

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS HENRIQUE FERREIRA MAGALHÃES

**LIMITES E DESAFIOS PARA OBJETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA ESCOLAR**

**SÃO CARLOS
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS HENRIQUE FERREIRA MAGALHÃES

**LIMITES E DESAFIOS PARA OBJETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA ESCOLAR**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Área
Fundamentos da Educação, da
Universidade Federal de São Carlos, como
parte do requisito de obtenção do título de
Doutor em Educação**

**Orientação: Prof. Dr. João dos Reis Silva
Júnior**

**SÃO CARLOS
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M188ld

Magalhães, Carlos Henrique Ferreira.
Limites e desafios para objetivação da pedagogia
histórico-crítica na prática escolar / Carlos Henrique Ferreira
Magalhães. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
233 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2009.

1. Professores - formação. 2. Prática escolar. 3.
Pedagogia histórico-crítica. 4. Ontologia marxiana. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

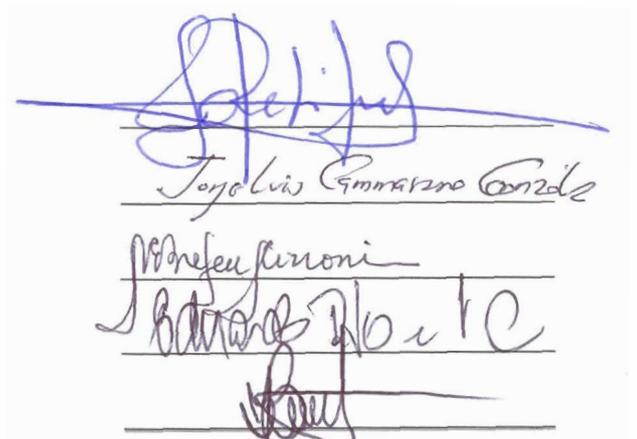
Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior

Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano Gonzalez

Profª Drª Maria Eliza Brefere Arnoni

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto



The image shows three handwritten signatures in blue ink on a white background. The first signature is the most prominent, followed by two smaller ones below it. Each signature is written over a horizontal line.

Jorge Luis Cammarano Gonzalez

Maria Eliza Arnoni

Eduardo Pinto e Silva

DEDICATÓRIA

A meu pai Carlos Roberto Fernandes Magalhães,

Homem corajoso, disciplinado, trabalhador e formado pela vida. Perdeu muitas noites de sua vida acordado, trabalhando. Numa delas, saiu do trabalho para ficar em uma fila para fazer a minha matrícula na Escola Municipal Bolívar no Rio de Janeiro em 1979;

À minha mãe Marinez Ferreira Magalhães,

Mulher corajosa, uma guerreira. Com ela, caminhava cerca de 50 minutos para iniciar minha alfabetização na primeira série no Rio de Janeiro. Continuei caminhando até hoje.

Com eles, aprendi que a disciplina é o caminho da liberdade...

À Professora Yara que me ensinou a ler, escrever e contar, em Pilares, síntese dos meus professores,

À Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar,

Minha companheira. Sem ela a sensação de amar seria despercebida em minha vida;

Aos meus filhos Pedro Henrique Ribeiro Magalhães e Lucas Eric Ribeiro Magalhães, fonte de inspiração e de luta para que todas as crianças sejam livres....

à Antonia Ribeiro dos Santos e

In Memoriam, a Percival Otoni de Alencar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus camaradas Felipe Rocha (mesmo na contradição), Carlos Buck, Marcel Cavalcanti, Ubirapuan Reinaldo e Francisco Coutinho, com eles iniciamos a nossa formação na UFRJ;

Aos meus Professores Paulo Roberto Monteiro Peres e Roberto Leher com os quais, na UFRJ, além da formação científica, alertaram-nos para lutar pela formação humana;

Aos meus alunos do ensino fundamental (E.M.H.G), do ensino médio (CIEP 311) e ensino superior (UFRJ e UEM) que, ao longo da nossa trajetória docente, incentivam-nos cada vez estudar mais e agir, cuja síntese, atualmente, expressa-se em Marco Antonio Lima Rizzo;

À Geórgia Cêa e Elza Midori Shimazaki por terem nos ajudado na preparação para seleção do Doutorado;

Ao Grupo de Pesquisa Edufesc/CNPQ/UEM, com o qual aprendemos, também, a pesquisar;

Ao professor Ademir Quintílio Lazarini da UEM, com quem aprendi, também, a estudar;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, que nos possibilitou mais um significativo momento de aprendizagem em nossa vida;

Aos Professores Luiz Bezerra Neto e Eduardo Pinto e Silva, por terem participado de minha formação nesse Programa;

Ao camarada Waldemar Marques Júnior, pela generosidade em nos receber em São Carlos;

Ao Professor Jorge Luis Cammarano González, pelas preciosas críticas,

À Professora Maria Eliza Brefere Arnoni pela arguição em nossa banca;

À Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná, pela ajuda de custo no fim do nosso Doutorado,

A todos os professores de Sarandi-PR e da Secretaria Municipal de Educação (gestão 2001-2008) e seus assessores, os quais permitiram o desenvolvimento desta pesquisa, assim como à gestão, distinta, de 2009, que também permitiu a continuidade da investigação;

Ao Andes-SN, que nos ensina a lutar;

Ao professor João dos Reis Silva Júnior, que nos ensinou a não ser mais hegeliano do que Hegel.

Vamos celebrar a estupidez humana
A estupidez de todas as nações
O meu país e sua corja de assassinos
Covardes, estupradores e ladrões
Vamos celebrar a estupidez do povo
Nossa polícia e televisão
Vamos celebrar nosso governo
E nosso Estado, que não é nação
Celebrar a juventude sem escola
As crianças mortas
Celebrar nossa desunião
Vamos celebrar Eros e Thanatos
Persephone e Hades
Vamos celebrar nossa tristeza
Vamos celebrar nossa vaidade.

Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais
Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
O voto dos analfabetos
Comemorar a água podre
E todos os impostos
Queimadas, mentiras e seqüestros
Nosso castelo de cartas marcadas
O trabalho escravo
Nosso pequeno universo
Toda hipocrisia e toda afetação
Todo roubo e toda a indiferença
Vamos celebrar epidemias:
É a festa da torcida campeã.

Epígrafe

Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir
Não se ter a quem amar
Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar um coração
Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado de absurdos gloriosos
Tudo o que é gratuito e feio
Tudo que é normal
Vamos cantar juntos o Hino Nacional
A lágrima é verdadeira
Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão.
Vamos festejar a inveja
A intolerância e a incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada
Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror
De tudo isso - com festa, velório e caixão
Está tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou esta canção.

Venha, meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão.

Venha, o amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera -
Nosso futuro recomeça:
Venha, que o que vem é perfeição

(Legião Urbana, 1993).

RESUMO

Esta pesquisa buscou identificar os desafios enfrentados pelos professores da Rede Municipal de Sarandi na objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2001 a 2008. E, para guiar a pesquisa, tivemos como objetivo geral: analisar os limites e desafios de objetivação da prática escolar na atual cotidianidade com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir do levantamento de documentos, das observações de reuniões na Secretaria Municipal de Educação, e na escola investigada, do VII Encontro de Educação, das entrevistas realizadas com as professoras na escola, assim como com o Secretário Municipal de Educação e seus assessores, com o estudo da história da economia-política desse município, do Paraná e do Brasil, entendemos que o aspecto fundante do ser social, seu trabalho, construído historicamente no tempo passado, atua no tempo presente como um fantasma. Os aspectos econômicos e extraeconômicos atuam, continuamente e contraditoriamente na formação do ser social. As condições precárias da formação inicial e das formações continuadas das professoras, a organização da prática escolar em gestões anteriores com características neoescolanovistas, a ausência de condições objetivas no tempo presente para o desenvolvimento da prática escolar emancipatória, o pensamento idealista a respeito do Estado, do trabalho estranhado e do capital, entre outros fatos correspondem às múltiplas determinações que desafiam a objetivação de uma prática escolar emancipatória ou da Pedagogia Histórico-Crítica, na atual história, como luta de classes.

Concluimos que os entraves para a objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica se encontram nas condições objetivas da cotidianidade, promovidas pela atual sociabilidade capitalista, assim como nas condições subjetivas do estranhamento do corpo docente e dos membros da Secretaria Municipal de Educação em relação a si, em relação ao outro e em relação à realidade. Entendemos que urge ao corpo docente a necessidade de buscar o seu vir a ser conjuntamente com outros movimentos extra-parlamentares na organização de uma política radical. Assim, talvez, poderemos pensar em objetivar uma prática escolar emancipatória a qual lute contra a atual pré-história em prol de uma história dos homens livremente associados.

Palavras Chave: Pedagogia Histórico-Crítica, Prática Escolar, Ontologia do Ser Social

Abstract

The present research aimed at identifying the challenges faced by the municipal teachers of Sarandi (Paraná State) on the objectivization of the Historical-Critical Pedagogy for the Municipal General Office of Education from 2001 to 2008. To guide the research we had as general objective: to analyze the limits and challenges of objectivization of the school practice in the current routine based on the Historical-Critical Pedagogy.

Based on documents, on meetings observations in the Municipal General Office of Education and in the investigated school, after participation on the VII Education Meeting and the interviews accomplished with the teachers in the school as well as with the Municipal Secretary of Education and their assistants, with the study of a national, state, and municipal history of the economy-politics, we understood that the founding aspect of the social being, his/her work built historically in the past acts in the present time as a ghost. The economical and extra-economical aspects continually and contradictorily take action in the formation of a social human being. The precarious conditions of the teachers initial and continuous formation, the organization of the school practice with neo-“new school” characteristics in previous administrations, the absence of factual conditions in the present time for the development of an emancipative school practice, the idealistic thinking regarding the State, the alienated work and the capital, among other facts, correspond to the multiple determinations that challenge the objectivization of an emancipative school practice or the Historical-Critical Pedagogy, in the current history, as a fight of classes.

We concluded that the impediments for the objectivization of the Historical-Critical Pedagogy are in the objective conditions of the quotidian, promoted by the current capitalist sociability, as well as in the subjective conditions of estrangement of the faculty and members of the Municipal General Office of Education in relation to themselves, in relation to others and in relation to the reality. We understood that it urges to the faculty the need to seek their development as a human being, along with other extra-parliamentary movements in the organization of a radical politics. Thus, eventually, we may think about aiming at an emancipative school practice to struggle against the current prehistory on behalf of a history of men freely associated.

Keywords: Pedagogy Historical-critic, School Practice, Ontology of Social Being

ZUSAMMENFASSUNG

Vorliegende Untersuchung hat zum Ziel, die von den Lehrkräften der Gemeinde Sarandi zu bewältigenden Herausforderungen bei der Umsetzung der von der Kommunalbehörde für Erziehung im Zeitraum 2001 bis 2008 implementierten historisch-kritischen Pädagogik zu analysieren. Bei der Ausführung der Untersuchung hatten wir folgendes allgemeine Ziel vor Augen: Analyse der Grenzen und Objektivierungsherausforderungen der Schulpraxis im derzeitigen Alltag der historisch-kritischen Pädagogik.

Mit Grundlage auf schriftlichen Unterlagen, Beobachtung von Besprechungen in der Kommunalbehörde für Erziehung und in der untersuchten Schule sowie der VII. Erziehungsrunde, mit den Lehrkräften der untersuchten Schule und dem Erziehungssekretär und seinen Assessoren geführten Interviews, Untersuchung der wirtschaftlichen und politischen Geschichte der Gemeinde, des Bundesstaates Paraná und Brasiliens sind wir zu dem Schluss gekommen, dass die grundlegenden Aspekte des sozialen Seins und seiner in der Vergangenheit historisch aufgebauten Arbeit sich in der Gegenwart als Phantombild widerspiegeln. Die wirtschaftlichen und außerwirtschaftlichen Aspekte wirken laufend und widersprüchlich auf die Gestaltung des sozialen Seins ein. Die prekären Bedingungen der grundlegenden und weiterführenden Bildung der Lehrkräfte, die Organisation der Schulpraxis durch frühere Regierungen mit Merkmalen der „neuen Schule nach der Dewey-Pädagogik“, der Mangel an gegenwärtigen objektiven Bedingungen in Hinsicht auf die Entwicklung einer emanzipierenden Schulpraxis, die idealistische Denkweise in Bezug auf den Staat, die befremdende Arbeitsweise und das Kapital entsprechen unter anderen Dingen den vielfältigen Bestimmungen, die die Objektivierung einer emanzipierenden Schulpraxis, sprich historisch-kritischen Pädagogik in der Gegenwart als Klassenkampf herausfordern.

Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass die Hindernisse zur Umsetzung der historisch-kritischen Pädagogik in den objektiven Alltagsbedingungen liegen, welche von der gegenwärtigen kapitalistischen Soziabilität vorangetrieben werden, so wie in den subjektiven Bedingungen der Entfremdung der Lehrerschaft und Mitgliedern des Kommunalsekretariats für Erziehung unter sich, in Hinsicht auf andere und in Hinsicht auf die Realität. Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass die Lehrerschaft es dringend notwendig hat, ihr Sein in Zusammenarbeit mit anderen außerparlamentarischen Bewegungen bei der Organisation einer radikalen Politik zu finden. So können wir vielleicht daran denken, eine emanzipierende Schulpraxis umzusetzen, die sich gegen die gegenwärtige Prähistorie und für die Geschichte von frei vereinten Menschen einsetzt.

Schlüsselwörter: Historisch-kritische Pädagogik, Schulpraxis, Ontologie des sozialen Seins.

LISTA DE ABREVIATURAS:

ARENA- Aliança Renovadora Nacional
BC-Banco Central
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BPC- Benefício de Prestação Continuada
CESDE- Centro de Educação Gerencial Avançada
CPT- Comissão Pastoral da Terra
DEM-Democratas
FIEP- Federação das Indústrias do Estado do Paraná
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH- Índice de Desenvolvimento Humano
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OP-Orçamento Participativo
PCEF-Proposta Curricular para o Ensino Fundamental
PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS-Partido Democrata Social
PF- Polícia Federal
PFL-Partido da Frente Liberal
PIB-Produto Interno Bruto
PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPNE-Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais
PP-Partido Progressista
PQE-Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná
PSD- Partido Social Democrata
PSDB-Partido da Social Democracia Brasileira
PTB- Partido Trabalhista Brasileiro
PT-Partido dos Trabalhadores
UDN-União Democrática Nacional
UNB-Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO INTERIOR DO PARANÁ	11
1.1 Breves Notas da Escola Ernesto Guevara	21
1.2 Breves Considerações da Economia-Política do Paraná	24
1.3 A trajetória Educacional no Paraná a partir da década de 1980 e a Formação de Professores na Lógica Mercantil na Década de 1990.	28
1.4 Breves Considerações da História Educativa em Sarandi-PR	35
1.5 A Educação em Sarandi-PR com o Partido dos Trabalhadores em 2001	47
1.6 Observando o VII Encontro de Educação em Sarandi-PR	50
1.7 Observando o Chão da Escola em Sarandi-PR	57
1.8 Primeiras Objetivações Constatadas na Prática Escolar em Sarandi-PR	63
1.9 O Caminho Ideológico-Cultural dos Pressupostos Teórico-Metodológicos da Proposta Curricular de Sarandi-PR	67
1.10 A História da Educação no Tempo Presente em Sarandi-PR	77
II LIMITES DAS OBJETIVAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR COTIDIANA	81
2.1 Refletindo as Condições de Reprodução Social de Professores e Alunos. Os limites para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica	81
III OS MEIOS POSSÍVEIS PARA OBJETIVAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR COTIDIANA .	131
3.1 A Pré-Ideação na Prática Escolar	131
3.1.1 A Teleologia Apontada. O Possível na Prática Escolar	134
3.2 Os Meios Possíveis para Objetivação das Aulas com Base na Pedagogia Histórico-Crítica	151
À GUISA DE CONCLUSÃO	163
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	179
ANEXOS	194

INTRODUÇÃO

A cidade de Sarandi, no noroeste do Paraná, foi governada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) durante o período de 2001 a 2008. No âmbito da Educação, sua Secretaria tomou algumas medidas a fim de organizar o trabalho educativo, entre elas a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática escolar.

Contudo, a substância histórica desse município, considerando as peculiaridades do Estado do Paraná, do Brasil, da América Latina, enfim, do mundo nas décadas de 1990 e 1980 era influenciada pela economia-política da época. Nesse período histórico, observou-se a intensificação da produção de mercadorias com menos trabalhadores e uma série de ajustes econômicos e extraeconômicos (ANTUNES, 2001, MÉSZÁROS, 2002). O capital, a partir de 1970, visava ficar livre de regras do Estado para a sua reprodução. Desse modo, as ideias dominantes produzidas pela classe dominante, os valores da época sob a égide da liberdade do mercado, da qualidade total, da redução dos investimentos do Fundo Público nas Instituições Públicas preconizavam o empreendedorismo e a formação do ser social estranhado em relação a si, estranhado em relação ao outro e estranhado em relação à realidade.

No Estado do Paraná com o Governador Jaime Lerner (1995-2002) e no MEC com o Ministro da Educação Paulo Renato, no mesmo período, fora implantado um projeto educacional financiado pelo Banco Mundial¹. Data dessa época a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases –LDB (1996), a construção de um currículo nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs em 1997, e os acordos bilaterais com o Banco Mundial para promover a reconfiguração no Sistema de Ensino. Para a sua implementação no Paraná, os professores eram treinados em um centro “de formação” na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, cuja fundamentação pedagógica sustentava-se em princípios estratégicos empresariais.

No município de Sarandi-PR, a proposta curricular era baseada nos PCNs até 2001, assim como alguns de seus professores municipais também participaram da formação continuada na Universidade do Professor em Faxinal do Céu. Com a administração do Partido dos Trabalhadores a partir de 2001, sua Secretaria de Educação tentou realizar algumas mudanças a fim de superar as características do projeto educacional que vigoravam na cidade, no Paraná e no Brasil predominantemente. Com isso, a Secretaria de Educação estabeleceu

¹ A Secretaria Estadual de Educação com assessoria do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD, implantou, no ano de 1994, o Projeto Qualidade no Ensino Público/PR- PQE. (GONÇALVES, et al, 2003).

como finalidade da sua prática escolar formar seres sociais “emancipados” e, para objetivar uma prática escolar que pudesse conquistar essa finalidade, optou-se pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa decisão da Secretaria Municipal de Educação nos provocou indagações. Por exemplo, sabemos que duas gestões consecutivas não seriam suficientes para uma transformação radical na educação do município porque mantinha-se a atual história econômico-política. Sabemos também que a adoção de uma tendência educacional oposta ao projeto educacional hegemônico, mesmo com táticas de realizar formações continuadas, encontros educacionais anuais, investir na formação superior dos professores, entre outras medidas; não se objetivaria sem resistências na história educacional do município, do estado e do Brasil. Desse modo, esses fatos provocaram-nos uma necessidade de estudar e analisar essa história.

Iniciamos o estudo da proposta curricular e levantamos os documentos que pudessem indicar os registros da Educação no município das gestões passadas. Na proposta curricular da gestão por nós investigada (2001-2008) para o ensino fundamental de Sarandi-PR, identificamos o seguinte pressuposto:

[...] o ensino e a aprendizagem não podem e nem devem acontecer de forma mecânica e burocrática, unilateral, mas sim, por meio da construção coletiva em todos os momentos, nos quais o professor possa realmente exercer a função de mediador entre o educando e o conhecimento científico elaborado historicamente pela humanidade, aproximando-o e aprimorando-o cada vez mais na humanização. (SARANDI, 2004, p. 6) [Ver Anexo C].

O referido documento conclui a sua fundamentação teórica com a seguinte indicação:

[...]a escola deve garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados a todos, entendendo que é por meio desta apropriação que a classe trabalhadora terá acesso a cultura erudita, e que é este o saber necessário para uma possível transformação social. (SARANDI, 2004, p. 9) [Ver Anexo C].

Todavia não menciona que a cultura erudita deva ser problematizada a partir dos valores da classe trabalhadora.

Considerando essas duas citações, nossas reflexões procuraram ir em direção das mediações que os (as) professores (as) realizavam em suas objetivações da prática escolar, uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica propunha garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados para os filhos (as) da classe trabalhadora.

Esta pedagogia histórico-crítica situa-se no campo de uma teoria educacional de esquerda e parece se fundamentar no materialismo-histórico para orientar a sua concepção de ensino, os seus procedimentos metodológicos, a sua relação professor-aluno, a sua concepção de homem e de sociedade.

