores, educadores, supervisores, orientadores e diretores fizessem a leitura da proposta de referencial e pudessem analisar e contribuir no quadro curricular, com sugestões de supressão, acréscimo ou substituição à parte que concerne aos conhecimentos específicos e diversificação curricular (MARINGÁ, 2019).

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA POLÍTICA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR

O “Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental”, iniciado em 2012 e reformulado em 2019, estabelece a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural como norteadores do documento que serve de base para as escolas, qual compreende que:

Os fundamentos teóricos de um currículo, de modo explícito ou não, envolvem

princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Neste currículo, esses princípios são explicitados: os fundamentos filosóficos são encontrados no Materialismo Histórico-Dialético, os fundamentos psicológicos na Teoria Histórico-Cultural e os fundamentos pedagógicos na Pedagogia Histórico-Crítica. Tratam-se de teorias que, apesar de terem diferentes objetos de estudo, estão em sintonia no modo de conceber os seres humanos e a sociedade, razão pela qual articulam-se de modo coerente para fundamentarmos nosso currículo (MARINGÁ, 2019, p.22).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi produzida por Dermeval Saviani em 1978 e refere-se a uma perspectiva pedagógica que surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem as teorias crítico-reprodutivistas. As teorias crítico-reprodutivistas são entendidas como um movimento de tendência crítica baseada na produção intelectual marxista que se desenvolveu nos anos de 1960 e 1970, na Europa. Basicamente, objetivou problematizar e explicar a estrutura socioeconômica dominante que utiliza a educação como espaço de socialização e perpetuação de sua dominação. Seus principais teóricos são: Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930) e outros como Louis Althusser (1918-1990), Cristian Baudelot (1938), Roger Establet (1938), Samuel Bowels (1939) e Hebert Gintis (1940) (CAMARGO et al., 2017).

A Pedagogia Histórico-Crítica assume um compromisso com a transformação da sociedade:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata (SAVIANI, 2013, p.72).

Essa pedagogia emerge num contexto de plena crise do capital, nos anos de 1960 e 1970, quando surge o neoliberalismo, que se configura numa nova reestruturação política, econômica e jurídica, que teve como precursores de suas principais bases ideológicas Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). Reconhecendo a necessidade da reforma econômica para as mudanças necessárias na mentalidade e na cultura dos povos, repudiando o coletivismo e proclamando a liberdade e individualidade, o ideal foi adotado pelas principais potências mundiais, como na Grã-Bretanha em 1979, nos Estados Unidos em 1980, na Alemanha em 1982, na Dinamarca em 1983 e até mesmo no Brasil em 1995 (HARVEY, 1992; GENTILI, 1999).

Para tanto, o novo modo de pensar a economia, denominado neoliberalismo, se manifesta na educação quando da necessidade de uma formação específica de indivíduos para as exigências da sociedade. Para Gentili (1999) a reforma neoliberal que objetiva um projeto ideológico de sociedade, com seu modo persuasivo de retórica, busca também uma profunda reforma do sistema escolar, pois a partir desse momento é necessário formar um indivíduo para a construção desse novo modo de pensar. De acordo com o pensamento neoliberal, um Estado que faz a gestão da educação de modo assistencialista, determina a improdutividade dessa educação, com um crescimento desordenado qual não possibilita a competitividade individual necessária para a expansão do capital com a mínima interferência do Estado (GENTILI, 1999).

A estratégia do neoliberalismo é, portanto, introduzir uma reforma do sistema escolar para regular a eficiência e a produtividade, modificando as práticas pedagógicas e as tornando mais eficientes, de acordo com as necessidades fixadas pelo mercado de trabalho, estabelecendo reformas de currículos a nível nacional com conteúdos básicos.

Particularmente, o Brasil estava ordenado pelo regime ditatorial militar (1969-1985) que institucionalizou a Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692 de 1971 e a pedagogia tecnicista constituiu-se como sustentáculo do sistema educacional brasileiro. No processo de desestruturação desse regime, nos finais dos anos de 1970 e início dos 80, parte de grupos de educadores em luta ideológica articularam críticas

ao militarismo autoritário, sua proposta educacional e ao tecnicismo pedagógico. Como forma de resistência, buscaram meios de ruptura com essa lógica política e educacional. Nesse contexto de violência, opressão e censura, educadores como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Paulo Freire participaram ativamente desse processo de luta, do qual, desse contexto, emergiu a elaboração por Saviani de seu livro “Escola e democracia”, publicado em primeira edição em 1983. Esse processo se constituiu na busca de elaborar uma pedagogia “para além da curva da vara”, como denomina o próprio Saviani (1995), isto é, para além das correntes e teorias pedagógicas clássicas, fundamentadas no pensamento burguês e das concepções crítico-reprodutivistas de educação, fundamentadas em teóricos europeus.

