

OS DESAFIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
ITAIPULÂNDIA-PR¹

THE CHALLENGES OF INSTITUTIONALIZATION AND IMPLEMENTATION OF
HISTORY-CRITICAL PEDAGOGY IN EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION
ITAIPULÂNDIA-PR

LOS RETOS DE LA INSTITUCIONALIDAD DE LA PEDAGOGÍA HISTORIO-CRÍTICA
EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ITAIPULÂNDIA-PR

Celso Sidinei Balzan²

Paulino José Orso³

Resumo: O presente trabalho situa-se no âmbito da história da educação e tem por objeto investigar os desafios da institucionalização da pedagogia histórico-crítica (PHC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Itaipulândia-PR. Nele, procuramos analisar a trajetória educacional itaipulandiense articulada com as proposições e ações realizadas ao longo de vários anos, especialmente em 2010. Essas conquistas compõem atualmente a política pública educacional municipal que compreende programas que articulam formação com melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Com base na análise documental e bibliográfica, procuramos discutir e entender como os professores deste município elaboraram proposições a partir do estudo dos principais desafios que a pedagogia histórico-crítica enfrenta na educação brasileira, utilizando-se de experiências, programas e projetos educacionais das esferas estadual e federal. Ao abordar as condições concretas que incidem sobre a educação, a escola e a organização do trabalho didático, por meio da análise de sua trajetória histórico-educacional, pretendemos analisar o processo de institucionalização e implementação desta tendência pedagógica nos anos iniciais da educação básica do município de Itaipulândia.

Palavras-chaves: educação; história da educação; pedagogia histórico-crítica; anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia-PR.

Abstract: This paper is situated within the history of education and its purpose is to investigate the challenges of institutionalization of historical-critical pedagogy (PHC) at the early elementary school years in municipal network Itaipulândia-PR. In it, we try to analyze briefly articulated with the proposals and actions carried out over several years, especially in 2010 itaipulandiense educational trajectory. These achievements currently make up the municipal public education policy that includes training programs that articulate with better working conditions, teaching and learning. Based on documents and literature review, discuss and seek to understand how the teachers of this county propositions developed from the study of the major challenges that the historical-critical pedagogy faces in Brazilian education, using experiences, educational programs and projects of State Governments and federal. In addressing the specific conditions that focus on education, the school and the organization of the teaching work through the analysis of its historical and educational history, we intend to analyze the process of institutionalization and implementation of this pedagogical trend in the early years of basic education in the municipality of Itaipulândia.

Key words: education; history of education; historical-critical pedagogy; initial years of elementary school in Itaipulândia-PR.

Resumen: Este trabajo se encuentra dentro de la historia de la educación y su propósito es investigar los desafíos de la institucionalización de la Pedagogía Histórico-Crítico en los primeros años de la escuela primaria en la red municipal Itaipulândia-PR. En él, se trata de analizar brevemente las propuestas y las acciones educativas llevadas a cabo durante varios años, especialmente en 2010. Estos logros constituyen actualmente la política de la educación pública municipal, que incluye programas de capacitación que se articulan con mejores condiciones de trabajo, la enseñanza y el aprendizaje. Sobre la base de documentos y revisión de la literatura, intenta de entender como los maestros de este municipio elaboran proposiciones de estudio a partir de la pedagogía histórico-crítica, utilizando experiencias, programas educativos y proyectos de los gobiernos estatales y federal. Al abordar las condiciones específicas que se centran en la educación, la escuela y la organización del trabajo de enseñanza a través del análisis histórico y educativo, tenemos la intención de analizar el proceso de institucionalización puesto en práctica en los primeros años de la educación básica en el municipio de Itaipulândia.

Palabras clave: educación; historia de la educación; pedagogía histórica y crítica; primeros años de escuela primaria en Itaipulândia-PR.

1 Introdução

Este artigo apresenta análises preliminares da pesquisa em andamento no Mestrado em Educação da Unioeste – Campus de Cascavel-PR que trata sobre os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Itaipulândia-PR. A preocupação central do mesmo é discutir como os principais desafios da institucionalização desta tendência pedagógica foram enfrentados pelos educadores deste município na última década, considerando o contexto sócio-econômico-político-geográfico-educacional no qual se inserem.

A elaboração de uma proposta de educação orientada por uma concepção pedagógica constitui, em si, um desafio, porque comumente encontramos nos documentos das secretarias municipais de educação um ecletismo teórico e, na prática docente, um espontaneísmo pedagógico. Em Itaipulândia, procurou-se organizar a educação fundamentando a proposta pedagógica municipal, a proposta curricular, o projeto político pedagógico e a prática docente nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Em consequência disso, a prática docente encontra nos elementos teóricos dessa concepção, os fundamentos que orientam o método, os processos, as estratégias, os procedimentos, os meios, os recursos e as atividades adequadas para a consecução dos fins a que se propõe a escola, atendendo as necessidades e as demandas educacionais da criança em processo de formação, apesar das condições e circunstâncias que se constituem em óbices para a realização desta tarefa, a qual se inclui entre:

[...] aquelas tentativas conduzidas por equipes que, assumindo funções no âmbito de secretarias de educação [...] municipais, buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público (SAVIANI, 2008, p. 265).