Para serem transformadas as práticas escolares, é imprescindível a supressão do capital, do trabalho alienado/estranhado e do Estado. Contudo, as mudanças econômico-políticas implementadas a partir da década de 1980, organizadas pelos pensadores representantes do capital travaram uma acirrada luta ideológica com o objetivo de desqualificar a fundamentação materialista histórica, em virtude de a considerarem uma concepção anacrônica com aquela conjuntura. Portanto, é mister questionar tal postura, visto que, enquanto houver Estado, trabalho alienado/estranhado e capital, a concepção marxiana não poderá ser caracterizada como anacrônica, como uma metanarrativa em desuso e desqualificada, justamente porque ainda há acúmulo de capital por poucos, gerando a miséria de muitos.

Um aspecto destacado pela Pedagogia Histórico-Crítica trata-se do saber. A fim de discutir a natureza e a especificidade da educação e tendo o saber como fato fundamental na construção dessa pedagogia de esquerda de inspiração marxista, o professor Saviani (2003) indica a necessidade de compreender aquilo que é específico do homem: a sua capacidade de trabalho. Para o autor, o trabalho educativo tem a responsabilidade “[...] de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003, p. 7). Ele resgata a mediação – no processo educativo, que vai do sincrético ao sintético. O trabalho, assim como o trabalho educativo, é adequado a finalidades. Com isso, possui uma ação intencional. O trabalho educativo, para Saviani (1987), não pode ser uma concepção espontaneísta, ao contrário, deve possuir uma finalidade.

Assim, o professor Saviani entende que a aula, na educação escolar tem como objeto a apropriação do saber científico pelos alunos. Priorizar os conteúdos no processo de ensino e aprendizagem é de suma importância para lutar contra o esvaziamento de conhecimento que a escola pública sofreu com a pedagogia do aprender a aprender e as demais teorias não-

críticas. A valorização dos conteúdos é um passo inicial para a organização de uma pedagogia revolucionária.

Um primeiro quesito do trabalho educativo para cumprir com a teleologia acima indicada é o fato de exigir a seleção dos conteúdos clássicos, dos conteúdos essenciais, para serem apropriados pelos educandos. O segundo aspecto trata da organização dos meios, dos procedimentos para apropriação do saber pelos estudantes.

Resgatar o saber, a cultura científica sistematizada pela humanidade e organizá-la numa trajetória escolar, num processo de ensino-aprendizado para os filhos da classe trabalhadora constitui, para Saviani (1986, 1991), uma possibilidade de organizar a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa pedagogia visa inserir a escola como uma das instituições que pode contribuir com a organização da sociedade socialista. Saviani indica que a pedagogia da essência, a pedagogia da existência e a pedagogia tecnicista foram propostas da classe dominante para consolidar sua cultura/ideologia. Haja vista que essas pedagogias visam adaptar o sujeito à sociedade.

Cumprir lembrar que a pedagogia da existência apregoa o espontaneísmo nas mediações da prática escolar. O aprendizado acontece de forma individualista, representando uma das características da visão idealista da realidade. No referido contexto, a pedagogia da existência propõe o esvaziamento dos conteúdos sistematicamente organizados pela humanidade, uma vez que eles são considerados “arcaicos”. Com isso, a pedagogia da existência substitui os conteúdos clássicos pela história da família e dos colegas permitindo, que a aula seja “criativa”, “dinâmica” e “interessante”.

A partir dessa análise, Saviani (1986) indicou que os conteúdos são fundamentais para serem ensinados aos filhos da classe trabalhadora. Dominar os conteúdos culturais é uma das condições necessárias para a classe trabalhadora ter instrumentos que lhe permitam ter sua participação política em massa numa sociedade dividida em classes .

Ainda pautado na análise exposta, Saviani (1986) fez considerações das relações humanas na organização do trabalho educativo e indicou que ele deve considerar a diferença entre os alunos no início do processo de ensino, mas alerta que, no final da trajetória, deve-se visar à igualdade da apropriação do saber pelos alunos. Nada mais reacionário do que considerar as diferenças entre os alunos como uma justificativa para manter as diferenças. A pedagogia da existência ratifica os processos de formação alienante/estranhada na prática escolar dos professores. Ela é uma das manifestações do capital na educação.

Uma pedagogia preocupada com a formação humana da classe trabalhadora não poderá desvalorizar a escola, porque é ela quem deve garantir a apropriação dos conteúdos, a

partir de um método que seja condizente com a realidade. E é justamente isso que conduz à apropriação do método da economia política conforme as indicações de Marx (SAVIANI, 1986). O professor Saviani faz esse alerta na medida em que possui uma preocupação de estabelecer relações entre a educação e a sociedade na elaboração de um método. As teorias de ensino não-críticas não tinham essa vinculação. Na pedagogia tradicional a preparação dos alunos é um passo inicial cuja responsabilidade é do professor, na pedagogia nova a iniciativa dos alunos por meio da atividade seria o passo inicial. Já com a Pedagogia Histórico-Crítica a prática social dos alunos e dos professores, seu aspecto sincrético inicial seria o ponto de partida para uma síntese superior por meio das mediações com os conteúdos escolares promovidas pelo professor.

À proporção que observávamos as reuniões na Secretaria Municipal de Educação, fomos levantando a história da educação no Paraná na década de 1980 e 1990. Identificamos dois momentos em que se tentara objetivar a Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar dos professores no estado do Paraná.

Essa Pedagogia foi estabelecida pela Prefeitura de Curitiba no final da década de 1980 e pelo Governo do Estado do Paraná no fim da década de 1980 e início da década de 1990 antes da implantação da formação educacional a favor do Capital no Governo de Jaime Lerner do Partido da Frente Liberal (PFL) na década de 1990. O estudo de Nogueira (1993) aponta que houve uma apropriação inadequada nos documentos a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica. Na medida em que não se contextualizaram as relações entre educação e sociedade, foi desconsiderada a luta de classes. Discutiu-se a Pedagogia Histórico-Crítica sem considerar a história. Seu estudo teve como limite a ausência de reflexões com a prática escolar do professor. Com isso, Saviani (1994, 2007) apontou três desafios para Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: a ausência de um sistema de educação, a estrutura da educação e as descontinuidades dos projetos de governo seriam obstáculos a serem superados para objetivá-la.

Entendemos que os desafios para tal pedagogia ou para uma pedagogia socialista sejam outros, possibilitando as seguintes indagações: é possível a adoção de uma pedagogia de esquerda numa sociedade cindida em classes? Quais os limites e possibilidades de objetivação de uma prática escolar que problematize a ideologia do capital? Esses questionamentos foram se organizando em nossa investigação na medida em que percebíamos que havia outros desafios além dos apontados pelo professor Saviani para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica ou de uma pedagogia de uma prática escolar emancipatória na atual pré-história.

Desse modo, tivemos curiosidade para entender as objetivações da prática escolar das professoras de Sarandi-PR a partir de um projeto educacional fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. Para isso, levantamos os seguintes questionamentos: Seria possível uma Secretaria Municipal de Educação objetivar a prática escolar fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica? Quais as possibilidades de objetivar a prática escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica na atual cotidianidade?

À luz das considerações apresentadas, construímos o seguinte problema para investigação: quais foram os desafios enfrentados pelos professores da Rede Municipal de Sarandi na objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica com a Secretaria Municipal de Educação no período de 2001 a 2008? Desse problema investigativo, elaboramos como objetivo geral para guiar essa pesquisa: analisar os limites e possibilidades de objetivação da prática escolar na atual cotidianidade com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, organizamos o caminho de nossa pesquisa.

Inicialmente, solicitamos a proposta curricular do ensino fundamental que vigorava no município no momento investigado, 2007. Fizemos uma procura exaustiva, nas duas bibliotecas de Sarandi-PR, assim como nos próprios arquivos da Secretaria Municipal de Educação, de todos os documentos que pudessem indicar a história da educação no município investigado. Conseguimos levantar o livro de atas da Secretaria Municipal de Educação, no qual constam alguns registros dos fatos educacionais de Sarandi na década de 1980 e início da década de 1990. Também obtivemos algumas reportagens em jornais locais que abordavam algum fato a respeito dos problemas educacionais do município na década de 1980 e 1990. Logo a seguir observamos as reuniões da Secretaria Municipal de Educação para preparar o VII Encontro de Educação em Sarandi-PR em julho de 2007. Continuamos observando as reuniões da Secretaria Municipal de Educação ao longo do segundo semestre de 2007 e estudando a proposta curricular em vigor nesse momento e os documentos relacionados à história da educação no município nas décadas de 1980 e 1990. Essas iniciativas se justificam para caracterizarmos a substância histórica-educacional do município.

Após esse primeiro momento, solicitamos ao Secretário de Educação e seus dois assessores que nos indicassem uma escola municipal para que pudéssemos continuar a nossa investigação. Sua equipe indicou-nos a escola Ernesto Guevara, por ser, segundo a avaliação de seus assessores, a instituição que possuía uma Diretora e duas Orientadoras Educacionais afinadas com a proposta educacional municipal. Fomos apresentados à equipe pedagógica da escola Municipal Ernesto Guevara em uma reunião pedagógica em outubro de 2007.

No ano de 2008, nos meses de fevereiro, março, abril, maio e junho observamos as reuniões pedagógicas das professoras na escola. As observações iniciais das reuniões na escola, na Secretaria Municipal de Educação, do VII Encontro de Educação impeliram-nos a pensar os fatos e as ideias observadas nesse momento. Guiados pelo objetivo e problema da pesquisa, começamos a refletir as observações no campo investigado juntamente com os documentos levantados. A permanência na escola nesse período permitiu-nos ter maior familiaridade com as professoras. Acreditávamos que esse convívio nos possibilitaria uma melhor interação com as professoras nas entrevistas.

Desse modo, elaboramos a pauta de nossa entrevista para que pudessemos captar as reflexões dos atores sociais desse processo. Além disso, percebemos a necessidade de elaborar uma pauta de entrevista a qual apreendesse as reflexões de duas ex-Secretárias da Educação do município na década de 1990, a fim de caracterizar a história educacional no município na época.

Como uma análise ontológica à discussão da teleologia é fundamental, porque essa somente é projetada pelo ser social, perguntamos às professoras na escola qual era a finalidade de suas práticas escolares. A fim de caracterizar a objetivação dessa prática escolar, solicitamos das professoras que elas pudessem explicar as suas aulas. Além disso, precisávamos problematizar as condições de existência das professoras e dos alunos da escola.

Identificamos que cerca de 30% das crianças da escola que fizemos a nossa observação pertenciam a famílias que recebiam o programa bolsa-família. Esse fato correspondeu em um indicador para refletirmos a prática social inicial do aluno. Desse modo, perguntamos às professoras o que pensavam a respeito desse programa. O que elas acreditavam ser necessário para superá-lo. Esse conjunto de questões em nossa entrevista foi central, porque nos permitiu discutir os valores, as ideias, a ideologia, sua concepção de mundo, de homem e de história, as quais indicam sua concepção de homem e de sociedade que sustenta sua prática escolar e formação humana.

Não caberia nessa investigação uma pergunta direta a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica. Já que, caso seja ela uma pedagogia de esquerda, deveria ser muito mais do que uma instrumentalização, deveria visar ser muito mais do que um conjunto de técnicas para ensinar e aprender. Cumpre lembrar que, na obra *Escola e Democracia* (1986), o professor Saviani indicou passos para a organização de uma aula de acordo com o método da economia-política. Contudo, os meios emancipatórios devem estar submetidos à finalidade de uma prática escolar emancipatória. A teleologia é mediada pela ideologia. A finalidade é a responsável pela elaboração de alternativas, pela escolha dos meios, possibilitando que a

consciência² esteja num processo de elaboração que visa a sua objetivação. Essas categorias teóricas, desenvolvidas pelo entendimento do trabalho como categoria central para a análise do ser social, sustentaram o nosso roteiro de entrevista [Apêndices A, B, C]. A discussão dos valores das professoras era de fundamental importância. Até porque, caso os valores idealistas forem predominantes, isso indica, um limite para qualquer passo inicial para a objetivação de uma prática escolar emancipatória ou da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, sabemos que as condições objetivas de trabalho do professor correspondem em limites para a objetivação da prática escolar com qualquer tipo de valor.

A elaboração da consciência para indicar uma finalidade, para planejar uma aula, é mediada por um passado, por uma substância histórica da escola, da cidade, do país e do mundo, a partir das condições de reprodução que são dadas pela economia-política. Essa elaboração da consciência não consegue se objetivar plenamente em virtude das múltiplas determinações que estão postas na prática escolar. Há de se convir que as múltiplas determinações são organizadas por imprevisibilidades, por acasos, condições subjetivas e objetivas. As condições econômicas e extraeconômicas do professor e dos estudantes interagem reciprocamente e elaboram um cotidiano cujo fundamento essencial é o estranhamento/alienação. Conforme nos assevera Carvalho (2007, p. 42):

É assim que a vida cotidiana é também o espaço da mediocridade. Os gestos comuns, a uniformidade e a padronização dos desejos e necessidades reificados, fetichizados e controlados reproduzem, a todo momento, os opressores e oprimidos determinando, através da massificação, comportamentos acríticos e anômicos. Alguns valores presentes no mundo moderno capitalista_ individualismo, neutralidade, competição_ reforçam a mediocridade, deixando as grandes decisões políticas, econômicas, culturais, existenciais e mesmo espirituais ao sabor dos agentes mandantes. É através da mediocridade que o cotidiano se normaliza ao gosto das classes dominantes.

É mister destacar que o cotidiano é um espaço heterogêneo. Embora possa haver uma predominância da mediocridade na cotidianidade escolar, lembremos que a necessidade, ao mover os homens, dá uma possibilidade de suspensão do limiar da mediocridade em alguns momentos. Entendemos que as objetivações genéricas em si correspondem num passo importante para que o ser social reflita que as condições vividas são questionáveis. As

² Notemos o que nos asseveraram Karl Marx e Friedrich Engels em 1845: “A consciência é, portanto, já de antemão um produto social, e o seguirá sendo enquanto existirem seres humanos. A consciência é, em princípio, naturalmente, consciência do mundo imediato e sensível que nos rodeia, e consciência dos nexos limitados com outras pessoas e coisas [...]” (2007, p. 53).

objetivações genéricas *em si* são o primeiro passo, afora a mediocridade cotidiana, a qual nos afirma não haver outra alternativa além da atual sociabilidade, precisam ser problematizadas em prol de sua superação. A preocupação do professor em ensinar indica que há uma luta para superar a sua condição de estranhamento em relação à realidade. Dessa forma, a ciência, a filosofia, a política e a arte, quando apropriadas pelos homens, permitem-nos um reconhecimento da genericidade *para si* e torna possível problematizar as nossas particularidades, conseguindo concretizar suspensões da cotidianidade.

Ao percebermos que as nossas particularidades são influenciadas pela ideologia/valores dominante, pode nos fazer cientes da forma contraditória em nossa reprodução. A percepção do gênero humano torna-se um elemento de crítica da atual sociabilidade caso o gênero humano seja tomado como particularidade, propiciando repensar a necessidade de transformação do atual modo de produção e reprodução social. Essa alternativa socialista revolucionária permitiria a redução da distância do pensamento *em-sí* e *para-sí*. Desfetichizar o limiar de mediocridade que nos faz estranhos à realidade, estranhos aos outros e estranhos a nós mesmos exige a necessidade de pensar na alternativa de superação do atual modo de reprodução social. Heller (2002), em 1970, indicava-nos que a filosofia marxiana deveria conquistar o posto teórico para os homens analisarem o fetiche da produção e da reprodução humana na atual cotidianidade, assim como George Lukács (1976) afirma que a ideologia do proletariado é o materialismo histórico.

Pois bem, agir na atual sociabilidade visando à sua desfetichização, não será um ato gnosiológico marcado somente pela ciência. Até porque a arte também contribui para promoções de suspensão do limiar de mediocridade que vivemos no dia a dia. A apropriação dos saberes genéricos não se dá somente pela ciência, como pela arte, pela política e pela filosofia. É preciso pensar contra a realidade e pensar contra o pensamento imediato para retornarmos ao nosso limiar de mediocridade e contribuir com a sua desfetichização a partir do momento em que realizamos uma crítica revolucionária do atual modo de reprodução a favor de uma política radical.

Esses pressupostos nos guiaram para a análise da objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar em Sarandi-PR na sua cotidianidade. Desse modo, após a realização das entrevistas semi estruturadas com o Secretário de Educação, com as ex-Secretárias de Educação, com os assessores da Secretaria de Educação, com as professoras, com as orientadoras educacionais e com a diretora na escola nos meses de junho e julho de

2008, começamos a transcrevê-las, relemos o material exaustivamente e iniciamos uma classificação dos fatos³.

Com base nessa classificação foram estabelecidas as categorias empíricas e delas indicaram-se as categorias analíticas guias desta Tese. Após a sistematização das categorias empíricas mais recorrentes em nossas entrevistas apontamos os capítulos elaborados nesta pesquisa.

Foram constatados nas entrevistas 134 trechos que mencionaram os obstáculos para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, 54 trechos que se reportavam aos obstáculos para a apropriação dessa Pedagogia Histórico-Crítica e 53 trechos que expunham os meios para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, entre outros. A recorrência às três categorias da hermenêutica-dialética (MINAYO, 1998), que empregamos para caracterizar, explicar e analisar os depoimentos, fez com que elas fossem os pressupostos dos capítulos II e III desenvolvidos neste estudo. Contudo, essas categorias analíticas são mediadas pela história educacional e pela economia-política do município de Sarandi e do estado do Paraná, o que nos fez reservar o primeiro capítulo da Tese para caracterizá-los.

Assim, esses capítulos nos guiaram para defendermos a Tese de que no atual modo de produção uma prática escolar emancipatória, ou a Pedagogia Histórico-Crítica, não serão predominantes na prática escolar.

³ Destacamos que o nome das professoras, da diretora e dos assessores educacionais do município e da escola são fictícios.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO INTERIOR DO PARANÁ

1.1 Breves Notas da Escola Ernesto Guevara⁴

[...] nós temos uma historia muito interessante. A escola foi inaugurada sem carteira sem muro, então, a escola era toda aberta para uma comunidade muito carente. As pessoas vivem do subemprego e nós iniciamos assim. Foram duas semanas sentados no chão, sem giz. Nossos recursos eram jornais, revistas que nós conseguimos de outras escolas que estavam fazendo doações. [...]. Nós não tínhamos as mínimas condições de trabalho, e a festa foi grande quando começaram chegar aquelas carteiras bonitas, [...] e outra parte interessante é que nós, eu e a outra supervisora, nós ficamos um mês na direção. [...] depois de um mês, a diretora da época, Vânia, ela chegou e tomou a sua função. (Orientadora Educacional em 1995).

[...] no ser social o econômico e o extraeconômico convertem-se continuamente um no outro (LUKÁCS, 1979, p. 44).

Notamos pelo depoimento da primeira orientadora educacional da escola Ernesto Guevara, em Sarandi, as condições materiais em que as professoras iniciaram a sua prática escolar em 1995. Período em que a cidade fora governada pelo Prefeito Sr. Milton Martini⁵ pertencente ao antigo Partido Democrata Social (PDS⁶) e eleito novamente, agora pelo Partido Progressista (PP) como prefeito da cidade de Sarandi-PR no ano de 2008.

A Escola Ernesto Guevara fica localizada no bairro Jardim das Camélias. Esse bairro tem pouquíssimas ruas com asfalto. Não possui comércio e nem indústria. Cerca de 25% dos pais das crianças matriculadas nessa escola são analfabetos, de acordo com o projeto político da escola [Anexo E]. Consta nesse projeto que a maioria dos pais e mães das crianças matriculadas vivem em subemprego e com uma renda média de dois salários mínimos.

⁴ “ O pensamento de Guevara se insere nessa geração intelectual. Para ele , também, a tarefa suprema e última da revolução era criar um homem novo, um homem comunista, negação dialética do indivíduo da sociedade capitalista, transformado em homem-mercadoria alienado, ou um animal carniceiro, um “homem-lobo” em uma “sociedade de lobos”. E porque a sociedade burguesa é baseada, em última análise, na lei da selva , só o malogro dos outros permite o êxito; é uma sociedade em que objetivamente, necessariamente, inevitavelmente , quaisquer que sejam as “boas vontades”, cristãs ou outras, o homem é inimigo do homem.” (LOWY, 2003,p.42).