Em “Escola e democracia”, o autor, ao final, ainda expõe as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, apoiado pelo referencial de viés materialista histórico e consolida sua pedagogia no livro “Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações” (1991), em que organiza sua fundamentação para uma pedagogia ancorada nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação. Conceitos como a apropriação de acordo com a zona de desenvolvimento real e potencial, e o ato de ensinar enquanto mediação, sistematizados por Saviani, estão fundamentados pela Teoria Histórico-Cultural quanto a aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente da criança.

Apoiado nos pressupostos do materialismo histórico, elaborados por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), Saviani tem no trabalho a categoria central de análise de proposições para a educação da classe trabalhadora.

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

Para Marx (1985), o trabalho é o que diferencia o homem dos animais. É por meio deste que o homem transforma a realidade (natureza) e adapta às suas necessidades de sobrevivência, se humanizando. O homem produz a sua existência pelo trabalho e ele é transformado pelas relações que estabelece no processo de produção.

Com relação a educação em sua forma institucionalizada no interior da escola, Saviani (2013, p. 13) entende que o professor manifesta por seu trabalho educativo o ato de ensinar e “[...] de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O ato de ensinar a cultura histórica produzida pela humanidade é o que a Pedagogia Histórico-Crítica determina por saber clássico. A escola deve ser um ambiente que possibilite o ensino da cultura clássica, pela mediação do trabalho educativo, como concebe Saviani (2013). Mas, o que seria o clássico? Para esse educador:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno também é considerado um clássico. Dostoievski, por exemplo – segundo as periodizações dos manuais de história, um autor contemporâneo-, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais

que a Antiguidade (SAVIANI, 2013, p. 87).

Para Saviani (2013) esse saber deve ser socializado e não esvaziado, o que o fez tecer duras críticas à escola institucionalizada, que prioriza questões secundárias e acidentais como principais, ao invés do saber clássico. A escola atual, espalha comemorações no decorrer do ano, com temas transversais, como:

[...] educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta (SAVIANI, 2013, p. 87).

Portanto, a escola, para a Pedagogia Histórico-Crítica, deve possibilitar a socialização do saber erudito sistematizado, do conhecimento produzido e elaborado historicamente, o qual a classe dominante já possui e a utiliza como forma de propriedade privada para perpetuar sua dominação. Para Saviani (2013) o saber não pode ser uma propriedade privada. É uma necessidade do ser social a apropriação do saber clássico para uma possível compreensão e transformação da sociedade (SAVIANI, 2013).

Essa concepção pedagógica foi referência dos documentos da política educacional brasileira e remonta ao início dos anos de 1980, como uma pedagogia contra-hegemônica, fundamentada no materialismo dialético. Demerval Saviani formulou uma teoria com a intenção de “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivista) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.” (SAVIANI, 1995, p.41).

A adoção desta pedagogia como fundamento das políticas educacionais emergiu de um movimento de democratização da educação do Estado do Paraná. De acordo Baczinski (2007) no Paraná, o contexto de mudanças políticas e econômicas intimamente ligadas à ditadura militar brasileira (1964-1985), marcou a primeira eleição direta elegendo o governador José Richa do partido do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) em oposição ao regime militar. O PMDB apresentou nessa época uma nova visão de sociedade e educação, na defesa da democratização do acesso à escola pública e da socialização dos conhecimentos científicos. A proposta para a política educacional desse governo explicitada no documento “Diretrizes de Governo: Política de Educação” de 1982 fundamentou-se na concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica, e tinha como objetivo proporcionar o acesso e a permanência dos alunos na escola pública e gratuita, principalmente os alunos filhos da classe trabalhadora que estavam fora da escola.

Baczinski (2007) afirma que foi nesse contexto que o estado do Paraná assumiu em seu discurso a concepção de homem, sociedade e educação, defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia de cunho marxista, estabelecendo a primeira contradição: como uma pedagogia contra hegemônica poderia fundamentar o discurso do Estado burguês, que tinha o objetivo de legitimar o sistema capitalista de produção?