Essa perspectiva teórica foi assumida como referência norteadora dos trabalhos realizados na rede pública municipal a partir de 2003, na tentativa de superar o ideário neoliberal presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990 e as práticas pedagógicas construtivistas, materializadas na pedagogia do “aprender a aprender”.

No final desse ano houve uma tentativa de elaboração de um currículo básico municipal. Esta tarefa, porém não foi concluída porque no início de 2004 a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMED) em conjunto com os professores da rede decidiram que seria mais conveniente participar da elaboração do *Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais*⁴, organizado pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). A participação na elaboração deste material foi muito importante porque contribuiu com a sistematização do currículo e seus fundamentos.

Concomitante à participação efetiva de um grupo de professores efetivos no trabalho de elaboração desse currículo regional, a SMED possibilitou vários momentos de formação continuada e grupos de estudo nas escolas, cujas temáticas vinculavam-se aos fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e didáticos da pedagogia histórico-crítica. A conclusão principal destes estudos indicou a necessidade de a SMED efetivar outras ações articuladas que corroborassem com a efetivação dessa tendência pedagógica, principalmente porque havia uma discrepância entre as práticas pedagógicas existentes nas escolas e os fundamentos teóricos assumidos⁵.

A luta dos professores pela efetivação da pedagogia histórico-crítica em Itaipulândia adquire então um caráter coletivo reivindicativo e propositivo. Naquele momento, o desafio foi apontar os limites do neoprodutivismo pedagógico⁶ visando superar o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo e, ao mesmo tempo, propor alterações na organização do trabalho educativo, como condição mínima para efetivar a pedagogia histórico-crítica em sala de aula.

Essa dupla tarefa exigiu estudo sistemático sobre as tentativas de institucionalização da pedagogia histórico-crítica e dos obstáculos que encontrou, seja em redes municipais ou estaduais. Demandou também, leituras sobre a produção teórica que trata dos desafios que esta concepção pedagógica encontra na educação brasileira (SAVIANI, 1994; DUARTE, 2001; ORSO, 2008).

2 Influência da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação de Itaipulândia

A trajetória educacional de Itaipulândia, embora recente, também ofereceu elementos importantes para elaborar as ações realizadas em função da efetivação da pedagogia histórico-crítica em sala de aula. Quando da emancipação político administrativa do município⁷, em 1992, na região Oeste do Paraná já havia um percurso educacional que produziu algumas particularidades e características da qual a educação itaipulandense é tributária. Esses atributos levaram Emer (1991, p. 7-8) a supor na introdução de sua dissertação de mestrado que, no Oeste paranaense, “existiria um sistema educacional” devido à “capacidade de intervenção”, de “busca de alternativas de superação dos problemas da educação” e de “moldar práticas educacionais” que a população adquiriu durante o processo de colonização e ocupação deste território. Segundo o educador, uma relativa autonomia em relação à educação permitiria entender que “se ainda não há um sistema educacional poderá ser construído” porque nesta região “já há uma caminhada para isso”. Segundo o autor:

Há algo – no processo histórico regional, na formação da construção da escola e nas

lutas sociais por educação, nas alternativas encontradas para atingir níveis de qualidade – que é específico do Oeste do Paraná, inexistente, pelo que se sabe até o momento em outras regiões do país (EMER, 1991, p. 311).

Essa caminhada a que se refere Emer (1991) resulta das condições objetivas nas quais se deu a ocupação e colonização do Oeste do Paraná a partir do longo e conturbado processo de formação das fronteiras do sul do Brasil, em uma conjuntura que articulou o incentivo à migração por parte das autoridades civis, devido à necessidade política de ocupação estratégica deste espaço, o comércio da erva-mate e da madeira, a construção de estradas, o desenvolvimento urbano e industrial, as condições das colônias de imigrantes europeus do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, a expansão da fronteira agrícola e a crise do café, a partir de 1930.

As condições sob as quais se deu o processo de ocupação e colonização do Oeste do Paraná, principalmente devido a ausência de serviços sob a responsabilidade do poder público, possibilitou uma formação econômica, social, política, cultural e religiosa, cuja dinâmica social centrava-se na construção dos espaços de uso coletivos, como a escola, por exemplo, pela própria população.

Durante o processo de colonização, as comunidades construíram coletivamente as primeiras escolas para atender as necessidades de um povo que valorizava a educação como elemento fundamental constituinte de sua identidade social, uma vez que “a escola tem vínculos fundamentais com as experiências de vida, com a visão de mundo, com a cultura, com o passado histórico da sociedade” (EMER, 1991, p. 5) que se estabeleceu no Oeste paranaense. Esse foi o legado histórico que vem acompanhando a trajetória da educação do Oeste paranaense. A hipótese da construção de um “sistema educacional”, de Emer (1991) e a busca de alternativas e possibilidades para a educação são características da educação regional.