⁵ O Prefeito Milton Martini foi afastado do cargo pela Vara Cível de Sarandi em virtude de obstruir a apuração de 46 inquéritos contra a sua atual administração. Disponível em:<
<http://www.odiariomaringa.com.br/noticia/232517/>>. Acesso em: 18 dez.2009.

⁶ O atual Partido Progressista (PP) tem sua origem com o Partido Aliança Renovadora Nacional (Arena) da década de 1960 e 1970 que apoiou a ditadura civil-militar no Brasil. Com a reformulação partidária na década de 1980 a ARENA é renomeada como Partido Democrático Social (PDS). No Ano de 1993 o PDS funde-se com o Partido Democrata Cristão e forma-se o Partido Progressista Reformador (PPR). No ano de 1995 o funde-se com o Partido Progressista formando-se agora o Partido Progressista Brasileiro (PPB). No ano de 2003 em convenção partidária resolve-se retirar da sigla do PPB o “B” originando o atual Partido Progressista (PP).

Constatamos ainda que cerca de 30% das crianças matriculadas têm seus pais cadastrados no programa do Governo Federal Bolsa-Família. [Anexo F].

O acesso ao bairro por meio de transporte coletivo é difícil. Segundo o relato da primeira diretora da escola, isso implicava em problemas para a prática escolar, haja vista que dificultava a ida das professoras à escola, provocando uma rotatividade elevada das mesmas.

Vejam os:

Professora Vânia-. O trabalho pedagógico da escola, na nossa época, foi um trabalho assim difícil, porque, primeiro, nós não conhecíamos a clientela com a qual a gente realizou o trabalho. [...] uma clientela de baixa estima, carente, carente de tudo [...], tanto que nós percebemos que estas crianças, eles traziam essa carência para dentro da escola. O que de bonito o bairro tinha, na verdade, era a escola [...]. Então, nós não tínhamos, assim, evasões, faltas, eles permaneciam constantes na escola, então o trabalho era difícil, por quê? Uma escola afastada do centro, onde é difícil [...] acesso de carro, de ônibus [...]. Então, os professores, eles começavam a desenvolver um trabalho, ficava um ano, saía, não porque eles não gostavam da equipe da escola, mas pela distância, a questão do ônibus, nós tentamos mudar o horário da circular lá, fizemos abaixo assinado, fui até a TCCC, conversei mas não foi possível, então o único horário que tinha era aquele, se o professor perdesse ele teria que ir a pé. [...] no segundo ano, os professores já começaram a... tipo assim, um ia de carona com outro, o outro dobrou o horário, daí nós começamos a fechar um grupo, esse grupo permaneceu assim cerca de seis anos, o mesmo grupo. Ai nós conseguimos desenvolver um trabalho [...].

Além disso, notamos que a diretora constatou na época que as crianças matriculadas na escola possuíam carências afetivas e econômicas. E, para tratar desse problema, pôs em prática a seguinte alternativa:

Professora Vânia-[...] nós fizemos um trabalho junto com o Colégio Santo Inácio de Maringá, eles iam uma vez por semana trabalhar dentro da escola com os alunos [...] a questão do respeito, da valorização. Nós percebemos, assim, que nós éramos às vezes para aquelas crianças, eram opostos, aqueles que iam lá tinham tudo, nós não tínhamos nada, então o que era importante para nossos alunos, para eles era descartado, então, na verdade, igual o Sr. José, do Santo Inácio, disse para mim: Vania este trabalho aqui, eu não estou dando eu estou recebendo, porque eles estão sendo exemplo para os nossos alunos [...] então nós colocamos assim para levantar um pouco a autoestima, a valorização com as crianças [...].

Isso nos fez refletir. Seria a miséria material e espiritual o fato para refletirmos as condições de vida dessas duas classes ou seria a riqueza material e espiritual o fato para refletirmos as condições de vida das duas “classes” acima indicadas? Ou ainda, seria o

desenvolvimento desigual e combinado que nos permitiria entender os motivos da existência de duas classes sociais antagônicas no momento em que os alunos do Santo Inácio de Maringá foram ensinar aos alunos do Ernesto Guevara Sarandi a terem autoestima? Vale lembrar que, no ano de 1995, estamos com o Sr. Jaime Lerner como Governador do Paraná pelo PFL e o Sr. Paulo Renato como Ministro da Educação pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). Esses dois senhores foram aqueles que cancelaram um convênio com o Banco Mundial para construir um centro de formação designado por Universidade do Professor, em Faxinal do Céu no Paraná, a fim de objetivar o Projeto Qualidade no Ensino Público/PR (PQE). Essa “Universidade” atuou na formação continuada dos professores da rede pública do Paraná e sua base pedagógica era a intuição e a motivação particular para a resolução dos problemas pedagógicos da escola, fundamentada numa lógica empresarial.

Embora a primeira diretora da escola Ernesto Guevara compreenda que os pais possuem problemas econômicos, ela convidou uma escola confessional de Maringá para estimular a autoestima dos alunos da escola Ernesto Guevara. Por isso, em nossa entrevista, fizemos a seguinte abordagem para captarmos as reflexões da influência das condições materiais na baixa estima dos alunos.

Observamos no depoimento da primeira Diretora da Escola Ernesto Guevara, por cerca de 10 anos, que a melhora da condição de vida dos pais dos alunos exige autoestima. Como se esta pudesse acontecer sem condições materiais. Não entendemos assim. Pensamos com Lukács (1979) que as questões econômicas são fundantes das questões extraeconômicas. Embora estas possuam certa autonomia, ao mesmo tempo possuem uma dependência ontológica do seu aspecto fundante econômico. Buscar reflexões a respeito da reprodução social sem o entendimento da reprodução econômico-política, com base na divisão social do trabalho, é a tentativa de mudar mantendo tudo no mesmo lugar.

A primeira diretora da escola Ernesto Guevara atuou de 1995 até 2005. Atualmente (2009), é Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Sarandi, governada pelo mesmo Prefeito que, em 1995, inaugurou a escola Ernesto Guevara sem carteiras e mesas. Talvez, em 2009, tenhamos jovens e adultos os quais, em 1995, eram as crianças com baixa estima e sem condições econômicas precisando ser alfabetizados.

A escola Ernesto Guevara foi indicada pelo Secretário de Educação de Sarandi e pelos seus assessores para realizarmos a nossa investigação de campo em 2007. Todavia, muitas mediações temporais retornam como um fantasma no tempo presente dessa escola. Com efeito, exige-nos um estudo da história econômico-política do Paraná bem como a

caracterização do cenário educacional da década de 1990 no Paraná e no Brasil. Isso contribuiu para analisarmos a reprodução particular objetivada na prática escolar na cotidianidade dos professores da Escola Ernesto Guevara em 2008.

1.2 Breves Considerações da Economia-Política do Paraná.

O noroeste do Paraná é composto de cidades com menos de um século de existência. A população do Paraná teve a sua expansão na década de 1940 com a vinda de mineiros, paulistas, japoneses, alemães, entre outros. Com a posse do empresário Moisés Lupion, em 1947, como Governador do Estado, por um partido que garantia a reprodução do capital, o Partido Social Democrata (PSD), apoiado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e pela União Democrática Nacional (UDN), essa expansão se intensificou. O Paraná era um Estado com poucas escolas, hospitais, estradas, portos, sistema de comunicações, indústrias metalúrgicas e siderúrgicas, enfim, não possuía uma infraestrutura. Essas condições, associadas à economia do período pós-guerra, fizeram com que o governador-empresário Moisés Lupion realizasse obras que permitiram a organização de uma infraestrutura para o crescimento econômico e populacional do Estado do Paraná. Toda a produção de mercadorias desse Estado era vendida pelo porto de Santos-SP. O Estado do Paraná tinha uma baixa produção de energia e seu sistema de comunicações era precário.

O Paraná, desde o período colonial, teve na agricultura a fonte de capital para mover a sua economia-política. No período colonial, a erva-mate era a mercadoria principal da sua economia (WACHOWICZ,1972). Com a decadência do preço do mate, essa mercadoria foi substituída, no início do século XX, pela indústria madeireira. O pinho promoveu essa atividade econômica. A indústria madeireira devastou o Paraná. Dos 200.000 km² da superfície do estado, 76.000km² eram cobertos por mata de pinheiros. Na década de 1960, essa área estava restrita a 23.000km². Uma das grandes riquezas do estado, a terra roxa, ficou desconhecida por muito tempo. Essa riqueza foi apropriada intensamente pela Companhia Inglesa “Paraná-Plantation”, a qual, depois, desdobrou-se em duas: a Companhia de Terras do Norte do Paraná e a Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná.

Essa Companhia comprou do Estado do Paraná 12.643km² de terras por um preço baixo em virtude de estar afastada da capital Curitiba (cerca de 450 km) e por não possuir nenhuma via de transportes para a região norte e noroeste do Estado do Paraná. Uma de suas primeiras medidas foi a construção da linha férrea “São Paulo-Paraná” ligando a cidade de Ourinhos (SP) a Cambará (PR). Os trilhos continuaram sendo construídos ao longo do

noroeste do Paraná e a estação cujo, ao seu redor, teve a construção da cidade sede da Companhia de Terras do Norte do Paraná recebeu o nome de Londrina em 1934. Essa Companhia foi fundando cidades (Cambé, Rolândia, Araçongas, Mandaguari, Apucarana, Jandaia, Maringá, Cianorte, entre outras) as quais se separavam, aproximadamente, pela distância de 15 km.

As cidades de Londrina, Cambé, Rolândia, Araçongas e Apucarana tiveram um cuidado arquitetônico em sua elaboração ao serem construídas pela Companhia inglesa. Maringá e Cianorte foram projetadas de acordo com os princípios das cidades-jardim inglesas (REGO; MENEGUETTI, 2006).

A região norte do Paraná teve o seu crescimento apoiado na política agrícola. Suas florestas foram derrubadas a fim de manusear a terra-roxa para o plantio de café e para a exploração da indústria madeireira. O desbravamento do interior do Paraná foi impulsionado pela exploração agrícola e pelas companhias de colonização. A CIA. de Terras Norte do Paraná recebeu 500.000 alqueires de terra do Governo Estadual. Com a segunda-guerra mundial, a Companhia foi vendida para “capitalistas paulistas” (WACHOWICZ, 1972, p. 164). Isso fez com que sua razão social tivesse um novo nome em 1951: “Companhia Melhoramentos Norte do Paraná” (LEITE JÚNIOR; ESCOBEDO, 2006). A Companhia Melhoramentos foi responsável pela continuidade do planejamento urbano de cidades como Mandaguari, Marialva, Paiçandu, Jussara e Sarandi.

No ano de 1947, a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná fundou diversas Comarcas e Distritos, entre elas a Comarca de Marialva-PR com seu respectivo distrito Sarandi-PR. Esse distrito, construído em 1948, possuía um projeto para ter ruas com 15 metros de largura e avenidas com 20 m. Seu projeto inicial tinha um desenho com 40 quadras (REGO; MENEGUETTI, 2006).

No período, a fim de demarcar a propriedade de determinada extensão territorial, tornou-se hábito a posse de terras com escrituras falsas. O Empresário-Governador Lupion “era famoso na região pelos negócios escusos que fazia com terras” (MORISSAWA, 2001, p. 90). A política agrícola no Estado do Paraná foi responsável por muitos conflitos. Trabalhadores que tinham a posse definitiva das terras eram ameaçados por empresas para assinarem contratos de arrendamentos. O trabalhador que não assinasse era ameaçado com violência. As terras tomadas eram dadas aos parentes do Empresário-Governador Lupion, a fim de conquistarem empréstimos bancários excepcionais (MORISSAWA, 2001).

Representando o capital, o empresário-governador Lupion, na década de 1940, criou a infraestrutura do Estado do Paraná necessária para o acúmulo do capital. Os trabalhadores

foram se organizando e vivenciando conflitos por meio de sua base econômica: a agricultura. A exploração do capital rural promoveu a organização dos trabalhadores no campo a ponto de haver um confronto armado entre camponeses e jagunços dos grileiros em Francisco Beltrão em 1957. Ali reuniram-se cerca de 4000 trabalhadores rurais para um conflito, exigindo do Governo Federal o envio de tropas para negociar uma solução.

Podemos destacar como atores no cenário da economia-política do Paraná as famílias que representavam o capital. O ex-empresário-governador Lupion foi a maior fortuna do Paraná na década de 1940. Grande proprietário de terra e pecuarista. Atualmente, seu neto Abelardo Luiz Lupion Mello é Deputado Federal pelo Democratas (DEM), antigo PFL. Ele tem beneficiado empresas fabricantes de agrotóxicos, inclusive a Monsanto.

Na década de 1960, o general Ney Braga assumiu a condição de liderança política no Estado do Paraná. Ele ocupou cargos no executivo sendo prefeito de Curitiba, governador do Paraná (1961-1965, 1979-1981), senador pela ARENA (1967-1978), ministro da educação do presidente Ernesto Geisel (1974-1978), presidente da Itaipu Binacional (1985-1990). Uma das principais lideranças na década de 1970 e 1980, José Richa, teve o seu apoio e saiu do grupo político liderado pelo general-governador Ney Braga. José Richa foi prefeito de Londrina, governador (1983-1986) pelo PMDB, senador da República (OLIVEIRA, 2007). No seu governo na década de 1980, a política educacional do Paraná elaborou seus princípios com base na pedagogia histórico-crítica.

Na década de 1970, houve uma mecanização das lavouras no Sul do país, a qual promoveu uma modernização conservadora. Isso fez com que muitos trabalhadores rurais no Paraná fossem para outras regiões. Outro fato que expulsou os trabalhadores rurais do Paraná foi a criação da Hidrelétrica Itaipu. Os trabalhadores rurais nessa região receberam indenizações com valores irrisórios e se deslocaram para outras regiões do país. Aqueles que foram para Rondônia, Pará, Acre e Mato Grosso tentaram continuar como camponeses. Contudo, as diferenças culturais e as próprias condições econômicas promoveram o retorno de muitos trabalhadores rurais para o Paraná. Outros foram para os grandes centros ante o aumento do desemprego na década de 1980.

As famílias expropriadas para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu foram auxiliadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), órgão de Bispos e outras igrejas cristãs fundado na época da ditadura militar no Brasil, com a finalidade de defender os direitos humanos dos trabalhadores do campo da dominação capitalista. Com isso nasceu o movimento de agricultores sem terra. O movimento se expandiu entre os anos de 1982 e 1983 na região sudoeste, norte, centro-oeste e litoral do Paraná, propiciando a criação do

Movimento dos agricultores Sem Terra no Paraná. Os conflitos pela terra expandiam-se pela Região Sul e por todo o Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980. Numa reunião de trabalhadores rurais em Cascavel no Paraná, o Movimento do Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) foi constituído em 1984. No ano seguinte, realizou-se o Primeiro Congresso Nacional do MST com 1500 delegados vindos de 16 estados em Curitiba, no qual se tirou a principal teleologia do movimento: “Ocupação é a única solução” (CALDART, 2004, p. 114). Nesse estado de profundas contradições, nasceu o MST. Movimento que tenta combater o capital, com contradições, e tem sido uma das poucas resistências organizadas no mundo que, no tempo presente, ainda, luta contra o capital. Essa conformação cultural, no Paraná, entre uma burguesia com expansão de seu capital mediante a produção na agricultura e a luta pela terra dos trabalhadores rurais coloca, nesse cenário, distintas classes com distintas ideias, valores e duas ideologias para a construção da sociedade.

No auge dos conflitos pela terra no Paraná e com a organização do MST o distrito de Sarandi-PR teve um crescimento populacional e um aumento da receita, tornando-se município na década de 1980.

Foram os conflitos entre o capital e o trabalho que construíram também a cultura/ideologia do Paraná. No referido contexto, observamos que há representantes do capital que determinam a economia-política do Estado continuamente ao longo da história. Observa-se, nesse momento, que o Paraná é o único estado que possui dois senadores irmãos: Álvaro Dias e Osmar Dias. Este foi Secretário de Estado de Agricultura na primeira gestão do Governador Roberto Requião do PMDB e na primeira gestão do Governador Jaime Lerner do PFL, ambos na década de 1990.

Outra família paranaense, representante do capital é a do Sr. Cecílio do Rego Almeida, o qual declarou um patrimônio de 5 bilhões de dólares. Seu bisavô, o Barão do Serro Azul, foi o maior ervateiro-escravista em meados do séc.XIX no Paraná. Essa família sempre teve influências no estado e na magistratura. O Sr. Marcelo Beltrão Almeida, filho do empresário Cecílio do Rego Almeida, foi secretário de obras do governo Requião em 2003. O chefe de Gabinete do atual governador, Rodrigo Rocha Loures, é filho do Presidente da Federação das Empresas do Estado do Paraná (FIEP). Essas famílias participam cerca de três séculos do poder econômico-político no Estado do Paraná (OLIVEIRA, 2007).

Outra mediação de famílias representantes do capital com o poder político local é a do filho do ex-governador do Paraná José Richa e prefeito de Curitiba Beto Richa (2004-2009), casado com Fernanda Vieira Richa. Ela é filha de um dos maiores banqueiros do Brasil na década de 1970 e neta do fundador do grupo Bamerindus. Esse banco paranaense, na década

de 1990, foi um exemplo clássico do papel do Estado na defesa do capital. Terceiro maior banco do Brasil tentou, nessa década, construir uma fábrica de papel, a Inpacel, a qual consumiu um bilhão de dólares. A intervenção do Banco Central nesse banco foi muito estranha, sua venda para o grupo HSBC foi realizada em menos de uma semana. Isso indica que estava sendo preparada essa negociação que possui contratos complexos e um impedimento constitucional que na época, vedava a participação do setor internacional nas finanças nacionais. Na sua venda para o HSBC, a “parte podre” ficou para o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal. Ou seja: para o Tesouro Nacional, leia-se para a sociedade brasileira. No ano de 2003, deixou para o Estado um prejuízo de 5, 697 bilhões e 53 mil acionistas minoritários com prejuízo. (ROMBO DO BAMERINDUS CHEGA A R\$ 5,7 BILHÕES. Gazeta Mercantil de 4 de junho de 2003).

De acordo com esse breve resgate da história do Paraná, observamos quem são as famílias tradicionais representantes do capital, a classe dominante elaboradora do pensamento dominante no Estado do Paraná.

1.3 A Trajetória Educacional no Paraná a Partir da Década de 1980 e a Formação de Professores na Lógica Mercantil na Década de 1990.

A trajetória educativa do Paraná no início da década de 1980 foi marcada por uma intensa euforia pedagógica. Com a posse de José Richa em 1983 como governador do Estado do Paraná pelo PMDB, ele indicou a professora Gilda Poli Rocha Loures para ocupar a Secretaria de Educação. Ela fora assessorada pela professora Lízia Helena Nagel e pelo professor Nircélio Zabet. Essa equipe elaborou o documento Fundamentos e Explicitação que orientou os fundamentos pedagógicos no Estado do Paraná de 1983 a 1986. Considerando, porém, o contexto político de participação popular, a hegemonia burguesa se reconstituiu nesse momento quando ela “democratizou” os mecanismos liberais de eleição dessa época.

Desse modo, os movimentos sociais, ao invés de intensificarem a sua condição classista, legitimaram a institucionalização liberal-conservadora, fortalecendo a hegemonia burguesa. José Richa fora eleito em 1983, mas sua formação e fortalecimento político teve o apoio do General Ney Braga o qual era o porta-voz de toda oligarquia do Estado do Paraná nas décadas de 1960 e 1970. A década de 1980, no Paraná, não incomodou a propriedade privada dos meios de produção. Os conflitos pela terra foram administrados a favor do capital, em outras palavras, a “redemocratização” do país nessa década não interveio na acumulação da riqueza. Os intelectuais “progressistas” foram convidados para comporem as equipes

executivas do Estado, entre elas da Secretaria de Educação. A professora Lízia Helena Nagel contribuiu na elaboração do documento Fundamentos e Explicitação em 1983. Embora ele se sustentasse nas concepções pedagógicas de esquerda nascentes da época, que entendiam a escola como socializadora do conhecimento científico, constata-se que a Secretaria de Educação não teve a dotação orçamentária para encaminhar seus projetos. Um fato relevante para entendermos esse momento refere-se à redução das taxas de reprovação em 1985, exatamente um ano após ter sido investido o maior percentual na administração direta com o ensino básico. No ano de 1986, as taxas de reprovação aumentaram, e coincidentemente, o empenho financeiro reduziu-se aos valores de 1983 (SANTOS, 1998).