Apesar dessa contradição, a Pedagogia Histórico-Crítica serviu como base para a maioria dos municípios paranaenses, fazendo parte dos projetos pedagógicos, também, de algumas escolas municipais. O município de Maringá adota esta concepção pedagógica no seu Currículo e apresenta a Teoria Histórico-Cultural como alicerce para a atividade de ensino, a medida em que essa teoria está na base da elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, ainda que críticas sejam dirigidas a este entendimento. Essa teoria explica os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, em uma concepção sócio-histórica e foi elaborada a partir dos anos de 1920, no contexto da Revolução Russa pelos psicólogos Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), o seu principal teórico, além de Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexandre Luria (1902-1977) e seus colaboradores.

Trata-se de uma psicologia marxista que estuda o desenvolvimento do psiquismo, a formação da personalidade e de conceitos e tem como atividade principal o trabalho. Lev Semenovitch Vigotski (1886-

1934), foi o grande idealizador desta abordagem junto com seus seguidores Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977) desenvolvendo estudos que buscaram comprovar a influência das interações sociais no desenvolvimento. Baseou seus estudos no materialismo histórico-dialético e destacou que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior, na atividade prática (VIGOTSKI, 2009). De acordo com essa teoria é essencial compreendermos como ocorre o desenvolvimento psicológico humano e as funções psicológicas superiores³ para que possamos organizar o processo de escolarização. A preocupação em promover o desenvolvimento humano deve estar presente nas escolas, pois é sua função assegurar a aprendizagem dos alunos

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural fundamentam-se no Materialismo Histórico de Marx e Engels e sua crítica a sociedade de classes, a acumulação privada do capital e o Estado. Essas teorias psicológica e pedagógica, portanto, emergiram das necessidades históricas, em específico, no século XIX, dos avanços do idealismo e do liberalismo; na Revolução Russa de 1917 e, no Brasil durante os anos de 1980, no processo de redemocratização do país.

3.1 A Pedagogia Histórico Crítica no Currículo de Maringá-PR

Na cidade de Maringá, o Currículo da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental estabelece a Pedagogia Histórico Crítica e a Teoria Histórico-Cultural como norteadores do documento que serve de base para as escolas, qual compreende que:

Os fundamentos teóricos de um currículo, de modo explícito ou não, envolvem princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Neste currículo, esses princípios são explicitados: os fundamentos filosóficos são encontrados no Materialismo Histórico-Dialético, os fundamentos psicológicos na Teoria Histórico-Cultural e os fundamentos pedagógicos na Pedagogia Histórico-Crítica. Tratam-se de teorias que, apesar de terem diferentes objetos de estudo, estão em sintonia no modo de conceber os seres humanos e a sociedade, razão pela qual articulam-se de modo coerente para fundamentarmos nosso currículo (MARINGÁ, 2019, p.22).

Com esse discurso aparentemente revolucionário, afirmando ser fundamentado por teorias marxistas, o documento estabelece orientações sobre a educação regular e em tempo integral (contraturno) no município. Deste modo, destacamos no currículo, sete possíveis equívocos em que a apropriação da fundamentação teórica do currículo municipal de Maringá-PR estabelece divergências em sua matriz teórica.

A primeira, *trato com o conhecimento científico*, é constituída em relação a readequação curricular que as diretrizes tiveram para se aproximar da BNCC. O documento de nível federal, estabelece os objetivos específicos para as atividades expressas por alguns verbos comuns, como: experimentar, identificar e explicar, porém, define também o verbo “fruir” em vários momentos como um objetivo de atividade. O Currículo da Educação Municipal de Maringá (MARINGÁ, 2019) adotou esse verbo por 53 vezes exatamente, em diversas áreas do conhecimento. Martineli *et al.*, (2016) afirma que a adoção de verbos como “fruir”, “reconhecer”, “criar” e “explorar”, não possibilitam aos alunos a apropriação de conhecimentos científicos, pois são permeadas por experiências e conhecimentos cotidianos, não assegurando a mediação do professor para agir na chamada “zona de desenvolvimento iminente” da Teoria Histórico-Cultural, impossibilitando que o aluno ascenda de sua “zona de desenvolvimento real”.