Essa preocupação em assumir uma perspectiva teórica para a educação municipal e a adoção de um currículo básico próprio está presente em Itaipulândia desde os primeiros anos de emancipação político-administrativa. Em 1994 foi elaborado o primeiro documento norteador da educação. Em sua introdução, aparece uma preocupação com os conteúdos, com o currículo e com a direção do ensino:

Desde a implantação do nosso município estamos sentindo a necessidade de elaborar o nosso Currículo Básico, uma vez que temos consciência que precisamos de um direcionamento no âmbito escolar municipal. Já tendo um estudo profundo, com nossa equipe de ensino e professores e nossas escolas, do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, percebemos que nele está contido aquilo que queremos de nossas escolas municipais de Itaipulândia (ITAIPULÂNDIA, 1994, p. 7).

Essa hipótese de busca de alternativas também se confirma na formação continuada dos professores. De 1995 a 2000 a formação foi realizada através da ASSOESTE (Associação Educacional do Oeste do Paraná), cujo trabalho era realizado numa perspectiva crítica em educação, com grande ênfase na importância dos conteúdos e na didática de ensino. Assim, a prática de sala de aula era realizada a partir de fundamentos educacionais sólidos, tendo como base o Currículo Básico da Escola Pública Paranaense (SEED, 1990).

Entre 2001 e 2004, a formação dos professores foi realizada através de temáticas pontuais, sob orientação de várias tendências teóricas, com grande tônica na autoestima e a motivação. Nesse período,

também foram elaborados os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. A referência pedagógica principal que os fundamentou foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Coleções de livros paradidáticas de atividades⁸ foram adquiridas pelas escolas para adequar o ensino à Pedagogia de Projetos e ao construtivismo, a partir das ideias defendidas pelos PCN.

Uma nova preocupação com os rumos da educação surge entre os educadores, pois a Pedagogia de Projetos e os PCN secundarizavam os conteúdos disciplinares em relação a algumas temáticas das áreas do conhecimento e, de modo especial, aos temas transversais. Uma das ações foi elaborar os pré-requisitos mínimos para todas as séries, cuja base ainda eram os PCN⁹. No entanto, a conjuntura educacional voltava-se para a busca de um novo referencial educacional, para uma nova perspectiva teórica, cuja centralidade encontrar-se-ia no ensino dos conteúdos.

Para a consecução deste objetivo, foram realizados vários estudos entre 2003 e 2004 sobre as tendências pedagógicas da educação brasileira e coletivamente, em uma assembleia, optou-se pela pedagogia histórico-crítica. Concomitante ao estudo dos fundamentos e da prática pedagógica desta tendência pedagógica foi iniciada a elaboração de um novo currículo básico, denominado *Proposta Pedagógica para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia*. Esse material não foi concluído porque com a criação do Departamento de Educação da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) a Secretaria Municipal de Educação entendeu ser mais prudente participar da elaboração de um currículo regional, que acabou sendo publicado em 2007.

Entre 2004 e 2005 toda formação continuada foi realizada numa perspectiva teórica crítica e por professores vinculados à AMOP. Representantes da equipe de ensino em cada área do conhecimento participaram da elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais* e socializavam as discussões através de grupos de estudo com os professores municipais.

Nas escolas foram formados vários grupos de estudos neste período. Foram estudadas várias obras, entre as quais, destacamos: *Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica* (GASPARIN, 2002); *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1989); *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2005); *A formação Social da mente* (VIGOTSKI, 1998a); *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 1998b); *Desenvolvimento do psiquismo* (LEONTIEV, 1978).

Entre 2006 e 2008 apesar dos estudos e da formação continuada permitirem certa compreensão sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, muitos professores encontravam dificuldade organizar prática de sala de aula a partir deste referencial teórico-metodológico. Para ajudar a solucionar este problema, a Secretaria Municipal de Educação realizou uma série de discussões sobre esta temática (formação continuada) com vários professores do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel e, de principalmente, com o professor Dr. João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá.

Nessa época, a SMED propôs a utilização de um Diário de Classe elaborado a partir dos cinco passos que compõe esta pedagogia, a saber: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final¹⁰. Todos os conteúdos curriculares das séries iniciais do ensino fundamental

foram organizados pelos professores coletivamente e planejados utilizando este material. Após dois anos, o Diário de Classe deixou de ser usado, pois o planejamento já estava todo digitalizado.

Todavia, o planejamento de acordo com os passos da pedagogia histórico-crítica não foi suficiente para resolver o problema da prática pedagógica. Entre vários embates teóricos e políticos, a angústia por parte dos professores que solicitavam demonstrações práticas da proposta em sala de aula também se fazia presente. Diante disso, um grupo de professores defendeu a necessidade de elaboração de material didático para instrumentalizar a efetivação da proposta pedagógica. Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma equipe de 3 professores¹¹ para a elaboração e sistematização do material didático de apoio ao professor.

Este grupo de professores passou a reivindicar junto a SMED e defender perante os professores a necessidade de elaborar uma política educacional que contemplasse vários aspectos relacionados à educação, os quais se constituíam em condições mínimas para a implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica. Essa política educacional deveria considerar melhores condições de ensino e de aprendizagem, formação continuada de professores articulada a valorização profissional e do magistério e melhores condições de trabalho. Deveria também corresponder aos desafios apontados pelos principais teóricos da pedagogia histórico-crítica no que se refere à institucionalização desta tendência pedagógica no atual contexto educacional brasileiro, especialmente no campo pedagógico, pois, de acordo com (SAVIANI, 2008, p. 265), para que ela impregne o trabalho educativo desenvolvido nas escolas é necessário que sejam preenchidas determinadas condições, materiais e pedagógicas, pois os desafios sociais postos à educação pela sociedade de classes se acrescentam, também, os desafios propriamente pedagógicos, que, aliás, não estão desvinculados dela.