Em 1983, Maurício Fruet foi indicado pelo governador José Richa para assumir a Prefeitura de Curitiba pelo PMDB. Ele montou uma equipe no Departamento de Educação de Curitiba que teve como coordenadora do projeto de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica a professora Carmem Gabardo. Ela contribuiu na implantação do currículo básico em Curitiba. Cumpre lembrar que o currículo básico era orientado pelo princípio de que o saber sistematizado precisa ser apropriado pelas classes populares para uma efetiva participação política. (CUNHA, 1991). Com a eleição, em 1985, de Roberto Requião pelo PMDB para prefeito em Curitiba, teve continuidade esse projeto do currículo básico com uma equipe progressista na sua execução. Com a mudança do projeto de governo em 1989, em virtude do término da gestão do PMDB na prefeitura de Curitiba, Carmem Gabardo foi convidada pela Secretária Estadual de Educação Gilda Poli, do Governo Álvaro Dias, do PMDB, para implantar o Currículo Básico no Estado do Paraná em 1990. Contudo, nos anos de 1987 e 1988, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná adotara como fundamentação pedagógica para o ensino fundamental, as concepções construtivistas de Emília Ferreiro (SANTOS, 1998). Data dessa época também uma das arbitrariedades mais graves produzidas na história da educação, comandada pelo governador Álvaro Dias no Paraná. Para inibir uma greve dos professores, ele convocou a Tropa de Choque da Polícia Militar a qual reprimiu violentamente os professores grevistas da Rede Estadual de Ensino em Curitiba em 30 de agosto de 1988. Desse modo, tínhamos na Secretaria Estadual de Educação professores progressistas, engajados em adotar a Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia de esquerda, na Rede Estadual e Municipal de Ensino, e um Governador representante do capital que mandou coibir à força os professores, porque reivindicavam melhores condições de trabalho.

Com a saída da professora Carmem Gabardo do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação no segundo semestre de 1991, um novo documento fora formulado para substituir o currículo básico fundamentado na Pedagogia

Histórico-Crítica. Foi convidado o professor Moacir Gadotti⁷ para orientar a proposta pedagógica “Construindo a Escola Cidadã” cuja base epistemológica era multiculturalista (SANTOS, 1998). Identifica-se que, em uma gestão de governo, houve três projetos para orientar o ensino fundamental: a linha conservadora inicial foi substituída por um breve período e logo a seguir, retorna uma educação conservadora por meio do Consultor Moacir Gadotti, e com a ascensão de Jaime Lerner como governador em 1995, pelo PFL, o projeto conservador educacional foi radicalizado até 2002 no Paraná.

Contudo, cabe uma discussão mais apurada a respeito da implantação do currículo básico no estado do Paraná com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Houve uma maior preocupação com a discussão de princípios, metas, com a reafirmação de um novo quadro conceitual da educação com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Não houve, nesse momento, a organização de uma trajetória, de um caminho, de um currículo que demarcasse o conteúdo programático (NOGUEIRA, 1993) para objetivar a prática escolar sob essa tendência. Além disso, vale lembrar que na década de 1980 no Paraná, houve uma redução na capacidade de financiamento do serviço público no estado, seja por condicionantes internos ao estado e pelas condições externas do país e do mundo (SANTOS, 1998). A redução de investimentos ao longo da década de 1980 coincide com o aumento da taxa de reprovação no Paraná, como já destacamos. Outro fato observado, no momento em que o PMDB esteve na administração do Estado do Paraná, foi uma política de impacto para promover a democratização da gestão escolar com a eleição para diretores. Todavia a democratização do saber não foi conquistada, devido à inexistência de projetos para as disciplinas, bem como de ações isoladas e antagônicas durante os cursos e seminários realizados para a formação de professores (NOGUEIRA, 1993; SANTOS, 1998).

Constatada essa contradição na organização do Projeto Pedagógico no Estado do Paraná no ano de 1989, houve uma tentativa de superar essas contradições, com a troca de Secretário de Educação, que se traduziu na formulação do Currículo Básico para as escolas municipais e estaduais do Paraná. Esse currículo, publicado em 1990, teve a sua implantação em 1991. Seus pressupostos teóricos fundamentavam-se na Pedagogia Histórico-Crítica. Apesar de o documento apresentar coerência epistemológica, os consultores, assessores e técnicos da Secretaria de Educação eram de formação liberal. Isso fez com que houvesse uma

⁷ No fim da década de 1970 e início da década de 1980, o professor Demerval Saviani era cobrado pelos seus alunos da PUC-SP para oferecer uma disciplina optativa que aprofundasse as investigações sobre a pedagogia revolucionária. Como essa caracterização causava um mal-estar em Saviani, ele pensou em caracterizar as suas discussões, na época, como pedagogia dialética. Todavia essa denominação foi usada por Moacir Gadotti em 1983 que, nesse momento, era um antimarxista. Por isso, Demerval Saviani caracterizou a corrente pedagógica que vinha tentando desenvolver como Pedagogia Histórico Crítica em 1984.

apropriação das categorias mediação e contradição do materialismo histórico sob viés liberal, descaracterizando um projeto educacional com fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica, o qual preconiza um projeto de sociedade socialista (NOGUEIRA, 1993).

Nesse mesmo ano de 1990, o Governo do Estado do Paraná iniciou um processo de municipalização do ensino sem consulta à Rede Municipal ou Estadual de Ensino. Com efeito, essa municipalização representou uma precarização no ensino fundamental. Haja vista que as condições materiais não foram dadas aos municípios para assumirem os custos do ensino fundamental (SANTOS, 1998). Embora a receita do Estado tivesse crescido 7,2% em 1994, o gasto da administração direta teve um valor, em 1994, de 12,8% na educação, investimento menor do que fora realizado em 1989.

Com o governador Jaime Lerner do PFL, houve uma radicalização do pensamento ideológico do capital no Estado do Paraná e, por conseguinte, na Educação. Com a justificativa da crise fiscal do Estado e as novas demandas impostas pela globalização foi feito um racionamento nos recursos públicos na Educação, justificando que se precisava adotar princípios e métodos de administração com qualidade total para a gestão da escola pública (HIDALGO, 1998). O ajuste fiscal preconizado pelo plano real promoveu um ajuste social. Manter um Estado forte no combate aos movimentos sociais e aos sindicatos e reduzir os investimentos sociais eram ações necessárias para a manutenção da estabilidade monetária, conforme asseverou Perry Anderson (2003)⁸.

⁸ As reflexões de César Benjamim, entre outras, são importantes reconhecê-las para identificarmos com rigor o que significa estabilidade monetária: "O Banco Central (BC) vem realizando operações heterodoxas e desnecessárias que resultam em prejuízos reiterados de milhares de milhões de reais repassados ao Tesouro Nacional. É o chamado "swap" cambial. A técnica dos procedimentos e a blindagem nos meios de comunicação têm garantido a impunidade. Economistas e jornalistas, implacáveis com qualquer aumento nos gastos públicos, ignoram a suspeitíssima sangria.

Na linguagem do sistema financeiro, agentes privados fazem uma operação de "swap" quando trocam ativos com diferentes rentabilidades e prazos de vencimento. Problema deles. O "swap" cambial é uma aposta nas variações das taxas de câmbio e de juros: ganha quem acerta no comportamento futuro dessas duas variáveis.

É uma operação puramente especulativa: um lado ganha exatamente o que o outro perde. No Brasil, porém – e só no Brasil –, quem oferece o negócio é o BC. É, pois, problema nosso. Estranha operação. Pois o próprio BC, numa ponta, fixa a taxa básica de juros; na outra, como gestor das reservas cambiais, interfere decisivamente na taxa de câmbio. É como se, em um jogo qualquer, um dos clubes pudesse escalar também o juiz. Os especuladores aceitam uma aposta contra um adversário que controla as regras do jogo. Incrivelmente, ganham!

Essas operações foram introduzidas por Armínio Fraga, então presidente do BC, em pleno curso da campanha eleitoral de 2002. Com a crescente possibilidade de vitória de Lula, temia-se uma corrida para o dólar.

Fraga decidiu inaugurar uma operação heterodoxa em que o BC arbitraria suas perdas, garantindo aos especuladores o reembolso de prejuízos com a desvalorização do real, de modo a induzi-los a permanecer na moeda nacional. Lançou operações de "swap" em que o BC ganharia se houvesse valorização do real, cabendo aos especuladores a posição oposta.

Quando a pressão dos credores internos paralisou o refinanciamento da dívida pública a partir de maio

Desse modo, implantou-se Projeto Qualidade do Ensino Público no Paraná com cinco componentes: 1) organização de matérias pedagógicas para as escolas; 2) reformas e expansão da rede física; 3) avaliação institucional; 4) estudo da rede; e 5) capacitação dos recursos humanos. Esse último promoveu uma tragédia na educação brasileira no Paraná: a Universidade do Professor na cidade Faxinal do Céu-PR.

Os Seminários realizados em Faxinal do Céu para a formação dos professores seguiam a lógica orientada pelo Banco Mundial. Discutir a mudança da natureza do trabalho, a flexibilização do sistema, leia-se precarização, com a “participação” da comunidade e a redução até a ausência dos investimento na Educação pelo Estado e o entendimento da escola como empresa. Caberia um bom gerenciamento. Os alunos, como clientes, eram os pressupostos dessa formação. No referido contexto, cabe à motivação mediar esse gerenciamento (RECH,1999).

daquele ano, a cotação do dólar disparou, como se previa, subindo de R\$ 2,50 em abril para R\$ 3,63 em novembro. Quem tinha contratos de "swap" cambial ganhou com essa diferença, dando um prejuízo de R\$ 10,9 mil milhões [€4,27 mil milhões] ao Banco Central.

Nos dois primeiros meses do governo Lula, o prejuízo com essas operações foi de R\$ 4,6 mil milhões [€1,8 mil milhões]. Porém, as condições mudaram. A rápida recuperação da balança comercial e dos saldos externos induziu à valorização do real. Como os contratos de "swap" cambial haviam sido estabelecidos no regime anterior, quando o real se desvalorizava, os especuladores começaram a perder.

Já sob o comando de Henrique Meirelles, o BC alterou gentilmente as condições dos contratos, oferecendo o chamado "swap" reverso. O BC e os especuladores trocaram de posição, e o BC começou a perder. Estamos diante do único caso, no mundo, em que um banco central aposta contra a sua própria moeda.

Operações de "swap" realizadas por bancos centrais são uma heterodoxia brasileira. Já não existem mais, há muito tempo, os motivos alegados por Fraga para justificar a invenção, mas ela continua a existir e a fazer milionários. Em 2006 e 2007, nessas operações, o BC repassou aos especuladores R\$ 14,3 mil milhões. De janeiro a maio de 2008, já havia entregue mais R\$ 4 mil milhões [€1,57 mil milhões]. As perdas são crescentes, pois as taxas de juros voltaram a subir e o real continua a se valorizar.

Na contabilidade do Banco Central, esses resultados têm sido escondidos no meio de números que tratam da contração ou expansão da base monetária, de um modo que ninguém consegue entendê-los.

A política atual do BC só aumenta essas doações. Com o pretexto, agora, de conter a inflação. O papel dos juros no controle da inflação é controverso, para dizer o menos. E a valorização continuada do real, como todos sabem, é o suicídio do país em médio prazo. Quem ganha, com certeza, são os apostadores no "swap".

Resumamos: o BC propõe uma aposta viciada, em que ele mesmo pode manipular as variáveis decisivas.

Os especuladores aceitam. E o BC perde a aposta! Joga porque quer pois isso nada tem a ver com política monetária e perde porque quer. Acesso ao site; <http://www.resistir.info/> em 23 de julho de 2008.

O prejuízo – cerca de R\$ 18 mil milhões [€7,06 mil milhões] em pouco mais de dois anos – é repassado ao Tesouro Nacional. Nos jornais, sob aplausos dos defensores da responsabilidade fiscal, os dirigentes do BC criticam o aumento dos gastos públicos e solicitam um superávit primário maior. Precisam de mais recursos, retirados da sociedade, para cobrir as bondades que fazem à turma da especulação.

Se diretores de bancos centrais dos Estados Unidos ou da Europa, formalmente independentes, agissem assim, sairiam algemados dos seus escritórios, no mínimo, por gestão temerária. Aqui, provavelmente nada acontecerá.

Sabíamos, há muito tempo, que o Banco Central brasileiro está acima dos Poderes da República. Agora sabemos que também está acima da lei. O Ministério Público deveria agir” (BENJAMIN,2008).

Outra crítica, apontada por Rech (1999), refere-se à terminologia Universidade do Professor. O termo Universidade é incoerente, haja vista que Universidade refere-se ao universal e, em Faxinal do Céu, a “Universidade do Professor” tratava os conhecimentos de forma fragmentada.

Na Universidade do Professor duas empresas do campo dos recursos humanos realizaram a formação continuada dos professores paranaenses. A primeira empresa de treinamento, Centro de Educação Gerencial Avançada, CESDE, foi recomendada à Secretaria de Educação por várias empresas, como a Cia Suzano de Papel e Celulose e o antigo banco falido paranaense Bamerindus. Essa empresa de recursos humanos atuou entre os anos de 1995 e 1997. Dois enfoques foram realizados em seus seminários para os professores: 1) atualização e motivação e 2) atualização curricular. De acordo com Rech (1999), 55.730 educadores participaram dessa formação continuada até outubro de 1997. Um dos problemas verificados era a ausência de 20% de professoras da Rede Estadual devido a seus maridos não permitirem que suas esposas se deslocassem para Faxinal do Céu e lá permanecessem por uma semana.

O proprietário da CESDE, Arthur Pereira e Oliveira Filho, recebeu, no ano de 1996, o valor de R\$ 3.394.000,00 para desenvolver a capacitação dos professores da rede estadual do Paraná. O mesmo, quando perguntado sobre quais bases pedagógicas orientavam sua proposta, respondeu que não havia base pedagógica para o seu trabalho. Sua formação é intuitiva e emana da sensibilidade. “Somos uma organização criativa e inovadora [...]. Nós não copiamos de ninguém. Nós desenvolvemos tudo em nossa equipe” (OLIVEIRA FILHO, 1995, p. 9).

Houve uma licitação para a escolha de uma nova empresa de consultoria e recursos humanos que pudesse dar continuidade à formação dos professores no Paraná em 1997. A empresa vencedora foi a Luna & Associados. Seu proprietário era o empresário Jesus Luna e o paranaense especialista em planejamento industrial Didio Rocha Lures. Essa empresa já havia atuado na formação continuada dos professores da Rede Pública de Santa Catarina. No contrato com a Secretaria de Educação do Paraná, essa empresa receberia R\$ 160.000,00 por seminário. Como no contrato foram estabelecidos 25 seminários, o total recebido pela empresa foi de R\$ 4 milhões. O objetivo da formação continuava sendo a mudança de comportamento por meio dos novos paradigmas.

O projeto de formação dos professores em Faxinal do Céu constituiu-se numa exaltação do mercado e do privado.

Quanto a formação do educador, Rech (1999) caracteriza a compreensão do Banco Mundial a respeito do Professor como corporativista, intransigente, ligado a sindicatos que somente visam fazer greve. O Banco Mundial também desaconselhava o investimento na formação inicial do professor, recomendando o ensino a distância. Outra indicação diz respeito ao salário. Esse deve estar vinculado à escala de avaliação dos alunos de cada escola (FONSECA, 1995; TERIGI, 1997). O salário do professor possuiria um abono de acordo com o desempenho dos alunos. Isso não é tão importante para o Banco Mundial, haja vista que, em sua concepção, o salário não tem reflexo no rendimento escolar. A partir do quadro apresentado Rech (1999) afirma que a melhora da qualidade da educação não é possível ser conquistada sem a melhora da qualidade dos docentes. E a qualidade desse profissional remete à sua qualidade de vida.

Nesse momento há uma recomposição do capitalismo no plano socioeconômico, onde há o ajuste da sociedade à globalização excludente: no plano ético e ideológico a naturalização da exclusão e a afirmação do pensamento de que não há alternativa, no plano teórico, com a suposta crise da razão e das metanarrativas e com a emergência do pós-modernismo, há uma exacerbação da subjetividade; e, por fim, no plano pedagógico, há uma intensificação de um ensino de qualidade para poucos. A educação, sob a égide das determinações do Banco Mundial, intensifica a precarização da formação do professor, haja vista que é orientada pela lógica da produção e do mercado⁹.

De acordo com o interesse do capital há, uma intensificação da visão idealista da realidade e a prática do professor depende de sua motivação própria. A cultura organizacional deveria ser feita por um professor que tenha alma, mente e coração. Basta-lhe um apoio moral.

Para dar continuidade a esse projeto no segundo mandato do ex-governador Jaime Lerner, do antigo Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente com a legenda designada de Democratas (DEM), foi convidada a Professora Titular da Universidade de Brasília (UNB) e técnica do Banco Mundial Sra. Alcyone Saliba. No Banco Mundial, ela já estava acerca de oito anos. Na época em que foi convidada para ser a Secretária Estadual de Educação do Paraná, coordenava junto ao Banco Mundial os projetos “Programa Qualidade no Ensino Fundamental” no Paraná e o “Pró-Qualidade” em Minas Gerais.

Além disso, tivemos a implantação da LDB 9394/96 que garantiu a transferência de recursos públicos para as organizações privadas de ensino, contribuindo com todas as

⁹ A respeito dos desafios da profissionalização do educador, ver especialmente FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. CNTE. Brasília. 1999. p.75-105.

reformas educacionais implantadas no Brasil a partir do final da década de 1990 (SAVIANI, 2001; HECKERT, 2005). Uma das medidas adotadas no Brasil foi a elaboração de um “currículo nacional” para o ensino fundamental, com conteúdos, objetivos, critérios de avaliação em todas as disciplinas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sua construção foi elaborada pela direção do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, cuja equipe teve Ana Rosa Abreu, Maria C. Pereira Ribeiro, Maria Teresa Perez Soares, Neide Nogueira e com consultoria internacional de César Coll. Os PCNs foram uma linha de ação do MEC para atender aos acordos firmados pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos realizadas em Jomtien, Tailândia em 1990, e a Conferência Nacional de Educação para Todos no ano de 1994 em Brasília (TAFFAREL, 1997). Os PCNs foram adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Sarandi-PR.

Esse foi o cenário da educação e das transformações econômico-políticas na década de 1990. Todas elas visaram garantir uma formação humana estranhada, deformada, “competente”, ordeira e submissa para subsidiar a atual reprodução social.

1.4 Breves Considerações da História Educativa em Sarandi-PR

No auge dos conflitos pela terra no Paraná e com a organização do MST, o distrito de Sarandi-PR teve um crescimento populacional e um aumento da receita, tornando-se município na década de 1980. O Governador-General Ney Braga, no dia 14 de outubro de 1981, recebeu em Curitiba, em seu gabinete, no Palácio Iguaçu, uma comitiva da cidade de Sarandi-PR, composta pelo Sr. Julio Bifon, Hélio Gremes, Massami Koga, Aquilino Guadêncio, Nézio Mantelo, Carlos Birches, Alcides Pavão e José Pollo, para sancionar a Lei Estadual nº 7502 que elevou Sarandi a Município. Na eleição de 15 de novembro de 1981, foi eleito o Sr. Empresário Julio Bifon o primeiro Prefeito de Sarandi e o Sr. Helio Gremes como o primeiro Vice-Prefeito, pelo antigo PDS.

Embora tenha conseguido a sua emancipação política, Sarandi-PR enfrenta uma série de problemas, entre eles: saneamento básico, abastecimento de água precária, falta de pavimentação, entre outros devido ao seu crescimento desorganizado.

No dia 27 de novembro de 1982, por iniciativa do Prefeito Julio Bifon, foi escolhida a Sra. Albertina Rico Mineli como Inspetora Municipal de Ensino. No ano de 1989, com a eleição do segundo Empresário Prefeito de Sarandi Sr. Hélio Gremes, ex Vice –Prefeito do Sr. Bifon, a Sra. Albertina continuou Chefe do Departamento de Educação. Conforme

conseguimos identificar nas atas da Secretaria de Educação, ela permaneceu no cargo até 1991. As discussões na Secretaria de Educação, até o ano de 1984, eram predominantemente burocráticas. Tratavam da contratação de professores e funcionários, aquisição da merenda escolar, datas comemorativas que as escolas deveriam organizar para festejar, remoções de professores, indicações de como os professores(as) e funcionários(as) deveriam se vestir, entre outros procedimentos administrativos. Na ata de 7 de maio de 1984, identificamos que houve uma primeira discussão pedagógica quando a Inspetora de Educação solicitou que as professoras fossem criativas para motivar as crianças [Anexo G]. Nela, percebemos os pressupostos educativos do neotecnicismo e do neoescolanovismo propostos na década de 1990 (SAVIANI, 2007).