A segunda trata da *formação do aluno* em processo de escolarização. No documento do município, readequado sobre as normativas da BNCC, identificamos que o Currículo se orienta para a formação de

³ Funções psicológicas superiores se referem às experiências que são adquiridas durante a vida do sujeito, considerando este um ser que se relaciona com o mundo, sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos. Assim, controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc., são exemplos destas funções, tipicamente e unicamente humanas.

“habilidades e competências” como um fator a ser desenvolvido nos alunos durante seu processo formativo na escola. Ficou a cargo da educação o desenvolvimento de “competências comunicativas” (p. 130), “competência leitora” (p. 631), “competência da escrita” (p. 639), “competência reflexiva” (p. 645) e “competências necessárias para o exercício pleno da cidadania” (MARINGÁ, 2019, p. 839). Dessa forma, o novo documento parece estar baseado nos princípios exigidos por Perrenoud (2000) ao tratar sobre as competências do ensinar e do aprender, considerando que o desenvolvimento das habilidades e competências são mais importantes do que o conhecimento científico, tão defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (SAVIANI, 2013). As competências e habilidades destacadas por Perrenoud (2000) são relacionadas ao mundo do trabalho, qual sinalizam para o cenário educacional a formação de trabalhadores com saberes comuns para sua inserção e manutenção no mercado de trabalho, sendo uma competência meramente profissional.

Nosso terceiro ponto a destacar é a *relação entre atividade e desenvolvimento*, na educação infantil de 0 a 5 anos. A educação infantil do município de Maringá-PR assume como objetivos que as crianças “respeitem a individualidade” (p. 222), desenvolvam sua identidade e autonomia, participando “[...] de assembleias, rodas de conversas, eleições e outros processos de escola para vivenciar o exercício da cidadania e de práticas democráticas” (p. 225), discutam “regras de trânsito” (p. 227), vivenciem “[...] situações que envolvam noções monetárias (compra e venda)” (p. 253) e ainda que sejam inseridas na identificação dos símbolos da linguagem letrada, ainda na educação infantil (MARINGÁ, 2019). Ao assumir que as crianças de 0 a 5 anos devem estar inseridas nessas relações de formação para o exercício da cidadania, observamos que o documento possui algumas aproximações com o jogo de papéis/jogo protagonizado ao objetivar atividades similares a rotina dos adultos, entretanto, as atividades estão direcionadas para a inserção das crianças nas relações exigidas para a vida dentro da sociedade capitalista. Enquanto a primeira trata do desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica, a segunda apresenta uma perspectiva de desenvolvimento pautada nos valores e princípios.

Os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, como Daniil Elkonin (1904-1984), seguindo os estudos de Lev Vigotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), identificaram que ao longo da vida humana, em cada etapa há um estágio de desenvolvimento humano com suas atividades específicas, como: (i) comunicação emocional do bebê; (ii) atividade objeto manipulatória; (iii) jogo de papéis; (iv) atividade de estudo; (v) comunicação íntima pessoal; e (vi) atividade profissional /estudo (ELKONIN, 1987). A teoria desenvolvida estabelece que a atividade de jogo de papéis ou jogo protagonizado, caracteriza-se na etapa pré-escolar da criança, subentendendo que tal periodização se enquadraria na educação infantil de 0 a 5 anos. O Currículo da Educação Municipal de Maringá assume atividades de jogos e brincadeiras como possibilitadoras de desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças, porém, qualitativamente, no currículo, as atividades não são direcionadas a assumirem problematizações alinhadas a sua fundamentação teórica, a Teoria Histórico-Cultural. Apontaremos a seguir alguns argumentos.

Para Piccolo (2010) uma das principais características para a materialização do jogo de papéis, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é a mediação que o professor deve fazer no desenvolvimento da atividade. A reprodução das relações sociais dos adultos, no ato do jogo de papéis, pode também reproduzir, sem reflexão, os papéis alienados e expressos pela sociedade. No entanto, a problematização e a mediação do professor não são expressas no documento.

O quarto se refere a *educação em tempo integral*. O documento assume, logo em seu sumário, que tem por função organizar o tempo e o espaço da educação infantil. Harvey (1992) esclarece que as mudanças do tempo e espaço da sociedade é uma forma de controle e dominação das relações sociais vigentes, com a finalidade de seu desenvolvimento, no caso, o desenvolvimento da sociedade regida pelo capital.