3 Desafios da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia

Para a efetivação, objetivação ou institucionalização da pedagogia histórico-crítica, os principais elaboradores desta tendência, desde quando a propuseram, como uma alternativa para nortear e fundamentar a educação pública, apresentando também, em vários trabalhos, quais seriam os principais desafios que as redes estaduais ou municipais encontrariam, pois a educação brasileira está organizada para atender aos interesses do capital e da classe burguesa, proprietária dos meios de produção. A compreensão dos determinantes econômicos, históricos, sociais, culturais e ideológicos, decorrentes da organização produtiva, e o modo como influenciam, condicionam ou determinam a organização educacional é uma das condições para a elaboração de uma política pública educacional que pretenda institucionalizar esta pedagogia, pois “o fato de não se atentar suficientemente o modo como as escolas estão organizadas acaba por inviabilizar a transformação pretendida” (SAVIANI, 2008, p. 266).

A pedagogia histórico-crítica, por ser uma tendência contra hegemônica e corresponder aos interesses e necessidades educacionais dos trabalhadores, encontra nesta sociedade inúmeros desafios para ser efetivada nas redes de ensino. Os entraves aos quais nos referimos vão além do campo pedagógico,

extrapolando a sala de aula, a escola, a secretaria de educação e a vontade política, pois procede da relação que a educação estabelece com a sociedade, cuja tarefa prioritária consiste em reproduzir as relações sociais de classe, através da socialização da ideologia capitalista. Assim: “os múltiplos desafios que a pedagogia histórico-crítica enfrenta hoje, [...] em última instância são aqueles postos pela educação brasileira” (SAVIANI, 1994, p. 243). A tentativa de articular a escola com os interesses da classe trabalhadora é obstaculizada pela classe dominante, pois esta, não tem interesse de transformar a função da escola pública, uma vez que:

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação (SAVIANI, 2007, p. 20).

Diante desse fato, conclui-se que quando uma rede quer mudar o ensino, optando-se por uma teoria progressista, não é suficiente apenas reformular o projeto político pedagógico mantendo as mesmas condições de trabalho, materiais pedagógicos, estrutura administrativa e organizacional. É preciso também ter:

A clareza [...] que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada (SAVIANI, 2008, p. 266).

No que se refere aos desafios gerais que a educação brasileira precisa enfrentar, no âmbito da materialidade da ação educativa, Saviani (1994) apresenta três deles, a saber: a) ausência de um sistema nacional de educação, b) a questão organizacional das escolas e dos sistemas de ensino e c) o problema da descontinuidade das políticas educacionais e das ações educativas que envolvem a prática de ensino.

O primeiro desafio é a ausência de um sistema de educação em nosso país, o que acumulou “um déficit histórico” que reflete a precariedade das circunstâncias atuais em que o ensino é ofertado, seja no que se refere à descentralização das responsabilidades administrativas e pedagógicas, à tardia tentativa de universalização do acesso à escola básica e a insuficiência dos recursos destinados especificamente à educação pública.

A falta de um sistema de educação no Brasil nos coloca diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria, porque, obviamente, se a prática é o critério de verdade da teoria, eu formulo em nome da teoria determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar a sua validade e para se saber em que grau ela de fato responde às necessidades em função das quais ela foi proposta. À medida, porém, que a prática tem tal grau de precariedade que se torna inviável a possibilidade de se testar essas hipóteses, de verificar no âmbito da ação as proposições que a teoria formula, essa formulação fica represada e, portanto, isso dificulta o seu avanço (SAVIANI, 1994, p. 246-247).

A desobrigação e o descaso do governo federal em relação à educação dos trabalhadores gerou um alto índice de analfabetismo e de baixa escolaridade no Brasil. Além disso, destaca o autor, a situação

de penúria pela qual passam as escolas e pela qual passam os professores: condições de trabalho precárias, salários precários, portanto, condições materiais de trabalho precárias (SAVIANI, 1994, p. 255):

[...] se reflete também na formação de professores, que acaba sendo também precária, e que é agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas e, em consequência, isto vai trazer dificuldades para a teoria [...]. Em tais condições, fica difícil a esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. [...] Esse é um desafio para a Pedagogia histórico-crítica na medida em que põe diante dela, limites ao seu próprio desenvolvimento teórico (SAVIANI, 1994, p. 256).

O segundo desafio que a pedagogia histórico-crítica encontra é superar a atual organização do sistema educacional e das escolas, numa sociedade em que a educação não é prioridade e nem é pensada para atender aos interesses e necessidades educacionais dos trabalhadores. Em decorrência disso, temos:

[...] a contradição representada por uma estrutura educacional organizada a partir de determinados ingredientes teóricos e nós, sem nos darmos conta desta problemática, formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria possa se viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada (SAVIANI, 1994, p. 247).