Em uma reunião foi indicada a necessidade de reduzir em 20% o índice de reprovação no município, em maio de 1984. Montou-se uma comissão para angariar fundos para a escola nesse ano. Pediu-se que os pais colaborassem com a escola para enviarem verduras e legumes para “enriquecer a merenda”. (SME, 1986, p. 26). Tais iniciativas possibilitam inferir outro pressuposto da educação do capital: as parcerias público-privada para que o Estado não se comprometa em manter as suas instituições. Cabendo às escolas resolverem os seus problemas com os pais ao invés de o Estado financiar, investir na educação pública. [Anexo G].

O professor Apolo reivindicou a melhora das condições de salário em 1984. O Prefeito Julio Bifon lhe respondeu, numa reunião no dia 26/11/1984, que há muitos desempregados que vivem um sofrimento maior. Esse representante dos latifundiários locais, da burguesia local, ameaça nitidamente a organização que os trabalhadores da educação fizeram nesse momento. Querer justificar um baixo salário pago que nos faz pertencer a uma miséria relativa com aqueles que estão sob a égide da miséria absoluta é um argumento reacionário usado por aqueles que visam manter a hierarquia, o estranhamento, a exploração do homem pelo homem. Terminou a reunião com a indicação de uma comissão para estudar o aumento salarial. Ou seja, postergou um conflito para ganhar tempo e, com isso, favorecer a desmobilização do enfrentamento da classe trabalhadora na época [Anexo G]

O Sr. Bifon foi Prefeito em Sarandi-PR em duas gestões. A primeira no período de 1983 a 1988. E a segunda gestão foi de 1997 a 2000. Nessa segunda eleição, trocou de partido. Saiu do PDS para o PMDB. Ambos partidos representam os interesses dos latifundiários, dos banqueiros, ou seja: do capital.

Ao longo de 1985, 1986 e início de 1987 há um predomínio das questões burocráticas nas reuniões da Secretaria Municipal de Educação, conforme nossa análise do

livro-ata da época. Em maio de 1987, as questões pedagógicas retornam na pauta da Secretaria de Educação quando foi solicitado aos professores que elaborassem material didático, atuassem na melhora do comportamento das crianças e somente aprovassem o aluno que realmente tivesse aprendido a matéria. Notemos essa última determinação. Isso é um resquício do ensino tradicional que precisa ser valorado. Entendemos aprender a matéria como a apropriação dos conteúdos clássicos. Processo que pode permitir uma breve suspensão das relações imediatas, pragmáticas que promovem o estranhamento no cotidiano. Contudo, não era essa a preocupação ao apontar a necessidade de dominar a matéria e sim uma forma pragmática de assimilar a matéria.

No início de 1988, o Prefeito solicitou que as escolas não fossem cedidas para reunião de partidos políticos. Fato esse que indica a força conservadora do poder local para admoestar os adversários.

Com a eleição do antigo vice-prefeito para prefeito, o Sr Hélio Gremes, pelo PDS, em 1989, manteve-se a Sra. Albertina como Chefe do Departamento de Educação. Os fatos registrados no livro-ata da Secretaria de Educação da época indicam que a Sra. Albertina afirmou que aulas deveriam ser distribuídas para aqueles que tivessem o “dom” de ensinar. Isso nos indica que o neoescolanovismo estava presente no pensamento e na condução do projeto educacional de Sarandi. Nessa gestão, a Sra. Albertina já tratava de agressão feita por uma professora contra um estudante. E um fato que indica a “parceria público-privada” eram as “promoções” nas escolas para arrecadação de dinheiro com a finalidade de realizar a manutenção da escola. Fato que corrobora com as futuras determinações na década de 1990, as quais, sob a égide do ajuste fiscal, justifica-se que os gastos devam ser inferiores aos custos desde que haja o financiamento do capital e a redução de investimento nas instituições públicas, como a escola.

Ainda em 1989, identificamos o uso de drogas na escola. Isso revela o descontentamento, as condições de miséria absoluta que fazem a criminalidade aumentar. Também houve a mobilização para se formar um Sindicato dos Professores. Fato não aceito pela chefe do departamento, uma vez que ela garantiu que não poderia evitar represálias. Numa das reuniões do Sindicato dos Professores liderada pelo Sr. Apolo o Prefeito Julion Bifon o intimidou, dizendo que se vivia numa sociedade com muitos desempregados. Isso demonstra o quanto a organização dos trabalhadores faz com que os representantes do capital usem de todas as forças para deixar-nos em posição submissa e ordeira às determinações do capital.

No ano de 1993, foi eleito o Sr. Milton Martini Prefeito de Sarandi-PR pelo Partido Progressista (PP), antigo PDS. Ele convidou a professora Ursolina para ser a sua Secretária de Educação. Ela teve como assessora a professora sobrinha do Prefeito Bifon, a qual substituiu-a como Secretária de Educação em 1998.

Conseguimos entrevistar a professora Ursolina ex-secretária de educação mediante as indicações da sua ex-Assessora e também ex-Secretária de Educação, sobrinha do ex-Prefeito Julio Bifon. A professora Ursolina nos relatou o seguinte a respeito de sua gestão:

Professora Ursolina –[...]Pois tudo aquilo que eu fiz eu sempre percebi, toda minha prática, enquanto professora, que o que você trabalha ali o aluno experimentando, o aluno vivenciando, o aluno construindo mesmo é uma aprendizagem que fica para o resto da vida, ele não esquece, e ele também julga muito mais prazeroso para ele.

Carlos Henrique-A senhora acredita no construtivismo?

Professora Ursolina- Sim, isso.

Carlos Henrique-Era ele que fundamentava a sua proposta nesse momento?

Professora Ursolina- Era mais a questão do construtivismo [...], então a trabalhar essa questão já no segundo ano, aí depois eu deixei, mas continuaram mais ou menos nessa linha. E era um trabalho que encontrávamos muita resistência, porque ainda existia muita aquela questão do tradicional da questão [...] eu detenho o saber e você deve, o aluno enquanto aluno, tinha que somente receber”. Por isso que [...] enfrentamos muita rejeição por parte daqueles professores mais antigos.

Com efeito, construir o conhecimento foi um pressuposto pedagógico adotado pelos liberais convictos na educação. Ela ainda nos relata que a Secretaria propôs trabalhar por meio de projetos. Tudo estava para ser feito, segundo relato. Ou seja: depois de 12 anos com a Senhora Albertina à frente da Secretaria de Educação de Sarandi-PR, não havia supervisoras nas escolas, havia um problema grave a respeito da repetência e a Secretaria de Educação assumiu uma proposta pedagógica a qual os professores na rede resistiram. Por isso, foram inadvertidamente classificados como tradicionais. Ter um corpo docente que julgava deter o saber e querer ensiná-lo é um fato que precisa ser respeitado. Isso corrobora com o neoescolanovismo da época. No dizer da ex-Secretária de Educação:

Carlos Henrique-A Senhora consegue lembrar um pouco a respeito da proposta pedagógica quando a Senhora esteve à frente na secretaria de educação. Até onde eu sei, parece que a proposta de educação de Sarandi, na década de 90, ela trabalhava por projetos, era o currículo por projetos, não sei se isso se confirma. E também

contar para mim um pouco como a Senhora avaliava a rede em 1993, se tinha problemas de repetência, poucas escolas, poucas vagas em Sarandi, quais eram os problemas que a Senhora observa que eram graves, que exigiram muito da sua atenção para que a Senhora pudesse estar intervindo para tentar superá-los no início de sua gestão?

Ex-Secretária Ursolina - Foi realmente a questão assim, em termo de [...], se trabalhava por projetos, mas ainda tinha muito o que ser feito em termos [...] de sistematizar tudo. [...], quando nós começamos, era [...] tudo muito [...] de uma maneira informal, o que aí ficava difícil você [...] direcionar tudo isso, você ter conhecimento mesmo. Então tivemos que tentar. Formei um grupo [...], uma equipe, com professores de várias áreas, [...] então ali nós organizamos o nosso projeto de trabalho, o projeto pedagógico mesmo. Antes fazendo reuniões em cada escola com os professores sentindo a dificuldade [...] com relação ao trabalho pedagógico mesmo, até questão de livro didático, se iria adotar ou não. [...] o como existia a questão de repetência [...] foi uma das causas que nos levou a tentar a criar projetos alternativos, por exemplo, seria contra turno ou uma sala de apoio em período contrário. Então estar arrumando esses espaços, estar buscando. Isso daí com os especialistas, com os psicólogos, com fonoaudiólogo, com o psicopedagogo, que daí começavam a surgir os cursos [...]. Então as nossas professoras da equipe já foram encaminhadas para se prepararem para isso [...] para estar dando este apoio. [...] As escolas até então não tinham [...] o seu supervisor, o seu orientador. Então teve o concurso que [...] já consolidou isso daí [...]. Então isso daí já ajudou também, mas foi um trabalho [...] muito difícil, principalmente esses dois primeiros anos, por que aí nós tivemos que [...] (ir) na tentativa [...], vamos tentar ir buscando auxílios, até o pessoal da Universidade da UEM nos auxiliou bastante, então tínhamos muitos cursos, íamos buscar os profissionais diante daquelas necessidades na questão da aprendizagem. E aí nós trabalhávamos realmente com projetos [...], era como um tema gerador e a partir dali a escola trabalhava tudo em cima daquele determinado tema [...]. Não tinha um para o município, as escolas tinham uma flexibilidade de estar escolhendo os professores. E a gente acompanhava [...] muito de perto porque com o concurso houve uma mudança, até um rodízio na questão dos professores, os que ficaram, e aqueles que não foram aprovados, aí novos que vieram em função do concurso. Então esses dois primeiros anos foi quase que para uma organização mesmo da questão pedagógica e tudo [...] junto com a direção, com a supervisão e com a orientação ali junto com os professores, então um trabalho de acompanhamento direto. Quando eu saí em 95, ficou uma das professoras que trabalhavam na equipe, que assumiu a secretaria, aí a Telma continuou como secretária também [...].

Além do mais, a ideologia da professora Ursolina pode ser refletida a partir de sua concepção da Universidade do Professor, programa educacional do capital sob a orientação do ex-Governador do PFL Jaime Lerner, conforme relata-nos abaixo:

Carlos Henrique-A Senhora participou da Universidade do Professor em Faxinal do Céu?

Professora Ursolina -Sim.

Carlos Henrique -Quais são as lembranças que a senhora tem desse momento participando da formação em Faxinal do Céu?

Professora Ursolina -Olha, pelo menos no que eu participei dentro das minhas áreas [...] eu sempre, eu falo que às vezes eu sou até suspeita para dizer, mas em tudo o que eu participei eu aprendo alguma coisa, sempre você cresce de alguma forma,

então eu achei assim, pelo menos, pelo menos os primeiros que fui fazer na área de filosofia, sociologia, quando implantou a sociologia e a filosofia no ensino médio, que eu estive lá fazendo... e então eu achei assim, e para supervisão e para orientação também, que daí eu atuava 20 horas em sala de aula e 20 horas como supervisora, ou na direção auxiliar, ou na direção geral ou orientação, **eram ótimos, a proposta muito boa** e de início era levado muito a sério, então realmente eu acho que o crescimento foi muito bom! Depois aos poucos eu mesmo percebi que ali foi... sabe? Que não era levado com tanta seriedade, até o pessoal que ia ministrar o curso também. [grifos nossos]

Estudamos no item anterior que as empresas de recursos humanos responsáveis pela formação continuada dos professores em Faxinal do Céu promoviam uma formação que intensificava o estranhamento do professor. Indicar que essa formação possuía uma proposta boa nos faz indagar: boa para quem? Entendemos que não era uma formação boa para as professoras da rede pública do Paraná. Talvez tenha sido boa para as empresas de recursos humanos, as quais via de regra promovem uma formação para atender aos interesses do capital, um ser social estranhado, as quais foram muito bem pagas por um serviço de desqualificação do professor. Mas isso não se trata porque as pessoas sejam boas ou más. O idealismo faz com que as pessoas acreditem que seu pensamento elabora a realidade. Desse modo a ideologia do capital, a qual propaga o estranhamento humano em relação a si, em relação ao outro e em relação à realidade, torna-nos objetos ao invés de seres sociais. Isso pode ser notado no dizer da ex-Secretária sobrinha do ex-Prefeito Julio Bifon:

Carlos Henrique - Para encerrar professora, gostaria que a Senhora pudesse deixar as suas palavras finais, que a Senhora pudesse fazer um comentário de algum fato, de alguma ideia que a Senhora julga importante para estar registrando agora na história nesse momento.

Professora Telma -Eu vou só dizer assim, que eu realmente me considero que não assumi o magistério só como profissão mesmo, **mas como uma missão**. Ainda que ache que é uma coisa muito antiga, pode soar até um pouco ultrapassado, mas eu acredito que acima de tudo o professor deve ser um educador, e que não só a profissão, mas a missão realmente é digna demais, nunca me arrependo de nada que eu tenha vivido, que eu tenha experimentado no magistério, acho que tudo teve a sua lição, teve o seu momento. E eu acredito que é mais pela educação mesmo e que **é só através da educação que a gente vai conseguir estar melhorando, não só o município, mas o estado, o país. Acho que não tem outro caminho que não seja esta qualidade de educação, e estar passando pela educação**. Porque eu acho que através da educação é que vão surgir os governantes e todas as pessoas que vão dirigir não em termos só de município, estado e país, ou seja, uma empresa, ou seja, qualquer coisa que vai ter um diretor alguém que vai estar ali direcionando aquele trabalho, se ele passou pela educação e teve um sucesso ali ele vai ter um sucesso na vida também. Eu acredito muito na educação ainda hoje apesar de tudo eu ainda acredito e continuo acreditando [grifos nossos].

A Educação não vai melhorar o município, o estado, o país. Isto é, as condições de reprodução humana somente se alterarão se a condição de produção humana for modificada também. Quer dizer, somente com a supressão do capital e a implantação de um modo de produção com os trabalhadores livremente associados poder-se-á pensar em um processo de humanização para toda a humanidade. Além do mais, predominantemente, o Estado ou uma empresa são dirigidos a favor do capital. Em outras palavras, dirigir para o capital significa aumentar a miséria.

A ex-Secretária de Educação, sobrinha do ex-Prefeito Bifon, relatou-nos que a ex-Secretária de Educação Albertina lutou muito pela educação em Sarandi. Contudo, a segunda Secretária de Educação, professora Ursolina, indicou que estava tudo por fazer na década de 1990. Fazer concursos, contratar orientadores, enfim organizar uma Rede. No dizer da ex-Secretária de Educação:

Carlos Henrique-A Senhora conheceu a professora Albertina?

Professora Telma: Conheci bastante, na época, ela que era a Secretária Municipal de Educação.

Carlos Henrique: A Senhora lembra quais eram os objetivos educacionais na época em que a Senhora Albertina era Secretária da Educação? Qual era o projeto? O que era solicitado dos professores da rede?

Professora Telma: Olha, eu não tenho muito, muita lembrança, porque nessa época, em 87, eu só era do Estado. Então, eu sei que era uma pessoa muito dedicada, uma pessoa que empenhou-se bastante, porque o município estava iniciando, as salas eram em salões e igrejas, então ela fez de tudo para que a educação houvesse um progresso, um bom andamento. Uma pessoa que lutou muito.

Lutou muito para inibir a organização sindical, lutou muito pedindo que os pais levassem verduras e legumes para fazer a merenda nas escolas quando a Secretaria Municipal de Educação deveria financiar integralmente esse serviço, lutou muito por uma formação idealista que promoveu o estranhamento dos professores quando indicou como pressuposto para a formação que os professores fossem criativos e motivados. Toda essa luta foi para promover uma educação precária para formar crianças ordeiras e submissas ao capital.

A história da educação de Sarandi-PR fomos buscar também nos jornais da cidade. Conforme as indicações do jornal “O Repórter”, Sarandi era a cidade com maior crescimento demográfico do Paraná e um dos seus maiores problemas era a “pobreza”, onde a comida era

escassa, a população ficava exposta às doenças sem contar na falta de atividades escolares para as crianças. (POBREZA, 1996) [Anexo H]. Isso nos indica as condições de vida que foram se constituindo com os governos conservadores, de direita em Sarandi, no Paraná, no Brasil, na América Latina e no mundo.

O movimento estudantil se fez presente em Sarandi em 1997 quando o clientelismo da Câmara dos Vereadores fora denunciado (A VOLTA DO CORONELISMO, 1997) [Anexo I]. Contudo, conforme depoimento de uma professora da escola investigada, tal prática não foi liquidada.

Vejamos:

Professora Joelma- Passei muito bem, mas o primeiro colocado foi o filho da Secretária da Educação, (**Carlos Henrique** – quem era a secretária?) era a Telma, era o Nilo o menino que entrou. Os primeiros eram tudo parente de quem já estava. Aí ele entrou e... e eu fui falar

(Carlos Henrique – isso em 95?)

Professora Joelma- É. Eu não tinha voz, é acho que foi 9... já era 96 , que daí em 95 eu fiz o primeiro concurso, final de 95. É eu não tinha voz ativa para falar, sabe? Falava assim: nossa passei nesse concurso, mas só tem uma vaga, e tipo você encaixou teu filho, apesar de crítica ou que eu era, falei:- a Senhora encaixou seu filho, e ele enquanto eu estava no Independência [Escola Municipal] ele estava lá todas as vagas do Estado que saía sempre eram os filhos deles que estavam lá. Eu já com o segundo grau do magistério, com o meu concurso feito lá, passei muito bem, só não fui uma das primeiras colocadas porque já era... já era premeditado quem ia entrar. Então fiquei esperando, mas daí meu marido ficou desempregado, e eu trabalhando lá no Independente, não ganhava muito bem porque eu era CLT, mas concursada ganhava muito bem eu era concursada, mas era CLT, aí eu fui no prefeito era o Julio Biffon na época, e falei para ele:_ olha nós estamos passando necessidade. Meu marido está desempregado e eu preciso trabalhar. Eu fiz o concurso, não chega minha vez nunca. Aí ele falou para mim assim:_ olha, você pode ir lá falar com a Telma, ela vai te dar uma vaga no CC [...]. Como eu era professora, eu podia assumir sala de aula, aí ela me deu um, tipo um que era reforço na época igual aqueles elementar. Aí, era para eu ensinar aquelas crianças que não aprendiam em sala. Então eu estava tirando aquelas crianças da sala e a professora falava para mim: _Tal conteúdo você vai ensinar. Daí fui lá, hora que eu pedi o serviço para a Telma ela brigou comigo. Aí, a minha diretora da escola falou assim: olha, você vai lá, você fala para ela que ela vai te dar o serviço porque o Julio autorizou que desse o serviço. Se ela te negar o serviço, você fala para ela assim: **que você vai pedir uma auditoria, uma auditoria pública, você vai pedir uma auditoria para eles fazerem uma fiscalização**, porque é teu direito. Aí, eu peguei e fui, não falei nada para ela não, falei olha eu estou precisando do serviço. O prefeito já disse que é para você arrumar uma vaga à tarde, porque eu já trabalho de manhã, porque o meu marido está desempregado. Aí, ela falou assim:_ Não vou arrumar serviço para você não, você já está trabalhando lá no [CA], pode ficar lá mesmo. [...] quando eu ia descendo a escada, eu lembrei do que a diretora tinha me falado. Aí eu subi a escada novamente, tudo bem **só que eu vou pedir uma auditoria pública agora mesmo. Aí desci a escada, no que eu desci, ela chegou na escada e falou, ó então sobe aqui** , mas nisso eu já tinha pedido emprego para lavar roupa na creche, enquanto eu estudava. Também não me deram, enquanto eu era nova forte então dava, não me deram. Aí agora ela disse sobe aqui. Está bom você vai começar lá no Sagrada amanhã [Grifos nossos].

A ex-Secretária de Educação criou uma vaga para a professora concursada. Fato não muito difícil, porque a história da escola pública indica-nos a falta de professores para as escolas, assim como o déficit de vagas para os alunos em 1000 novas matrículas conforme relata-nos o jornal Folha de Sarandi (FALTAM VAGAS EM SARANDI, 1998) [Anexo J]. Desse modo, parece-nos que uma pequena ação individual, simples de realizar, uma denúncia, torna-se uma possibilidade de rapidamente reverte-se a teleologia. Imaginem uma ação coletiva. Contudo, a cultura clientelista, embora tenha sido criticada pelo movimento estudantil, no cotidiano, parece perdurar.