O quinto ponto a identificar e atrelado à discussão anterior é do *professor como mediador/como facilitador* e o seu papel no ensino, qual destacamos a secundarização da figura do professor. Intimamente ligada a adaptação do currículo a BNCC, observamos que o Currículo da Educação Municipal de Maringá adota a postura do aluno autônomo, remetendo a interpretação de que o aluno é responsável

pelo seu aprendizado, com o chamado “aprender a aprender”. Ao assumir que a responsabilidade do aprendizado parte do aluno, partilhamos do pensamento de Duarte (2011) qual estabelece que, uma relação de professor-aluno como facilitador do processo, e não como mediador e transmissor do conhecimento historicamente sistematizado, esvazia o trabalho do professor, ou seja, o professor não possui a função de atuar entre a zona de desenvolvimento real e iminente do aluno, como propõe a Teoria Histórico-Cultural, assumida como fundamento teórico-metodológico pelo município.

O sexto ponto a se destacar *formação para o trabalho estranhado*/ formação unilateral e omnilateral, diz respeito a inserção de oficinas de artesanato (microcampo de cultura e arte) e empreendedorismo (microcampo de mundo do trabalho e geração de renda) na educação em tempo integral. O documento se apoia nos pressupostos de Vigotski para fundamentar a importância do artesanato na formação humana, dotada de experiências e sentimentos históricos, assumindo a desvalorização da atividade sofrida com o desenvolvimento da produção industrial.

O Artesanato é uma atividade que se encontra no macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial. A produção artística é uma atividade humana e como tal é resultado de ações mentais e materiais de um sujeito ou de um coletivo, que tem como base uma atividade criadora que reflete experiências, sentimentos, histórias e conhecimentos. [...] Portanto, a atividade criadora não é produto de dom ou talento inatos, mas de uma intensa e complexa atividade do sujeito que toma como base todo conhecimento adquirido em espaços formais e não formais de aprendizagem. Assim, quanto mais conhecimentos e vivências, mais instrumentalizado está o sujeito para criar. [...] Faz-se necessária a compreensão de que a partir da Revolução Industrial, os objetos e artefatos artesanais ocuparam importância secundária diante da velocidade de produção e custo dos produtos industrializados. Atualmente, com a produção em série todos os produtos de consumo, o artesanato sofreu certa desvalorização, de um lado, em razão dos anseios e indução da necessidade de compra, de outro, em razão da perda do valor cultural em detrimento do fácil acesso a produtos do mundo todo na velocidade de um clique. (MARINGÁ, 2019, p. 984-986).

Porém, ao inserir a importância do empreendedorismo enquanto elemento de geração de renda para o mundo do trabalho, o documento objetiva possibilitar que os alunos sejam empreendedores e que esses conhecimentos e habilidades gerados podem contribuir para a prosperidade do país.

A Educação Empreendedora na Rede Municipal de Educação tem por objetivo desenvolver atitudes e pensamentos empreendedores, para que o sujeito possa encontrar soluções para os diversos problemas da vida, pensar coletivamente, avaliar oportunidades, valorizar a cultura local, interagir e integrar-se com pessoas e a tomar decisões pensando em objetivos comuns. (MARINGÁ, 2019, p. 992).

Compreendemos que essa relação é antagônica aos interesses da Pedagogia Histórico-Crítica, pois ela direciona a perpetuação das relações de dominação do capital e não sua transformação.

A sétima e última problemática está relacionada a não abordagem dos aspectos político-econômico-sociais no currículo que objetive a apropriação das determinações da sociedade capitalista e sua possível superação. Esse posicionamento até é assumido pelo documento quando faz a fundamentação da teoria, porém não é direcionado ao trabalho educativo do professor para romper com a concepção da cultura burguesa. Isso indica uma concepção de neutralidade, portanto, um equívoco teórico importante presente no currículo.

De modo geral, o conceito de educação integral adotado no documento, que se objetivou até então, é uma *educação em tempo integral*, e não *educação integral* partindo do conceito de

omnilateralidade marxista. Para uma educação omnilateral⁴ é necessário superar a divisão do trabalho dentro da sociedade capitalista. A concepção burguesa de educação desconsidera as determinações sociais e econômicas como fatores influenciadores que limitam a apropriação do conhecimento historicamente produzido e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano (LOMBARDI, 2010; MANACORDA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que, durante toda sua história, após o surgimento de relações sociais de dominação de uma classe sobre outra, a educação se faz como um meio de manter e perpetuar a posição da classe dominante. Dessa forma, as políticas neoliberais de educação se direcionam para a formação de sujeitos que tenham suas habilidades e competências para o mercado de trabalho, sendo este mercado o ator que orienta as decisões das políticas educacionais. As instituições devem ser pensadas e avaliadas como empresas produtivas. Os professores são direcionados para uma padronização do ensino, priorizando a forma e não o conteúdo.