Para enfrentar essa situação é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e a sociedade, no sentido de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isto os recursos necessários venham a ser destinados. Além disso, segundo Saviani, essa situação põe também o desafio de mobilização e organização do próprio trabalho docente, para unir a teoria à prática, de modo que no interior da própria ação pedagógica, desenvolvam-se os mecanismos que se contraponham a este estado de coisas (SAVIANI, 1994, p. 256).

O terceiro desafio refere-se à descontinuidade das políticas educacionais públicas em todas as esferas de governo:

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade e isto, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto da irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados (SAVIANI, 1994, p. 247).

A descontinuidade das políticas educacionais públicas leva à descontinuidade das ações em sala de aula. Quando um novo governo assume e não dá sequência aos projetos e programas e anteriores gera uma situação de estar sempre começando, o que inviabiliza o aprofundamento daquilo que foi planejado e vinha acontecendo. Como as novas equipes procuram negar o que se fazia anteriormente para justificar as mudanças propostas, geralmente as alterações sugeridas constituem-se em ações esporádicas, descontínuas, que a qualquer momento podem ser interrompidas, obstaculizando o desenvolvimento da educação, uma vez que:

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato se

convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isto exige tempo, e o fracasso na escola básica em boa parte se explica por conta disso (SAVIANI, 1994, p. 264).

Objetivamente, para viabilizar a ação educativa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o desafio de estabelecer uma política educacional tendo em vista a continuidade é um ponto central a ser enfrentado.

Esta questão da descontinuidade atinge aquilo que eu chamo de materialidade da ação educativa de maneira forte nas políticas educacionais. Detecta-se aí um grau de descontinuidade que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com este grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que é um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas, não apenas de curto, mas a médio e a longo prazo e instituir propostas que possam de fato ser implementadas e avaliadas em seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído disso (SAVIANI, 1994, p. 266).

Em relação aos desafios específicos da pedagogia histórico-crítica enfrenta como corrente pedagógica, Saviani afirma que esta tendência encontra-se ainda em processo de construção coletiva, destacando que é preciso trabalhar em duas direções, sendo que uma implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maiores desenvolvimentos e a outra direção seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, que inclusive já elaborou, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termos de uma formulação orgânica, ampla, totalizante e coerente (SAVIANI, 1994, p. 243-244; 2005, p. 105).

Um desses desafios refere-se à articulação dos aspectos psicológicos com os pedagógicos. Sobre essa questão, Scalcon (2002), Duarte (2004) e vários pesquisadores produziram trabalhos defendendo e demonstrando a possibilidade de articular os pressupostos pedagógicos, metodológicos e didáticos desta corrente pedagógica com os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural. Outro desafio refere-se à “problemática que envolvia a prática, a situação da educação brasileira no interior da qual esta corrente pedagógica tenta se desenvolver e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da sua qualidade” (SAVIANI, 1994, p. 244). Trata-se dos procedimentos metodológicos, isto é, sobre as questões didático-pedagógicas que necessitam ser desenvolvidas, as quais estão diretamente relacionadas à prática de ensino em sala de aula (SAVIANI, 2005, p. 106). Essa temática foi desenvolvida na obra de Gasparin (2002), ao sugerir um encaminhamento prático para o cotidiano escolar.

4 Desafios da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica em Itaipulândia

A história educacional itaipulandiense vem sendo influenciada teoricamente pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica¹². Desde 2003, os professores passaram a reivindicar junto a SMED para que toda a formação continuada fosse realizada por professores filiados a essa concepção, ocasião em que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas foram reformulados, fundamentados por essa perspectiva teórica.

No entanto, em 2010, a tentativa de institucionalizá-la foi impulsionada por várias ações realizadas com o objetivo de corroborar com o enfrentamento de alguns dos principais desafios que esta tendência pedagógica vem enfrentando no Brasil.

Após estudos, discussões e análises do que era possível fazer na esfera pública municipal, um grupo de professores elaborou algumas proposições com o objetivo de transformar as condições de trabalho, as quais constituiriam uma política educacional. Essas ideias foram apresentadas aos demais, mobilizando e organizando a categoria para lutar pela materialização das mesmas. Em seguida, as propostas foram encaminhadas à SMED e aos poderes executivo e legislativo.

As proposições elaboradas tiveram como fundamento orientador principal a pedagogia histórico-crítica, especialmente nos aspectos que tratam das condições objetivas necessárias para efetivar um ensino de qualidade na escola pública. Foram inspiradas também em algumas proposições do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação* (2010), em pautas de reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná: APP – Sindicato, e do Partido dos Trabalhadores de Itaipulândia, na Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que versa sobre o “Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica” e em alguns programas de educação das esferas estadual e nacional, os quais foram adaptados para atender as necessidades educacionais locais.