Continuando a caracterização da história educacional de Sarandi, constatamos em jornais locais da época a falta de infraestrutura na cidade (asfalto e iluminação pública) e um pronunciamento do Vereador Oliveira, que solicitava uma ronda ostensiva da polícia nas imediações das escolas para inibir o tráfico de entorpecente (Miguelzinho Defende Policiamento nas Escolas, 1997) [Anexo L]. Isso aponta-nos as condições de reprodução humana dessa cidade produzidas pelas condições de produção atuais. Quando defendemos o policiamento para coibir os delitos de crianças, adolescentes e adultos em conflito com a lei, estamos atacando as conseqüências provocadas pelo desenvolvimento desigual e combinado da riqueza. Observamos um vereador defendendo o policiamento nas escolas numa cidade que possuía cerca de 70.000 habitantes em 1997. Esse fato só nos faz perceber que o aumento da criminalidade acontece seja nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro e até nas cidades pequenas, como Sarandi no interior do Paraná. A violência nas escolas não é só uma característica das grandes cidades. Ela está presente também em Sarandi e indica-nos que a barbárie lentamente está se propagando.

Cabe ressaltar que o fundo público estava em crescente precarização na década de 1990. Isso fez o Governo do Estado do Paraná, nas décadas de 1980 e 1990, buscar financiamento externo, mais especificamente no BIRD. De acordo com Gonçalves (2003), 90% dos recursos foram destinados ao ensino fundamental. Data dessa época o Programa de Formação Continuada em Faxinal do Céu-PR. A Universidade do Professor. Seminários de massa eram realizados a fim de trabalhar aspectos relacionados à auto-ajuda para o professor. O professor deveria trabalhar os seus aspectos emocionais para promover um ensino centrado nas competências. Isso fundamentou a formação continuada de todos os Professores paranaenses no Governo de 1995 até 2002, inclusive do município de Sarandi (FERREIRA, 1999). Vale destacar que na segunda gestão do prefeito Julio Bifon, em Sarandi, a ex-Secretaria de Educação Telma, cujo marido é sobrinho do ex-Prefeito Júlio Bifon além de

enviar os professores para Faxinal do Céu, contratou a empresa Tuiti Education Network para realizar cursos sobre os PCNs por meio da televisão Canção Nova. A transmissão era ao vivo e perguntas realizadas por fax e telefone (FERREIRA, 1999) [ANEXO M].

Isso pode ser observado no próprio depoimento que a ex-Secretária de Educação Telma nos cedeu:

Carlos Henrique: A Senhora lembra quais eram os assuntos tratados na formação dos professores na década de 1990 na gestão que a Senhora participou como Assessora e depois como Secretária?

Professora Telma- Olha, a gente, além da capacitação [...] da parte pedagógica, **houve bastante palestra também de auto-estima**, de motivação do profissional! Porque ele tem que se empenhar, se entendeu? Ele não pode trabalhar nesse singular, às vezes reclama do salário e a gente reconhece, e eu não sei? É, se for olhar para trás a gente ganha pouco, **mas tem quem ganha menos**. Então se você assumiu essa profissão, professor, eu acho assim que não é profissão, é missão. Então ele tem que, é tem que ter motivação porque, para ele mediar um conhecimento sem, sem motivação, o aluno não vai chegar no aluno, entende? Então, nós incentivávamos através das palavras, das palestras de auto-motivação [Grifos nossos].

Desse modo, identificamos que a história da educação de Sarandi entre os anos de 1981 e 2000, em vinte anos, foi a história da desqualificação do ensino público. O entendimento da história da educação exige-nos o entendimento do capital (SAVIANI, 2002). A cidade foi emancipada pelo General-Governador do antigo PDS, antiga Arena, Ney Braga. Esse partido, antigo representante do Capital, foi aquele que por três gestões governou a cidade local. Vale notar também que, na comitiva que foi à Curitiba na solenidade de emancipação do município de Sarandi, estavam presentes três representantes do Capital que foram Prefeitos na Cidade: Julio Bifon, Hélio Gremes e Milton Martini, empresários locais. Este último torna-se em 2009, prefeito de Sarandi novamente. Na gestão de 1997 até 2000, retorna à prefeitura Julio Bifon pelo PMDB. Esses representantes do Capital legitimaram o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo, a pedagogia das competências e o neotecnismo da Educação Brasileira na década de 1990 (SAVIANI, 2007) em Sarandi, e os PCNs foram uma das sínteses desse modelo do capital para a educação brasileira. A proposta pedagógica por projetos valoriza a experiência cotidiana, que para ser objetivada, precisa de um professor “motivado”. Motivação para propagar o estranhamento em relação a si, em relação ao outro e em relação à realidade. Os aspectos afetivo-emocionais usados por essa educação

neoescolanovista visam fortalecer uma sociabilidade de adaptação dos homens à realidade, à produção e à reprodução da atual sociabilidade.

A teleologia educacional do capital posta em Jomtien, Tailândia em 1990 na Conferência Mundial de Educação, teve as suas manifestações na política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Sarandi. Identificar o movimento dos interesses do capital internacional na educação e localizar a sua manifestação na organização educacional de uma cidade é de suma importância para constatar os múltiplos determinantes que constroem a história. Os interesses apontados para a educação em 1990 incidiram em Sarandi. A “inclusão excludente” (KUENZER, 2002, p. 90-91) indica a melhora nas estatísticas educacionais, entre elas a universalização do ensino fundamental, sem a efetiva aprendizagem dos estudantes matriculados. A partir dessas considerações, Saviani (2007, p. 440) nos alerta que “[...] embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade”. Contudo, há possibilidade de alguma participação da classe trabalhadora com o atual modo de produção regido pelo capital?

Vejamos ainda outro depoimento de uma professora a respeito das condições de trabalho na época anterior à gestão do Partido dos Trabalhadores em 2001.

Carlos Henrique: Ah, quem era o secretário, o secretário nessa época, noventa e nove, dois mil?

Professora Rafaela: Quem estava na Secretaria? Era a professora Telma.

Carlos Henrique: Professora Telma? Conta para mim como era?

Professora Rafaela: **Era uma fase terrível.**

Carlos Henrique: Por que era uma fase terrível?

Professora Rafaela: Acho que era, foi uma fase meio assim de ditadura, sabe? Era uma fase que os professores passaram muito apurado. [...] uma fase assim de, é isso que eu quero, você vai fazer e acabou. Não tinha conversa. [...]. Então foi uma fase terrível para gente, é **“a Senhora não está contente pede as contas”**, sabe, “ não está contente de trabalhar naquela escola? Pede as contas!” Sabe, então **eu passei por isso**, [...] só que é, na época, ninguém tinha coragem de abrir a boca, ninguém tinha coragem de reclamar, o que é diferente de hoje.

Carlos Henrique: Isso aí em noventa e sete, noventa e oito, noventa e nove, até dois mil e um?

Professora Rafaela: É. Até entrada dessa gestão atual. Só que foi uma época assim que, se você pergunta não só para mim, mas para vários professores da época, nossa, todo mundo vai falar a mesma coisa, foi uma época de ditadura assim sabe. Você faz isso, é assim que eu quero, não reclama, não está contente você pede as contas. Então, nós sentíamos [...], então abaixava a cabeça e ficava quieta, que é muito diferente de hoje. Hoje nós temos uma liberdade, que se você não está contente você

fala. E tem, tem como correr atrás, procurar seus direitos e até isso foi uma coisa colocada para nós. Nós temos os nossos direitos e nós sabemos quais são, quais são os nossos direitos para nós correremos atrás. Porque a gente não tinha na época, a gente nem sabia .

Carlos Henrique: E o Sindicato nessa época tinha alguma atuação de enfrentamento?

Professora Rafaela: Não. Até hoje não tem, não tem, eu na verdade vejo assim [...],tanto é que os funcionários, a maioria dos funcionários nem mais são associados, porque, você não vê uma luta, porque eu vejo mesmo que um sindicato é para isso, é para luta em prol daquilo que ele está representando [...], eu pelo menos nem participo, sabe porque você, nunca você vê nada, nada , nada, nada do Sindicato [Grifos nossos].

Identificamos, com esse depoimento, como as relações hierárquicas eram predominantes na rede municipal de educação de Sarandi. Já vimos como o professor Apolo, ao liderar um movimento de greve dos professores na década de 1980, foi admoestado pelo ex-Prefeito Bifon, que lhe disse que há condições piores como a dos trabalhadores desempregados. Vê-se, aqui, como a instituição pública é tratada de forma privada. Uma reivindicação de trabalhadores tinha como resposta pedir as contas. Bem típico de como acontecem as relações entre burguês e trabalhador na produção industrial. Ainda identificamos a fragilidade da organização da classe trabalhadora. Ela também se encontra numa postura defensiva assim como a classe trabalhadora mundial.

Notamos que essa história da educação de Sarandi no interior do Paraná possui mediações significativas com a História da Educação do Estado do Paraná e da História da Educação no Brasil na década de 1990. Observamos que os filhos dos empresários ocupavam a Chefia de Gabinete de Governador ou que os filhos de Secretários Municipais de Educação eram os primeiros colocados nos concursos municipais. Observamos o nepotismo nas administrações quando uma sobrinha do Prefeito é convidada para ser a Secretária Municipal de Educação e como as famílias tradicionais além de terem o poder econômico, empenham-se em ter o poder político. Já afirmamos anteriormente que o Estado do Paraná é o único que possui dois Senadores irmãos. Os Senhores Dias. Sua família de fazendeiros doou uma de suas fazendas para a construção do campus da Universidade Estadual de Maringá. Notamos que o General-Governador Ney Braga junto com ex-Governador-Empresário Moisés Lupion foram determinantes na organização da economia-política que ainda se manifesta no tempo presente. Isso possuiu repercussões em todas as políticas sociais, culturais e econômicas do Paraná. A política de Sarandi foi predominantemente mediada por essa oligarquia estadual. Sua oligarquia local parece que ficou por oito anos afastada das decisões locais durante a

gestão do Partido dos Trabalhadores, entre 2001 e 2008. Essa foi a substância histórica da Educação em Sarandi, no Paraná e no Brasil. Esse foi o espaço do passado cuja continuidade futura, o presente, a partir de 2001, tentou romper.

1.5 A Educação em Sarandi-PR com o Partido dos Trabalhadores em 2001

A eleição do Prefeito Cido Spada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi a primeira tentativa de romper com a política conservadora local em 2001. Para a Secretaria de Educação, foi convidado o professor assistente José Luiz Araújo da Universidade Estadual de Maringá e ex-Vereador de Mandaguaçu (1997-2000) pelo Partido dos Trabalhadores. Um dos principais problemas identificados na rede de ensino foi a alta taxa de repetência. A fim de tratar desse problema, entre outros, a Secretaria Municipal de Educação pré-ideou cinco princípios para sustentar a sua prática escolar: a) democratização do acesso e da permanência; b) democratização da gestão; c) qualidade social da educação; d) valorização profissional; e) democratização do esporte e da cultura. Esses princípios foram selecionados para atender à finalidade indicada pela Secretaria Municipal de Educação que era formar “cidadãos emancipados” (ARAÚJO, 2006). Além de serem desdobramentos de dois eixos estabelecidos pelo Governo Democrático Popular eleito nessa cidade: 1) inclusão social e 2) radicalização da democracia. O município de Sarandi-PR contava, em 2008, com aproximadamente 87.000 habitantes. Tinha uma renda per capita de R\$187,00 reais. Seu IDH-Educação era de 0,858. Dentre os 14 municípios que constam no Paraná com população entre 50 e 100 mil habitantes, Sarandi possuía a menor arrecadação de impostos. (SARANDI, 2006).

A rede de ensino de Sarandi-PR, no ano de 2005, possuía 17 escolas de educação infantil e ensino fundamental que atendiam cerca de 8570 educandos e oito centros municipais de educação infantil que atendiam cerca de 1170 crianças de zero a cinco anos. A fim de realizar seu trabalho educativo, o município tinha 387 professores e 566 funcionários (SARANDI, 2006).

Para efetivar os princípios acima citados, a Secretaria Municipal de Educação iniciou uma série de medidas. Realizou um processo de formação continuada para os seus professores, elaborou o plano de cargos e salários dos profissionais do ensino, realizou oito Encontros de Educação, encaminhou a proposta de formação do Conselho Municipal de Educação para a Câmara de Vereadores em 2008, incentivou os professores a fazerem o curso de Pedagogia financiando 50% das mensalidades, organizou as primeiras eleições para o

cargo de diretor de escola, fez concursos públicos para nomear professores, reformou escolas e construiu mais oito salas de aulas, criou 800 vagas novas, entre outras medidas. Uma das objetivações conquistadas foi a redução de 50% dos alunos reprovados (ARAÚJO, 2006).

A formação continuada dos professores foi investigada por Cardoso (2006). Em seu estudo, a pesquisadora mostra que 50% dos professores entrevistados frequentaram a formação continuada, visando aprender conteúdos, acreditando que o seu domínio é o que faz o bom professor. Conteúdos voltados para a gramática, a geometria, a história foram os anseios de apropriação que esse grupo manifestou. Cerca de 25% de professores participaram da formação continuada visando entender qual a contribuição filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica para a sua prática. Outra preocupação identificada por Cardoso (2006) indicou que 15% das professoras estavam na formação continuada para se apropriar de conhecimentos que lhes permitissem organizar as condições pedagógicas para a inclusão. Com isso, os(as) professores(as) ansiavam por aprender metodologias e mediações pedagógicas para realizar a meta estabelecida. Por fim, cerca de 5% dos(as) professores(as) buscaram a formação continuada para ter elementos que lhes permitissem aliar teoria à prática. Com isso, Cardoso (2006) concluiu que os(as) professores(as) buscaram, na sua maioria, a formação continuada para reter saberes fragmentados. Em outras palavras, precisamos refletir: por que 50% dos professores buscaram a formação para aprender conteúdos? Isso talvez seja um indicativo da necessidade de se apropriar da cultura clássica. Visto que os conteúdos não eram valorizados na Educação de Sarandi na década de 1990. O currículo por projetos fez com que aulas da primeira série fossem semelhantes às aulas da quarta série. Ou seja, o neoconstrutivismo sendo objetivado. O fato das professoras quererem aprender os conteúdos é de extrema relevância em virtude de uma hegemonia na educação neoconstrutivista e neotecnicista que desvaloriza a apropriação da cultura clássica.

O Relatório do Secretário de Educação em 2006 indicou a Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com o Filósofo da Educação Demerval Saviani, como o fundamento da proposta curricular do município desde 2003. Faz uma afirmação que o governo popular, desse município, selecionou essa tendência pedagógica com a finalidade de desenvolver uma educação emancipadora e de qualidade para todos.

Resgatar o saber, a cultura científica sistematizada pela humanidade e organizá-la numa trajetória escolar, num processo de ensino-aprendizado para os filhos da classe trabalhadora constitui, para Saviani (1986), uma possibilidade de organizar a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa pedagogia visa inserir a escola como uma das instituições que venham a contribuir com a organização da sociedade socialista. Saviani indica que as pedagogias

tradicional, ou da essência, a pedagogia escolanovista, ou da existência, e a pedagogia tecnicista foram propostas da classe dominante para consolidar os seus valores. A escola tradicional, hegemônica até a década de 1920, esteve em meio a uma tensão social, possibilitando algumas contradições, nessa instituição, a favor da classe que vende a sua força de trabalho. Havia uma preocupação política com a escola em virtude de uma série de movimentos sociais. A partir da década de 1930, quando o escolanovismo tomou impulso nas referências pedagógicas, houve uma inversão da prioridade nas pedagogias conservadoras. Com a pedagogia tradicional, a preocupação era “como ensinar”, com a pedagogia escolanovista há um novo viés: o “como aprender”. A escola nova, ao ter uma preocupação com o aprender em detrimento do ensino dos conteúdos e dos objetivos, proporcionou uma melhora do ensino para as elites, enquanto a classe trabalhadora teve a perda da qualidade do ensino em sua formação (SAVIANI, 1986). Na década de 1970, com a reconfiguração do capital, o Brasil organizou a LDB 5692/71 e, com ela, organizou-se a flexibilidade como princípio para sua ação. Essa flexibilidade contribuiu na precarização do ensino das camadas populares na medida em que as condições locais seriam determinantes na trajetória de ensino fundamental com oito anos, seis anos ou quatro anos para formar as crianças. Essa “adaptação curricular” indicou um fato que demonstra o processo de precarização do ensino ao longo do século XX para os filhos da classe trabalhadora. Por meio dessa análise, o professor Saviani indica que os conteúdos são fundamentais para serem ensinados aos filhos da classe trabalhadora. Dominar os conteúdos culturais clássicos é uma das condições necessárias para a classe trabalhadora fazer valer sua teleologia numa sociedade cindida em classes (SAVIANI, 1986).

A partir disso, o professor Saviani (1986) começou a fazer uma análise das relações humanas na organização do trabalho educativo. Indicou que o trabalho educativo deve considerar a diferença entre os alunos no início do processo de ensino, mas alerta que, no final da trajetória, deve-se visar a igualdade da apropriação do saber pelos alunos. Nada mais reacionário do que considerar as diferenças entre os alunos como justificativa para manter as diferenças, conforme as indicações do construtivismo. Palavras do Professor Saviani. A Pedagogia Histórico-Crítica deve considerar a igualdade entre os homens e organizar uma trajetória de ensino em que haja a apropriação do saber científico por parte da classe trabalhadora. Contudo, uma Pedagogia Histórico-Crítica, ou uma prática de esquerda não pode ser idealista e reforçar o otimismo pedagógico na educação. A educação é um elemento determinado pela sociedade. Todavia ela pode influenciar essa sociedade desde que não esteja isolada de outros movimentos sociais os quais visam à transformação do modo de produção

regido pelo capital. Todos a favor de um modo de produção dos trabalhadores livremente associados.

Esses pressupostos iniciais indicados pelo professor Demerval Saviani são importantes para termos uma caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica. Pois, as desconsiderações epistemológicas e ideológicas da mesma podem incorrer numa apropriação dessa tendência pedagógica com o viés idealista e conservador. (SAVIANI, 2007).

Ainda no processo de localizar pistas a respeito da história da educação nesse município, pesquisamos em seus jornais mais recentes. No ano de 2005, constatamos uma reportagem a respeito da semana teatral e o incentivo à leitura (PREFEITURA REALIZA SEMANA TEATRAL E INCENTIVA LEITURA, 2005) [Anexo P]. Dois fatos localizamos em jornais locais, em 2006. Um que tratava do projeto ‘Informática Educacional’ e outro tratava da criação dos Conselhos Escolares (PREFEITURA DÁ INÍCIO AO PROJETO “INFORMÁTICA EDUCACIONAL”, 2006) [Anexo N]. Além disso, outra matéria tratava do VI Encontro de Educação, cujo tema fora “Conhecimento Científico: Instrumento Essencial para Emancipação” (PREFEITURA REALIZA VI ENCONTRO DA EDUCAÇÃO, 2006) [Anexo O]. A partir disso, iniciamos uma observação das reuniões da Secretaria Municipal de Educação (gestão 2001-2008) que preparava o seu VII Encontro de Educação.

A Secretaria de Educação de Sarandi realizou uma reunião a fim de efetivar os últimos encaminhamentos para o VII Encontro de Educação, cuja temática foi: “Ensino Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural”, no dia seis de julho de 2007. Esse encontro correspondia a uma das atividades da Secretaria Municipal de Educação para atender à formação continuada dos professores da Rede. Além disso, ele reforçaria o fundamento da proposta curricular do município, a Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, aqui identificamos fatos contraditórios.

1.6 Observando o VII Encontro de Educação em Sarandi-PR

As intervenções dos professores contratados para realizar a formação continuada¹⁰ com base na pedagogia histórico-crítica, parece-nos que não foram rigorosas conforme observaremos mais adiante. Um professor fez a abordagem técnico-política da Pedagogia Histórico-Crítica estabelecendo as mediações da singularidade com a totalidade e apoiado

¹⁰ realizado entre os dias 14 e 17 de agosto de 2007.

num marxismo ortodoxo¹¹. Alguns professores não foram radicais, rigorosos e globais (Saviani, 1986) na defesa da Pedagogia Histórico-Crítica. E um terceiro grupo aproximou-se dos discursos oficiais, pautados no lema “aprender a aprender”. Discurso pedagógico esse mediado pelos apologetas do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006). Isso nos indica, também,¹² problemas para que os professores, no seu cotidiano, possam objetivar uma prática escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Mesmo que a formação continuada contasse com exímios peritos nessa concepção, isso não poderia garantir a objetivação dela na prática escolar. Todavia uma formação continuada com base nessa pedagogia realizada sem rigor, radicalidade e totalidade cria mais um obstáculo epistemológico-ontológico para a sua apropriação.