A organização e fundamentação teórica do Currículo da Educação Municipal de Maringá sugere uma educação para formação de sujeitos críticos em busca da transformação social. A análise do documento possibilitou-nos compreender que a concepção da teoria apropriada é limitada em sua materialização. Considerando que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica objetivam a formação de indivíduos para uma sociedade para além do capital, e não para sua reprodução e continuidade, o município de Maringá-PR assume uma Pedagogia Histórico-Crítica em seu papel, mas materializa-se como uma Teoria Crítico-Reprodutivista.

Essas reflexões nos permitiram explicitar os limites do documento do Currículo de Maringá, demonstrando as fragilidades que cerceiam o mesmo, como a não explicitação das implicações da atual forma de produção capitalista, no sentido e nas intenções das condições concretas de efetivação das atividades humanas. Cabe refletir que a atual forma de sociabilidade na qual vivemos e atuamos como educadores e pesquisadores, é a sociedade capitalista. Dessa forma, falar sobre a formação de seres humanos na perspectiva da totalidade da sociedade é não esquecer que estamos inseridos neste modelo de sociabilidade, na qual as relações sociais são mediadas por esse modelo. A elaboração de um Currículo não é deslocada do atual modelo de sociabilidade, por isso, mesmo que no currículo se objetive o desenvolvimento de uma educação voltada para a emancipação humana, uma formação integral, é preciso considerar que esse horizonte só será apreensível mediante supressão do modelo da sociabilidade do capital.

Em síntese, consideramos que a educação na sociedade regida pelo capital, por mais que fundamente suas políticas curriculares em teorias críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, ao estar inserida num contexto que exige a formação de indivíduos que mantenham as relações sociais existentes, desconfigura o sentido e significado das teorias. Isso não significa, ao nosso ver, que a Pedagogia Histórico-Crítica não possa ser utilizada como fundamentação teórica na sociedade capitalista, porém, acreditamos que ela deve estar em uma relação processual de superação da sociedade, e não de manutenção. Acreditamos que essa apropriação das teorias críticas, com suas múltiplas determinações atuais, se objetiva de forma insuficiente para um discurso de ruptura. Entretanto, devem ser valorizados os esforços deste e outros municípios de manterem uma

⁴ Manacorda (2007, p. 87) pondera que, dentro da perspectiva do materialismo histórico, uma educação omnilateral como formação humana deve procurar desenvolver todas as potencialidades humanas do sujeito: a social, a artesã, a artística, a política, entre outras, como um “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua formação”. Entretanto, para esse processo de humanização, é necessário um tempo livre cada vez maior e em uma sociedade que supere as amarras das relações de classe regidas pelo capital. Para Manacorda (2007) no capital, a educação promove uma formação unilateral para comercialização no mercado de trabalho, em um trabalho cada vez mais alienado e mutilado.

fundamentação pedagógica de base crítica considerando o atual contexto conservador e reacionário da sociedade brasileira.

Esse movimento de adequação das políticas educacionais de caráter crítico no contexto da sociedade burguesa pode instigar o desenvolvimento de novas pesquisas com vistas a identificar as potencialidades e fragilidades de uma pedagogia emancipatória na sociedade regida pelo capital.

REFERÊNCIAS

- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2021.
- BUCIOLI, Erick Ridrigo; Moreira, Ana Lúcia Olivo Rosas. O currículo da/na rede municipal de Maringá: o recorte em uma escola. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 94-108, jan./abr. 2018.
- CAMARGO, Rosa Maria Bortolotti de et al. Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 224-239, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650584>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- DUARTE, Newton. **Vigostski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- IPARDES. **Caderno Estatístico Municipal**. Paraná, 2020.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2010.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MARINGÁ. **Currículo da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá, 2012.
- MARINGÁ. **Plano Municipal de Educação**. Maringá, 2015.
- MARINGÁ. **Currículo da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá, 2019.
- MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos pedagógicos. **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, set., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2016v28n48p76/32564> Acesso: 20 de julho de 2019.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol I, tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PICCOLO, Gustavo Martins. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, p. 187-202, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: problemas. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 120-132.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).