A política de educação implementada em Itaipulândia compreende programas que articulam formação com melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, visando atender a concepção de ensino que entende a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Dentre essas ações, destacamos:

- a) Alteração do regime de trabalho: ampliação da jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais;
- b) Alteração da jornada de trabalho: o professor tem uma jornada de 40 horas semanais atuando em única turma – 20 horas em sala com o ensino, 12 horas atividades e 08 horas destinadas ao complemento de estudos para os alunos;
- c) Ampliação da jornada escolar: tempo de ensino aos alunos compreende 960 horas anuais;
- d) Implantação progressiva da educação integral numa perspectiva de valorização do ensino, em detrimento a projetos culturais, esportivos e recreativos;
- e) Formação e valorização dos professores: Instituição do PDE Municipal (Programa de Desenvolvimento Educacional de Itaipulândia) vinculado à ascensão na carreira;
- f) Produção coletiva de material de apoio ao ensino, para os alunos¹³;
- g) Aprovação da realização de um concurso público para o magistério e outras funções.

A implantação dessa política pública educacional foi realizada com a intenção de institucionalizar a pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental. Cada elemento que a constitui, foi pensado para atender os desafios que essa corrente pedagógica vem enfrentando, desde as

primeiras tentativas de institucionalizá-la.

No que se refere ao desafio de superar a atual organizacional das escolas e dos sistemas de ensino, as ações realizadas previram: a) formação de grupos de estudo nas escolas; b) reorganização do currículo; c) reorganização do planejamento; d) reorganização do tempo e do espaço escolar, incorporando mais tempo dedicado ao ensino, seja pelo acréscimo de jornada escolar ou pela diminuição de tempo semanal dedicado a atividades espontaneístas desenvolvidas em pracinha, campo, quadra, brinquedoteca, sala de vídeo; e) substituição de um ensino centrado em atividades de caça-palavras e cruzadinhas (cujo gênero textual é informal e caracterizado como passatempo) pelo ensino centrado nos conteúdos que compõem as áreas do conhecimento; f) mudança do entendimento de ensino caracterizado por uma visão biologizante de desenvolvimento, marcado pelo espontaneísmo e não-diretividade, pelo histórico-cultural, o qual prima pelo trabalho sistemático do professor como mediador do processo de apropriação do conhecimento; g) superação da aparente dicotomia entre alfabetização e transmissão do conhecimento, por um processo de ensino que enfoca o letramento a partir do ensino dos conteúdos curriculares; h) alteração do regime de trabalho dos professores: ampliação da jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais, através da “dobra de padrão”; i) alteração da jornada de trabalho: o professor tem uma jornada de 40 horas semanais atuando em única turma; j) ampliação da jornada escolar para os alunos de 800 para 960 horas anuais; k) implantação progressiva da educação integral numa perspectiva de valorização do ensino, em detrimento a programas e projetos de esporte, cultura e recreação; l) reformulação do plano de carreira, valorizando a função de professor, a formação, a profissão e a remuneração; m) produção coletiva de material de apoio ao ensino, para professores e alunos.

O desafio da formação dos professores é central no processo de institucionalização da pedagogia histórico-crítica, pois há uma dupla carência: no plano pedagógico, há lacunas de formação que dificultam entendimentos sistemáticos sobre as teorias de ensino, de aprendizagem, de didática, de metodologia e, no plano das áreas do conhecimento, há enormes dificuldades de compreensão dos conteúdos que compõem cada disciplina.

Formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas e, em consequência, isso acarreta dificuldades para a teoria. Em tais condições, fica difícil a esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí uma situação de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado (SAVIANI, 2008, p. 268-269).

Sobre a questão da precariedade da formação dos professores, o principal avanço conquistado, foi formação continuada para todos os professores (não somente restrita aos membros das equipes das escolas e da SMED), seja na modalidade do PDE Municipal¹⁴, de grupos de estudos, videoconferências da Unicamp sobre a pedagogia histórico-crítica, seminários temáticos ou outras palestras de formação continuada.

Em relação ao problema da descontinuidade das políticas educacionais e das ações educativas

que envolvem a prática de ensino, a ideia de estabelecer uma política pública educacional, já contém o entendimento da superação das políticas passageiras de governo e suas consequências para a educação. As principais conquistas foram regulamentadas na forma de lei no plano de carreira do magistério, de forma que será difícil para uma nova gestão revogar as conquistas obtidas. A realização do concurso público neste ano também contribuiu com a superação de um grande problema que havia na educação que era a rotatividade de professores e mudança nas equipes de coordenação na SMED e nas escolas.

Essas conquistas resultam de processos de luta e ocupação dos espaços institucionais, onde os educadores além de atuar na esfera reivindicativa, trabalharam na propositiva, pois as ações que compõem a política pública educacional itaipulandiense, o modo em que foram regulamentadas e executadas, resultam do planejamento estratégico de um grupo de professores empenhados em institucionalizar a pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar que esse grupo de professores encontrou obstáculos entre seus pares, seus dirigentes da SMED e entre membros das equipes administrativas do poder público municipal. As conquistas obtidas decorrem do enfrentamento de situações variadas no campo teórico e prático e de estratégias de luta travadas no campo ideológico, visando à construção de hegemonia, pautando e dirigindo as ações da SMED, em muitos momentos.

5 Considerações finais

O desafio de institucionalizar a pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia se insere no contexto educacional de luta para enfrentar os múltiplos desafios que a educação brasileira enfrenta, pois, “em sentido radical, os desafios postas à educação pela sociedade atual, isto é, uma sociedade de classes do tipo capitalista, estão referidos ao objetivo de articular a escola aos interesses da classe dominada” (SAVIANI, 2008, p. 254).