Destacamos algumas afirmações feitas pelos palestrantes nesse VII Encontro de Educação. Isso nos possibilitou um levantamento dos fatos indicadores das contradições gnosiológicas a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica, na formação continuada em 2007.

A palestrante, professora da disciplina de Língua Portuguesa usou somente cinco minutos, ao invés dos 20 minutos que lhe foram concedidos pelo Coordenador da Mesa. De maneira muito sucinta, ela enfatizou que:

Quando nós temos a afetividade conquistada ou posta, nós temos tudo porque aí eu disse para os meus colegas nas oficinas, nós fazemos o que nós imaginamos com os alunos, basta conquistar os seres vivos para aquilo que pretendemos. Eu sei que muitos devem pensar: Ah! Parece fácil, né! Mas não, de fato não é uma missão fácil não. Mas nós somos movidos a desafios, e esses desafios um dos desafios que se põe no caminho dos educadores é este: na minha concepção, pelo menos é isso; a afetividade e o respeito e a crença no ser humano de que ainda vale a pena. É esse o caminho que eu acredito que nós temos que percorrer (ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII, 2007).

O caminho do pensamento acima transcrito demonstra que a professora se pauta na cultura/ideologia idealista e neoconstrutivista. Toda a responsabilidade do trabalho educativo é do professor, o que é uma das perversidades pedagógicas de responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando a história de luta de classes. Motivação e

¹¹ Entendemos o marxismo ortodoxo como referência ao método de acordo com os seus fundadores. Essa premissa é ensinada por Georg Lukács. Com isso, entendemos que: “A dialética materialista é uma dialética revolucionária” (Netto, 1992, p. 60).

¹² Além dos problemas da formação continuada tratados aqui, cremos que a objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, além das questões epistemológicas, tratadas na formação inicial e formação continuada, há obstáculos também de ordem ontológica e econômico-política. Sob a égide do Capital, há uma formação do ser social hegemônica com a apropriação da ideologia da classe que não trabalha e se apropria da riqueza que deforma o ser social. Ter uma formação política com a ideologia da classe proletária é importante para que os professores possam ter os primeiros passos de uma prática educativa emancipatória.

afetividade são pressupostos do neoconstrutivismo. Tendo o aluno como centro do processo educativo, a pseudo-criação do conhecimento, indica uma trajetória educativa na qual o estudante não chega a reconhecer a cultura clássica da humanidade.

Ainda na área da linguagem, a professora de Literatura Infantil relatou que:

E eu falei especificamente para os meus colegas sobre o conto de fadas, porque não há literatura mais apaixonante para nós e para nossos alunos do que conto de fadas, porque nos faz sonhar com dias melhores, nos faz sonhar com os momentos felizes, ou ainda como eu disse em sala, nos faz sonhar com ser feliz para sempre, nos faz acreditar nisso. E como nós todos queremos viver felizes para sempre, como dizem os contos de fada, nós passamos essa paixão para os nossos alunos através da leitura dos contos tradicionais. O problema é que os contos tradicionais retratam uma época, uma situação de produção bastante diferente, mostrando então o lexico na época, os castelos, as madrastas, todas as figuras medievais. E a criança nessa época é resignada, ela tem que aceitar tudo o que ela consegue conquistar, com os elementos mágicos. **Já na literatura infantil moderna, nós temos uma criança criativa, capaz de superar os seus problemas, de enfrentar suas dificuldades os seus obstáculos.** [...]e para finalizar minha fala, eu quero dizer que não há formula mágica para fazer com que os nossos alunos gostem de ler. Mas eu acho que, se nós formos apaixonados pela leitura e pela literatura, nós vamos encantar o nosso aluno e vamos fazer com que ele também goste da literatura, nós vamos deixar para eles o maior legado que é o amor pela leitura (ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII, 2007). [Grifos nossos].

Nesse caminho do pensamento analisamos a inversão do pressuposto do materialismo histórico-dialético no qual a realidade faz o pensamento. Para os idealistas, o pensamento faz a realidade, promovendo uma visão idealista dela. Com isso, novamente o projeto coletivo é diluído. O indivíduo, a partir de suas ações, única e exclusivamente, torna-se o sujeito, o ser social alienado/estranhado, responsável pelo sucesso ou fracasso de sua vida. As condições materiais da vida, ou a falta delas, não influenciam a formação do ser social. A aprendizagem assume pressupostos idealistas e construtivistas quando não se expõe claramente que o educador deve conhecer a realidade social e organizar um processo educativo comprometido com uma transformação radical (DUARTE, 2003). Veicula-se a mensagem de que devemos nos adaptar à realidade da sociedade capitalista. Fato esse que não condiz com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Outro palestrante, o professor de Ensino Religioso, iniciou sua fala refletindo sobre o ato de ensinar, cujo significado é sinalizar, deixar marcas para a vida. A partir dessa interpretação acrescentou:

mas essas marcas não podem ser cicatrizes[...]. A arte do encontro seja a nossa principal arte; [...] o ensino religioso precisa criar um diálogo com o indivíduo a

quem chamamos de aluno [...] Enfim, o ensino religioso precisa promover um diálogo que ajude o nosso educando a conhecer que muitos desses caminhos no sentido da transcendência são as religiões [...] (ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII, 2007).

Aprendemos com Karl Marx “[...] que é insensato tomar medidas violentas contra a religião” (1988, p. 62). Preocupa-nos que seja ensinada a ética idealista que contribuiu com a inversão do materialismo. Os instrumentos que promovem as mediações humanas para a construção do ser social são, na sua hegemonia, idealistas e a religião contribui para essa ideia. Quando abrimos a possibilidade de uma felicidade na transcendência, tememos que o projeto de liberdade e felicidade em vida seja relegado. Cremos que, ao invés da moral cristã no currículo escolar, o estudo da ética, com base na filosofia materialista histórica, poderia ser uma contribuição mais significativa na formação humana, no desenvolvimento humano. Sem contar a orientação de que a escola moderna deve ser laica.

Da área das Ciências Exatas, a professora de Matemática iniciou sua fala afirmando ser

[...] apaixonada pela matemática, porque é um processo que organiza vínculos entre professor e aluno [...]; cada dia é um novo dia, um novo recomeçar [...]; educar é fazer a criança pensar (ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII, 2007).

Nada contra a paixão ou contra a criação de vínculos entre professores e estudantes. Contudo, eles devem ser históricos, devem considerar as causalidades dadas e as causalidades postas do movimento contraditório na história. Caso contrário, o pensamento assumirá uma lógica formal e fragmentada no tempo imediato, no pragmatismo que desconsidera a história e, com isso, não conseguimos superar o idealismo e o neoconstrutivismo na educação. Com efeito, há um reforço da visão idealista da realidade.

À luz das considerações apresentadas, fica claro que esses quatro professores possuem uma concepção idealista da realidade, fato que os impossibilitaria de estarem mediando discussões com professores das escolas para que eles se apropriem da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em outra palestra, a professora da área de Ciências iniciou a discussão a respeito das necessidades e motivos para serem discutidos nos quatro dias de trabalho.

Promover e melhorar o ensino [...], aprendizagem para promover o ensino que leve ao desenvolvimento humano [...]; estamos preocupados com a aprendizagem de nossos educandos [...]; estudar, organizar pressupostos, pensar as limitações da teoria histórico-cultural para o ensino [...]; em todas as áreas temos um objetivo comum, o ensino promove a aprendizagem que leva ao desenvolvimento [...];isso é um objetivo de todas as áreas de conhecimento [...]; penso no trabalho coletivo [...]; o ensino promotor da aprendizagem que leva ao desenvolvimento [...]; refletir os conceitos em ciência com base na teoria histórico-cultural [...]; quando eu me aproprio de determinado conhecimento, eu tenho a possibilidade de ter uma atenção diferente para determinados fatos [...], promover a aprendizagem significa pensar e agir com os diferentes conhecimentos [...] (ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII, 2007).

A fala da professora não pareceu totalmente idealista. Contudo, ao restringir o caminho do pensamento para o desenvolvimento humano, sem as devidas mediações com as condições materiais que promovem a existência humana, restringiu a sua conferência aos aspectos instrumentais da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao lembrar que o conhecimento apropriado permite uma atenção diferente para os fatos, poderia ter feito um aprofundamento da questão. A Pedagogia Histórico-Crítica se constituiu numa tendência educacional com a ideologia da classe proletarizada, ou seja, pretende ser materialista-histórica. Isso não precisa ser exaustivamente afirmado, mas lembrar que essa educação é uma proposta que pretende formar seres sociais com a ideologia da classe proletarizada é necessário. Caso contrário, há uma instrumentalização de tal pedagogia somente no seu sentido gnosiológico quando ela, talvez, possua intrinsecamente a condição de contribuir na formação de um ser social que seja histórico, ou seja, revolucionário.

A professora de Artes fez um breve histórico do ensino de sua disciplina no Brasil. Esta já foi considerada como uma atividade, um mecanismo de treinamento profissional. Como conhecimento, não era abordada na escola. Partindo desses fatos, a professora fez as seguintes afirmações:

[...] a arte existe porque a vida não basta [...]a arte ganha um novo sentido com a pedagogia histórico-crítica [...]ela proporciona o encontro com o outro [...] proporciona viver a cidadania (ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII, 2007).

Tonet (2005,2007) faz uma crítica ácida aos reclames da educação para a cidadania. Afirmando que essa perspectiva não supera os reclames da emancipação política e as afasta de um projeto de superação da atual sociabilidade. Acredita que o problema, na conjuntura, seria permitir que os homens tornem-se cidadãos e se distanciem do projeto de emancipação

humana. O reclame pela educação cidadã assevera que o problema seria a falta de políticas universais. Estas, por conseguinte, proporcionariam condições de vida, de trabalho, habitação, alimentação, educação, saúde, lazer, entre outros, para todos os homens. Tais condições são inviáveis, sob a égide do capital, para toda a humanidade, uma vez que ele é irreformável e incontrolável¹³. Assim, não há a possibilidade de realizar uma política pública universal sob a égide do capital.

O socialismo democrático, com o fim da segunda guerra mundial, diluiu a luta da classe trabalhadora quando apostou na emancipação política, ou seja, apostou na formação de cidadãos. A emancipação humana visa tornar o homem livre, o que somente pode ser conquistado sob outra base de produção das condições da existência humana. A ausência de radicalidade, de rigor e de história organiza uma práxis afastada da concepção marxiana.

Em mais uma palestra do evento, a professora de Educação Física fez considerações também de forma a instrumentalizar a Pedagogia Histórico-Crítica. Lembrou que é necessário conhecer a estrutura da escola e a formação inicial do professor para planejar as aulas de educação física com base nessa pedagogia. A partir disso, a professora fez as seguintes afirmações:

Na área da educação física, temos poucas obras que fazem abordagem da educação física na perspectiva-histórico-cultural [...] debater os conteúdos e o planejamento do ensino é necessário para sistematizar um processo de ensino e desenvolvimento dos alunos nessa disciplina [...] a abordagem metodológica na educação física adota a cultura corporal como referência para ensinar na perspectiva educacional histórico-cultural (ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII, 2007).

Enfim, discutiu os aspectos metodológicos, o planejamento e a avaliação na educação física. Essa professora-palestrante também ficou restrita à especificidade disciplinar. Embora seja importante planejar, fica-nos a pergunta: planejar para quem? Para formar qual tipo de homem? Planejar para contribuir com que tipo de formação social? Como não menciona o projeto de sociedade em disputa, observamos um caminho do pensamento instrumental ao longo de sua fala. Isso corrobora com um afastamento daquilo que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

¹³ A respeito da incontrolabilidade do capital ver especialmente Duarte, 2006; Tonet, 2005, 2007, Mészáros, 2002, 2005 e 2007.

Em suma, podemos considerar que essas três professoras discutiram a pedagogia histórico-crítica por meio de uma concepção instrumental. Trataram sobre ela como se vivêssemos numa sociedade sem luta de classes.

Por fim, o professor de História também contextualizou a disciplina, indicando que ela foi sistematizada no século XIX. O objeto de estudo, a história, teve várias vertentes. A partir disso, o professor problematizou o papel da escola, da educação e da sociedade:

Nós vivemos uma sociedade dividida em classes sociais e a escola se coloca dentro dessa sociedade como instrumento de dominação e conservação da classe burguesa [...], para os filhos da classe trabalhadora saber ler e escrever era o suficiente no trabalho escolar, contudo, isso cria uma contradição porque, ao mesmo tempo em que a escola produz e reproduz a ideologia dominante ela possibilita que os trabalhadores questionem esse papel [...] como fazer isso? [...] é necessário uma metodologia correta [...] não existe metodologia correta se, primeiramente, o professor não tiver domínios dos conteúdos [...] educar é fazer a criança pensar, mas antes de fazer a criança pensar o professor também tem que pensar[...] o professor, acima de tudo, tem que reconhecer o seu papel, ele é um agente transformador. Mas agente transformador para quem? Para a produção e reprodução das ideias dos dominantes ou das ideias da classe dominada? [...] qual a importância da educação? [...] a partir de sua prática, ela pode construir a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora, ela é o único espaço que os filhos da classe trabalhadora frequentam para aprender (ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII, 2007).

E concluiu sua fala lembrando Florestan Fernandes (1980, p. 11-12).

O professor não passa, no fundo, de um aluno pelo avesso. Os alunos vão e vêm. A sua aprendizagem tem um ponto de partida e um ponto de chegada. Como professor, tudo é diferente. Permanecemos em aprendizagem contínua. O ensino sob esse ângulo é uma dura forma de aprendizagem pela qual entramos em confronto com a verdade na sala de aula e como permanente aluno mais velho. O professor nunca acaba de aprender. Quando pensa que já domina um assunto, descobre que deveria começar de novo.

Entendemos que esse professor foi radical, rigoroso e esteve no plano da totalidade com mediações em sua especificidade disciplinar. Lembrou que o professor também deve pensar, contudo, com a ideologia da classe trabalhadora. Afirmou que o professor deve dominar o saber a ser ensinado, ou seja, que ele seja um estudante eterno. Ao contextualizar a luta de classes com suas especificidades e a natureza da educação, atuou coerentemente com a sua área disciplinar e com a totalidade da Pedagogia Histórico-Crítica. Vale lembrar que

destacou o projeto cuja finalidade é a emancipação humana, ou seja, a superação da atual sociabilidade. Contudo, possuiu um pequeno descuido quando afirmou que o professor precisa de uma metodologia. Sim ele precisa dela. Mas ela será organizada a partir das condições objetivas e não como um a priori. Mas, além disso, ele precisa também lutar contra a ideologia da classe dominante da qual ele se apropria e objetiva em sua prática social, contraditoriamente. Isso não é uma questão de método. Isso é uma questão ontológica, na qual o projeto de emancipação humana nos ensina que devemos buscar a supressão de todas as classes sociais. Isso não podemos reduzir em um método. Todavia isso não compromete a sua exposição que fora radical.

A partir dessas considerações, cremos que houve um obstáculo epistemológico-ontológico para a apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica, já que os professores contratados pela Secretaria Municipal de Educação, exceto o professor de História, não foram devidamente radicais e rigorosos em suas abordagens. Isso contribui para uma apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica descaracterizada, incoerente e inconsistente. Dessa contradição, decorre a redução das possibilidades de sua apropriação-objetivação na prática escolar devido também a história educativa da cidade e do estado que segue no tempo presente como um fantasma. Quer seja no plano instrumental ou pautado em uma visão idealista da realidade, há o reforço do neoconstrutivismo em lugar da apropriação da pedagogia histórico-crítica. (MAGALHÃES; SILVA JÚNIOR, 2009).

1.7 Observando o Chão da Escola em Sarandi-PR

No decorrer do mês de setembro de 2007, estudamos os documentos da Secretaria Municipal de Educação (atas de reuniões, proposta curricular, projeto político pedagógico da escola, entre outros) e refletimos a respeito dessas observações iniciais. Solicitamos, ainda, à secretaria de educação uma escola para observarmos e entrevistarmos os professores. O Secretário Municipal de Educação junto com os seus assessores nos indicaram uma escola a qual julgavam que mais se aproximava do projeto educacional do município [ANEXO A]. Fomos apresentados à Diretora e às respectivas orientadoras educacionais de uma escola nesse momento. As crianças da escola onde fizemos as observações deste estudo são literalmente “pés-vermelhos” (codinome dado a aqueles que nascem no noroeste do Paraná

em virtude da terra roxa). Não possuem calçados para ir à escola. Vão à escola de chinelo, caminhando pelas ruas de terra¹⁴.



Foto: Pés vermelhos
Fonte: Pés (2008)

Quando chove, chegam com lama nos pés. Na ausência da chuva, chegam com o corpo empoeirado. Isso acontece devido à falta de asfalto no bairro onde se localiza a escola, ainda em 2008. Essa escola foi fundada em 1995. Possui cerca de 550 estudantes. Tem nove turmas pela manhã e nove turmas pela tarde. Há dez salas de aula, uma biblioteca, duas salas de supervisão, uma sala da direção, uma cozinha, uma sala de professores, quatro banheiros femininos e quatro banheiros masculinos, um pátio coberto e dois pátios sem cobertura, dois depósitos e uma quadra de esportes sendo coberta em 2008.

Observamos que não há refeitório na escola. As crianças comem a merenda na sala de aula. O projeto político pedagógico dessa escola indica que 25% dos pais das crianças matriculadas são analfabetos. Os demais pais possuem escolaridade distribuída entre o ensino fundamental, médio e superior e possuem renda média mensal de dois salários mínimos.

Observamos duas reuniões que aconteceram nessa escola no mês de outubro de 2007. Um conselho de classe para indicar os estudantes que estavam com problemas nas avaliações. A outra reunião foi realizada com as orientadoras educacionais de quatro escolas a fim de elaborar a avaliação final a ser aplicada nos alunos de toda rede municipal.

Os enunciados da prova de língua portuguesa e matemática, formulados na reunião indicada acima, eram fatos triviais, conforme a análise que o professor Saviani (1991) fez dos conteúdos supérfluos ensinados nas escolas estadunidenses. Temas indicando o desperdício

¹⁴ Essas crianças nos lembram os retirantes da obra de Graciliano Ramos: Vidas Secas.

de água, ofertas de produtos em supermercados, alimentos consumidos, enfim situações triviais do cotidiano pragmático.

Ante essas considerações, entendemos que há limites para a objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica. Na medida em que a formação continuada realizada pelo município selecionou professores, para o VII Encontro de Educação, os quais não foram devidamente técnico-radicais para conduzirem a problematização da Pedagogia Histórico-Crítica por parte dos professores da rede. Também registramos que a avaliação organizada para ser aplicada nos alunos do segundo ciclo não indicava que houvesse sido ensinado os conteúdos clássicos, conforme indicado pelos pressupostos da pedagogia de Demerval Saviani (1986, 1987, 1991, 2003). Essa avaliação realizada pela rede corresponde em outro fato contraditório às indicações do precursor da pedagogia histórico-crítica. Aqui entendemos que em toda a história econômico-política e educacional o clientelismo do município de Sarandi e do Estado do Paraná compõem uma substância histórica a qual promovem obstáculos para a compreensão da sociedade e do próprio homem em sua radicalidade. Como a Pedagogia Histórico Crítica visa entender a educação e suas relações com a sociedade, sem esse entendimento radical da sociabilidade promovida pelo capital não há como iniciar os primeiros passos para a sua objetivação ou de uma prática escolar emancipatória.

Em fevereiro de 2008, uma reunião pedagógica aconteceu na escola a fim de organizar o trabalho educativo, ao longo desse ano. No início da reunião, os informes. Logo a seguir foi apresentada a avaliação feita pelos pais no final do ano letivo de 2007. Muitos pais reclamaram do sumiço do material escolar dos filhos e também da alta rotatividade de professoras na escola. Logo após, comunicaram-se os cuidados necessários para o trabalho educativo na escola. Preenchimento dos diários, alertar para os casos de alunos com mais de três faltas consecutivas, preenchimento do caderno de avaliação da turma com maior regularidade. Depois dos relatos técnicos, discutiu-se a parte pedagógica. Os primeiros quinze dias foram reservados para avaliar os alunos em todas as séries. Leitura, escrita, operações fundamentais deveriam ser avaliadas em cada série. Alguns critérios foram abordados. Quanto à turma da primeira série essa deveria ser recebida com ludicidade.