E quais são esses desafios? Falta de condições materiais, como carência de salas de aula, de biblioteca, de livros para pesquisa, de equipamentos tecnológicos e pedagógicos, de espaços adequados para a realização de atividades diversificadas, de materiais pedagógicos para trabalho, leitura, estudos e formação docente, a questões pedagógicas mais centrais, como “a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber e a impossibilidade de uma educação unificada” (SAVIANI, 2008, p. 255).

Se a sociedade atual nega à maioria das crianças o acesso ao saber em igualdade de condições, se as escolas públicas não possuem o mesmo padrão de qualidade, o que é possível fazer? Como articulá-la aos interesses da classe trabalhadora? Como organizá-la para satisfazer suas necessidades educacionais? A luta por melhores condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem coaduna-se com o enfrentamento dos desafios postos à educação pela sociedade atual? Neste momento, há acúmulo suficiente de experiências, projetos e programas educacionais, nas esferas federal e estadual, que podem ser apropriados e reorganizados para atender demandas da pedagogia histórico-crítica?

A experiência educacional de Itaipulândia e a luta dos professores para efetivar os pressupostos desta tendência pedagógica em sala de aula indica que há um espaço tênue de ação, que existem brechas institucionais sob os quais é possível agir. No entanto, essa experiência depende também de novas tentativas, porque a superação dos limites, dos problemas e dos obstáculos educacionais enfrentados, bem como as possibilidades e as soluções tendem a resultar de um processo coletivo mais amplo. Novas tentativas de implantação da pedagogia histórico-crítica poderão revelar se essa tendência pedagógica possui o vigor de ser instituída na atual forma social e manifestar uma tendência mais ampla, uma alternativa viável para uma sociedade pós-capitalista.

Orso (2011, p. 228) defende que no atual contexto econômico e social há “necessidade de pensar a educação para além da escola”.

Ao chamar a atenção para uma perspectiva de totalidade, das relações mais amplas para além do cotidiano escolar, Orso (2011) vale-se do método que permite articular o local com o universal, mostrando que a educação escolar se insere num contexto maior, cujas condições concretas a determinam. De acordo com o autor: “em cada sociedade temos um tipo de educação que a ela correspondente, correspondente ao nível de desenvolvimento cognitivo, científico e tecnológico, ao grau de consciência de sua população, às exigências sociais” (ORSO, 2011, p. 234).

É necessário dizer que, ao se fazer o trabalho educativo, a necessidade de ir além da escola, como nos diz Orso (2011), decorre do fato de que simplesmente não existe escola sem a sociedade, que a escola não é sinônimo de sociedade, que a escola expressa as relações mais amplas que ocorrem na sociedade. A escola e a educação não têm nem princípio nem fim em si mesmo. Por isso, de forma simplificada, pode-se afirmar que, ao se fazer o trabalho educativo no interior da escola, é necessário se considerar todas as relações nela envolvidas.

Uma nova forma social não aparece num curto espaço de tempo sem que haja o esgotamento de todas as possibilidades contidas no momento anterior, como afirma Marx, no *Prefácio de à contribuição à crítica da economia política*: “nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém” (MARX; ENGELS, s. d., p. 302). Disso decorre que a tradicional organização da escola não esgotou suas possibilidades e, justamente por isso, o atual cenário educacional é marcado por modismos, novidades, reformas, transformações, imediatismos, simplificações, novos paradigmas, novas concepções de ensino e aprendizagem. A política educacional de Itaipulândia, neste momento histórico, pode contribuir também com o enfrentamento das dificuldades, problemas e desafios que surgem e precisam ser superados com outras ações, projetos e programas, voltados para melhorar o ensino e a aprendizagem no município e em outras redes educacionais.

Se a pedagogia histórico-crítica é a expressão pedagógica contra hegemônica que atende àquilo que os educadores críticos esperam ser a função da escola, essa experiência precisa de todos que assumem tal postura no sentido de efetivá-la. Quem tem preocupação com a escola, com as necessidades educacionais dos filhos da classe trabalhadora e dos desempregados, tem a obrigação de contribuir para que ela se efetive.

Devemos, pois, nos empenhar em ampliar diuturnamente o processo de conquista da escola pública pelos trabalhadores, considerada como um avanço vital para a apropriação, por parte desses mesmos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas. (SAVIANI, 2008, p. 271)

Novos desafios e novas necessidades educacionais surgem e surgirão em Itaipulândia. Resta saber se quem tem o comando administrativo e pedagógico também terá disposição e capacidade para enfrentá-los e se, caso não tenham, os professores da rede novamente se organizarão para propor alternativas viáveis e exequíveis, como as apresentadas nesse estudo, cuja centralidade foi transformar as condições de trabalho para transformar a prática pedagógica. O tempo mostrará se os professores de Itaipulândia foram seduzidos por alguns benefícios e conquistas ou se haverá essa política educacional continuará, adquirindo a condição de irreversível.

Referências:

- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ – AMOP DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. *Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental*. Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- BACZINSKI, A. *A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- BATTUCCI, G.; GONZÁLES, C. *A maneira lúdica de ensinar*. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002.
- DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- EADESPIEL, M. *Alfabetização sem segredos*. Belo Horizonte: Editora Iemar, 2001.
- EMER, I. O. *Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação)-Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Metas de aprendizagem básicas de educação infantil e ensino fundamental (1 a 4 série) do município de Itaipulândia*. Itaipulândia, 2003. Mimeografado.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Básico*. Itaipulândia, 1994. Mimeografado.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, C. et al. *O dia a dia do professor*. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2003.
- MARX, K; ENGELS, E. Prefácio ‘à introdução à crítica da economia política’. In: MARX, K; ENGELS, E. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s. d.
- ORSO, P. (Org.) *Educação, sociedade de classes e reforma universitária*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ORSO, P. et al. (Org.) *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. (Org.) *Educação, Estado e contradições sociais*. São Paulo: Outras Expressões, 2011.
- RIBEIRO, L.; PINTO, G. *O real do construtivismo: práticas pedagógicas e experiências inovadoras*. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- VALADARES, S.; ARAÚJO, R. *Aprendizagem divertida: atividades lúdicas*. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002.
- VÁRIOS AUTORES. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998a.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1998b.

Notas:

- ¹ Artigo apresentado na Mesa Redonda com o tema: “Experiências e os desafios da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica” na XI Jornada do HISTEDBR – A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, nos dias 23 a 25 de outubro de 2013.
- ² Professor da rede pública municipal de Itaipulândia-PR. Pedagogo da rede pública estadual de educação do Paraná. Mestrando em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel-PR. E-mail: celso_balzan@yahoo.com.br.
- ³ Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE, Campus de Cascavel, e líder do grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR). E-mail: paulinorso@uol.com.br.
- ⁴ ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ – AMOP DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental. Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- ⁵ Newton Duarte, ao tratar sobre o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, na obra *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (2001), entende que embora houvesse progresso em relação ao plano teórico, é necessário avançar em outros aspectos para que esta seja efetivada. Segundo este autor, os pensadores teóricos críticos, através de seus escritos e ideias, conseguiram um consenso sobre questões relacionadas à educação e sua relação com a sociedade. No entanto, é necessário avançar em dois pontos fundamentais: na prática pedagógica, pois há hegemonicamente uma mistura de princípios pedagógicos tradicionais e escolanovistas e no que diz respeito à formação do indivíduo, fundamentadas em concepções a-históricas da individualidade, com forte acento, atualmente, em princípios pedagógicos construtivistas. Paradoxalmente, conclui Duarte (2001), que os princípios que utilizamos para analisar e compreender a educação de modo geral, dificilmente são as referências usadas em relação ao desenvolvimento do indivíduo e às práticas pedagógicas.
- ⁶ Saviani (2010) identifica o neoprodutivismo como a principal influência das ideias pedagógicas hegemônicas atualmente no Brasil (SAVIANI, 2010, p. 428).
- ⁷ O município de Itaipulândia está situado no extremo oeste do estado do Paraná, a 630 km da capital paranaense, Curitiba, e a 70 km de Foz do Iguaçu. De acordo com o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é de 9.007 habitantes. A área atual do município é de 151,728 km², sendo que dos 327,728 km² de área antes do alagamento do reservatório da Itaipu, 176 km² foram desapropriados pela Hidrelétrica.
- ⁸ Estes materiais constituem várias coleções organizadas por disciplinas/áreas do conhecimento, temas transversais ou outras temáticas variadas, datas importantes do calendário nacional, entre outros. As coleções mais utilizadas pelos/as professores/as foram: *O real do construtivismo: práticas pedagógicas e experiências inovadoras* (RIBEIRO, L.; PINTO, G. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002), *A maneira lúdica de ensinar* (BATTUCI, G.; GONZÁLES, C. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002), *Alfabetização sem segredos* (EADESPIEL, M. Belo Horizonte: Editora Iemar, 2001), *O dia a dia do professor* (LIMA, C. et al. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2003), *Aprendizagem divertida: atividades lúdicas* (VALADARES, S.; ARAÚJO, R. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002).
- ⁹ ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Metas de aprendizagem básicas de educação infantil e ensino fundamental (1 a 4 série) do município de Itaipulândia*. 2003. Mimeografado.
- ¹⁰ Esse planejamento baseou-se na obra de Gasparin (2002), seguindo o modelo de plano de aula sugerido pelo autor.
- ¹¹ O autor deste artigo foi membro desse grupo na época.
- ¹² A exceção foi o período de 1998-2002, quando os PCN, a pedagogia de projetos e o construtivismo foram assumidos, principalmente durante a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

¹³ Atualmente os professores dos quintos e dos terceiros anos utilizam o material produzido coletivamente, em uma versão preliminar. Há uma equipe de ensino que atua diretamente com a formação de professores vinculada à produção de material de apoio ao ensino. Essa equipe, juntamente com os professores, está realizando algumas alterações a este material a partir da prática cotidiana em sala de aula. Também é responsável pela produção dos materiais dos demais anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁴ Este programa foi inspirado no PDE do Estado do Paraná. O PDE Municipal foi realizado em convênio com a Universidade Federal do Paraná e participam desta formação somente os professores efetivos.

Recebido em: 10/2013

Publicado em: 02/2014.