Com o término da reunião pedagógica a Diretora e as duas Orientadoras Educacionais foram comprar o material pedagógico das professoras para o ano letivo de 2008. Caneta hidrocor, cartolinas, lápis, caneta, papel ofício, entre outros. Observamos que o material era pouco. Esse material foi distribuído para as professoras que se encontravam pela tarde. Percebemos o desestímulo em suas faces. Cada professora recebeu um estojo de hidrocor para trabalhar ao longo do ano. Poucas eram as cartolinas que as mesmas receberam.

As professoras da primeira série, que precisam fazer painéis com letras cursivas e de forma para organizar o processo de alfabetização das crianças, pareciam desestimuladas com a escassez do material. Com isso, refletimos as condições materiais da escola pública municipal por nós investigada, que tem a Pedagogia Histórico-Crítica fundamentando o seu trabalho educativo. Isso nos faz indagar qual foi o orçamento da educação realizado no ano anterior? Qual foi o material de consumo comprado pela Secretaria de Educação no ano anterior? Percebemos que a compra daquele material fora realizada pela Diretora da Escola. Logo, foi pago com recursos financeiros da escola, e a Diretora relatou-nos que é insuficiente para as demandas¹⁵ postas já no tempo presente. Isso indica que novas demandas da escola ao longo do ano teriam dificuldades de serem atendidas.

Saviani (2003) revela-nos que a sociedade civil deve fiscalizar o Estado nas ações referentes à educação. Acrescenta que um dos obstáculos para a prática da Pedagogia Histórico-Crítica é garantir que os recursos aprovados em lei sejam usados no sentido *lato*, ou seja: somente no ensino. Asfaltar ruas em frente a escolas, comprar a ração do cavalo do policial que faz segurança montado nas proximidades da escola são atividades, entre outras, consideradas, por vezes, pelos Tribunais investimentos coerentes na Educação. Criar mecanismos que impeçam os desvios de recursos é um dos alertas feito por Saviani (2003).

As associações de pais, o sindicato e o conselho municipal de educação deveriam ser os órgãos para realizar essa tarefa. É notório que os municípios recebem verbas do governo federal, bem como há transferências dos recursos de arrecadação de impostos municipais para a educação. Quando observamos que, na escola, falta detergente, falta uma geladeira com as devidas condições elétricas e mecânicas para o seu funcionamento, professoras recebendo um material pedagógico “a conta gotas”, perguntamos: qual o orçamento da educação nesse município? Essa resposta é uma “caixa preta”. Talvez somente o seu prefeito e o seu secretário de educação possam responder com precisão. Mas cremos que, talvez, somente um órgão judiciário tenha os devidos instrumentos para realizar uma entrevista com estes senhores para obter de forma precisa cada real empregado na educação. Mesmo assim, sabemos da existência de dificuldades para identificar o emprego do orçamento em educação no município. Para caracterizar essa dificuldade, citamos dois fatos hipotéticos. Uma prefeitura pode, em seu relatório, indicar que comprou material de consumo: folhas, caneta, lápis, cartolina, lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor, cadernos, livros, brinquedos pedagógicos,

¹⁵ Uma das demandas citadas em entrevista pela diretora da escola por nós investigada no ano anterior (2007) foi a necessidade de comprar detergente para lavar as panelas onde é feita a merenda escolar. Outra demanda era uma geladeira para preservar os alimentos com maior zelo, pois a atual geladeira apresentava problemas para conservá-los.

enfim, todas as mercadorias necessárias para o professor realizar o processo de ensino do saber sistematizado historicamente para os seus estudantes. Mas será que os órgãos da sociedade civil fiscalizam a compra da mercadoria e a distribuição da mercadoria nas escolas públicas do município?

Comprovar a distribuição e o recebimento dessas mercadorias necessárias para o trabalho educativo do professor é uma dificuldade, porque não há como identificar se os materiais de consumo indicados nos relatórios dos municípios, de fato foram distribuídos para a prática escolar do professor na sala de aula. Outro fato hipotético pode ser a respeito da compra de uniformes escolares. Será que a especificação dos tecidos nas licitações (peso, percentual de algodão, etc.) corresponde ao uniforme recebido pelas crianças matriculadas nas escolas dos municípios? Será que o preço do uniforme é condizente com as especificações do tecido? Podemos fazer uma série de simulações com cada mercadoria comprada pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para verificar se houve ou não o uso lícito do dinheiro público. De acordo com Mendes (2001), houve má gestão e fraude nos recursos do Fundef. A Bahia foi o Estado que apresentou o maior índice de irregularidades, 41%. Todavia quais são os instrumentos que a sociedade civil organizou para verificar essas possíveis irregularidades que criam obstáculos no trabalho educativo dos professores? Quando observamos uma distribuição de mercadorias para o trabalho educativo do professor, perguntamos-nos: qual o orçamento da educação desse município? Qual a veracidade das informações de compra e distribuição das mercadorias citadas nos relatórios? Qual o emprego dos recursos do Fundeb nesse momento? A sociedade civil está organizada por meio de seus órgãos de classe para fiscalizar o Estado, conforme as indicações de Saviani (2003)? Isso poderia inibir as irregularidades no uso dos recursos da Educação que já são poucos. Caso sejam desviados os recursos financeiros, conforme identificado na Bahia, maiores obstáculos são construídos para objetivar a prática escolar das professoras e professores nas escolas públicas do Brasil.

Pensamos na Organização do Sistema Municipal de Ensino no que diz respeito ao Capítulo “Do Conselho Municipal de Educação”. Este, quando criado, deveria possuir os representantes dos trabalhadores em Educação em sua totalidade. O Poder Executivo Municipal, as entidades filantrópicas, a Administração Pública Municipal, a Câmara dos Vereadores, a Secretaria de Educação não poderiam ter representantes no Conselho Municipal de Educação. Esse Conselho deveria ser representado por aqueles que conhecem os problemas da educação na escola. Os professores, professoras e orientadoras educacionais da escola pública.

Quando os representantes do Capital, como os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, encontram-se participando dos conselhos que compõem uma cidade, neste caso o da Educação, cria-se mais um obstáculo para que movimentos extraparlamentares possam ser organizados. Movimentos extraparlamentares que gozam da possibilidade de formarem organizações com diminuta hierarquia entre os seus partícipes. Movimento extraparlamentar que, de acordo com Mészáros (2002) será o grande responsável pela organização dos trabalhadores livremente associados. Todavia o Conselho de Educação é organizado nos gabinetes das secretarias municipais de educação. A proposta é analisada pela assessoria jurídica do poder executivo municipal. Depois disso, encaminhada à Câmara dos Vereadores. Esta, aprovando, encaminha para ser sancionada pelo chefe do poder executivo: o prefeito. Com isso, percebemos o quanto as massas estão afastadas de toda organização dos instrumentos que foram criados para consolidar uma sociedade “democrática”. Entendemos que os professores e professoras da rede pública municipal sequer foram ouvidos do que pensavam a respeito da composição do Conselho Municipal de Educação. Ao invés de tentar construir possibilidades de “parceria” público-público, mais se consolidam os instrumentos da parceria público-privada.

Essa realidade econômica precária das condições de trabalho do professor é um fato que influencia no extraeconômico, no trabalho educativo, na prática escolar sob as bases da Pedagogia Histórico-Crítica. O ensinamento de Lukács (1979) de que o econômico e o extraeconômico convertem-se continuamente na formação do ser social constitui uma de nossas referências para refletirmos essa pedagogia objetivada e apropriada no trabalho docente nesse município no interior do Paraná. Entendemos que o extraeconômico corresponde à educação, mais especificamente à prática escolar. Adotar a Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamento do trabalho educativo, da prática escolar requer uma articulação com a concepção política socialista que visa uma sociedade sem hierarquia entre os homens, sem trabalho alienado/estranhado, sem classes. A sociedade socialista. As polarizações entre a concepção técnica e a concepção política devem ser superadas na unidade do talento técnico-político que essa pedagogia se propõe. Cabe ao corpo docente buscar o maior domínio possível dos instrumentos que lhe permitam ensinar e o maior domínio possível dos conteúdos a serem ensinados. Essa é a particularidade a qual todo corpo docente de uma escola deveria buscar. Além disso, entender o homem e a sociedade em sua radicalidade econômico-política é importante para qualquer prática educativa que vise ser emancipatória. A unidade entre a particularidade de ensinar com o entendimento dos aspectos fundantes da formação do ser social promoverá mediações no ato de ensinar, as quais podem

possibilitar breves momentos de suspensão com a substância histórica conservadora que interfere em nosso dia a dia. Parece acertado que a questão dos métodos e do processo é central na Pedagogia (SAVIANI, 2003). Caracterizar o papel da escola, os conteúdos do ensino, a postura da pedagogia “dos conteúdos”, o método de ensino, a relação professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem, a manifestação na prática escolar (LIBÂNEO, 1985) são necessários. Entretanto essa substância educativa não pode estar desvinculada das condições materiais que formam o ser social, construídas historicamente no processo de estranhamento/alienação do homem no atual modo de produção. Porque ela impõe extremas dificuldades para objetivação de uma prática escolar.

1.8 Primeiras Objetivações Constatadas na Prática Escolar em Sarandi-PR

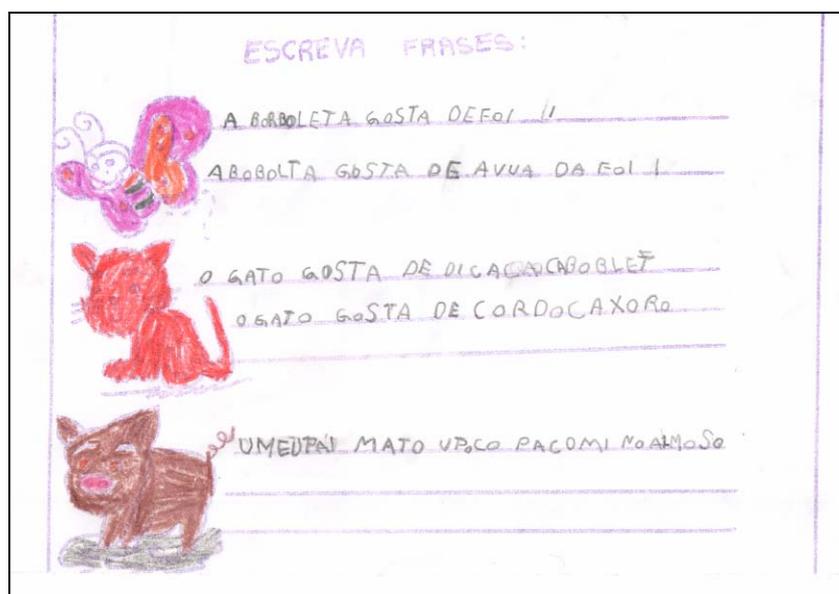


Figura 1¹⁶

Atividade Educativa de uma criança na escola investigada (2º ano do 1º ciclo)

¹⁶ Em 2007, 2,1 milhões das crianças de 7 a 14 anos de idade freqüentavam escola e não sabiam ler e escrever

Embora entre as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, faixa etária correspondente ao ensino fundamental, o ensino esteja praticamente universalizado (97,6%), os resultados da pesquisa mostram que este alto índice de frequência à escola nem sempre se traduz em qualidade do aprendizado. Entre as 28,3 milhões de crianças de 7 a 14 anos, que, pela idade, já teriam passado pelo processo de alfabetização, foram encontradas 2,4 milhões (8,4%) que não sabem ler e escrever. Isto não significa que estas crianças não estejam na escola: 2,1 milhões delas, ou seja, 87,2%, das que não sabiam ler e escrever, freqüentavam estabelecimento de ensino. Deste grupo de 2,1 milhões, 1,2 milhão vivia no Nordeste do país (IBGE, 2008).

A tarefa educacional proposta na figura 1 acima, no dia 3 de abril de 2008, por uma professora que trabalha na escola investigada acerca de 10 anos, com a segunda série, corresponde em outra pista de nossa investigação. Dela estaremos partindo para caracterizar, analisar e refletir a prática escolar no município de Sarandi-PR, cuja prática escolar visa ser sustentada pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica .

Não pretendemos fazer generalizações a respeito do trabalho desenvolvido, por uma criança de oito anos, na segunda-série do ensino fundamental. Contudo, para nós, isso não poderia acontecer. Essa criança já deveria ter uma objetivação da linguagem escrita menos precária. Parece acertado, que muitos vão dizer que bom que essa criança está na escola. Também concordamos. Contudo, o que essa escola está objetivando? A nossa primeira impressão diz-nos que a escola, os seus professores não estão conseguindo ensinar e os estudantes não conseguem aprender. Os professores não obtêm êxito na sua prática escolar, embora estejam preocupados, ansiosos e temerosos com a situação acima objetivada. As duas primeiras semanas do ano letivo foram para realizar um diagnóstico em Sarandi-PR. Após dois meses do diagnóstico, constatamos uma criança da segunda série soltando letras em três linhas para escrever uma frase. Fato esse observado nos outros trabalhos dos estudantes da turma. Fato também observado pela outra professora da segunda série e relatado na reunião de planejamento realizada no dia 11 de abril de 2008.

Essas professoras tiveram sete anos de formação continuada com a atual secretaria municipal de educação em Sarandi-PR. Um dos fatos destacados pela secretaria foi que financiou a formação inicial em Pedagogia das professoras que somente possuíam a formação de magistério realizada no ensino médio. Parece-nos que a formação inicial em pedagogia e a formação continuada, ao longo desses últimos sete anos, ainda não conseguiu sequer instrumentalizar o professor para objetivar a sua prática escolar. É provável também que ambas as formações não conseguiram mediar contradições necessárias com a ideologia desse ser social: o professor.

As professoras aprenderam na formação continuada que os alunos, ao escreverem um texto, primeiro devem relatar as suas ideias. Depois disso, as professoras sabem que devem ensinar a estruturar o texto do estudante. Por fim, as professoras sabem que devem ensinar o código ortográfico para os estudantes. As mesmas nos indicam que, na primeira série, é dada uma ênfase muito significativa à alfabetização e a matemática não recebe muita ênfase na prática escolar da primeira série. Com isso, os alunos não conseguem fazer operações simples na matemática na segunda série (somar e subtrair). A não ser quando estão operando com

algum objeto concreto, como o ábaco¹⁷. Sem esse instrumento concreto, cerca de 30% dos estudantes nessa sala de aula, da segunda série, com oito anos de idade, não conseguem contar. Não queremos fazer generalizações aqui, mas cremos que isto não poderia estar acontecendo.

As professoras estão apreensivas. Sabem que os seus alunos serão avaliados pela secretaria municipal de educação no final dos semestres e o resultado é tornado público. As professoras sabem que os seus estudantes deveriam ir para terceira série dominando as operações simples na matemática e escrevendo, não no nível pré-silábico ou silábico, mas sim alfabetizados. Contudo as duas professoras com quem estivemos no horário de planejamento da segunda série avaliam que, nesse ano, seu trabalho educativo, sua prática escolar está mais difícil.

No dia 24 de março de 2008, observamos o planejamento das professoras da sala de leitura e de educação física. A professora da sala de leitura estava preparando as atividades para o mês de abril, em que no calendário da rede municipal, seria organizada a semana do livro. A professora nos relatou que os estudantes possuem dificuldades de atenção nas atividades propostas na sala de leitura. Uma das estratégias utilizadas por ela foi escolher textos com histórias breves. A sala de leitura tem sido uma novidade para as professoras na rede municipal naquele ano de 2008. Segundo relato da professora, somente no dia 17 de março de 2008, após um mês do início do ano letivo, as professoras tiveram uma reunião na Secretaria de Educação para organizar e planejar as atividades pedagógicas da sala de leitura.

Já a professora de educação física estava fazendo o planejamento das aulas da segunda série. Estava pensando nos jogos cooperativos que iria objetivar na sua prática escolar. Também estava pensando nas atividades com xadrez que iria aplicar com os estudantes. Perguntamos a ela :_ qual a dificuldade pedagógica observada naquela escola? Ela me disse que estava trabalhando ali pelo segundo ano. Um dos fatos que a deixou chocada foi quando ela discutiu com seus alunos os efeitos no corpo quando o homem faz uso de drogas lícitas e ilícitas. Seus estudantes relataram que os efeitos ditos por ela eles viam em seus pais quando faziam uso das drogas lícitas (bebidas alcoólicas) ou drogas ilícitas como a *Cannabis sativa*. O segundo fato que a deixou reflexiva foi quando solicitou que os estudantes levassem para a escola sucatas para fazerem brinquedos pedagógicos. Alguns não levaram porque os materiais ditos recicláveis eram para sustento de suas famílias cujos pais são catadores de

¹⁷ A professora citada relata que faz os ábacos para os seus alunos durante à noite em sua casa. Ela pede sabão em coco para os estudantes e tampinhas de garrafas de refrigerantes. Por fim, compra, com dinheiro dos seus proventos no Município, palitos para confeccionar o instrumento que lhe possibilita ensinar as operações simples da matemática com os alunos da segunda série.

papel. Entendemos que a realidade das famílias dos estudantes da escola impressionaram essa professora. Mas em que medida a professora conseguiu problematizar os reais motivos que criam as condições econômicas das famílias das crianças dessa escola. Quais as causas que fazem os pais dessas crianças consumirem *Cannabis sativa*, bebidas alcoólicas ou serem catadores de papel?

Isso nos levou a perguntar à Diretora: quantas crianças naquela escola pertenciam a famílias que tivessem bolsa-família ou qualquer outro “benefício” social. Sabemos que a matrícula do filho(a) na escola é um dos critérios para receber o bolsa família ou outro programa social. A Diretora nos relatou que cerca de 30% das crianças têm os seus pais recebendo o bolsa-família¹⁸ [Anexo F]. Embora o programa tenha a meta de combater a fome, no dia 14 de março de 2008, ajudamos a socorrer uma criança que havia desmaiado na escola.

São esses alunos desmaiando de fome que aprendem na escola pública. Esses fatos, juntamente com a figura 1, conseguimos olhar, ver e reparar (SARAMAGO, 1995). Cabe-nos, agora, ver e reparar outras pistas, que possam nos explicar as possibilidades de objetivar uma prática escolar com os princípios de uma prática escolar emancipatória ou com a Pedagogia Histórico-Crítica em nossa sociedade regida pelo capital.

¹⁸ O Governo Federal criou o Programa Bolsa-Família em 2003 para apoiar as famílias mais pobres e garantir o direito delas à alimentação. Para isso, transfere renda direto para as famílias, por meio da CAIXA, onde a família beneficiária saca com seu cartão magnético o valor a que tem direito. Desde sua criação, o Bolsa-Família unificou em um só os seguintes programas de transferência de renda: Bolsa-Escola, Cartão Alimentação, Bolsa-Alimentação e Auxílio-Gás. A família deve fazer a sua parte, mantendo seus filhos na escola e acompanhando o estado de saúde de todos, principalmente o das crianças e gestantes. O Programa Bolsa-Família foi criado para apoiar as famílias mais pobres e garantir a elas o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. O programa visa a inclusão social dessa faixa da população brasileira, por meio da transferência de renda e da garantia de acesso a serviços essenciais. Em todo o Brasil, mais de 11 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa-Família. O programa Bolsa-Família tem por objetivos combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; combater a pobreza e outras formas de privação das famílias; promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, saúde, educação, segurança alimentar e assistência social; e criar possibilidades de **emancipação**. Quem pode se beneficiar do bolsa família: A população-alvo do programa é constituída por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda per capita de até R\$ 60,00 por mês. As famílias pobres são aquelas que têm a renda per capita entre R\$ 60,01 e R\$ 120,00 por mês, e que tenham em sua composição gestantes, nutrízes, crianças ou adolescentes entre 0 e 15 anos (BOLSA-FAMÍLIA, 2008).

1.9 O Caminho Ideológico-Cultural dos Pressupostos Teórico-Methodológicos da Proposta Curricular de Sarandi-PR.

A proposta curricular do município de Sarandi-PR é constituída por três documentos: 1) Proposta Curricular para a Educação Infantil. Norteadores Teóricos; 2) Proposta Curricular para a Educação Especial. Norteadores Teóricos; 3) Proposta Curricular para o Ensino Fundamental.

Os títulos dos três documentos representam uma síntese político-filosófica do conteúdo proposto. Os dois primeiros indicam os princípios norteadores teóricos. Já o terceiro não menciona os norteadores teóricos. A partir das observações do VII Encontro de Educação em Sarandi-PR, realizado em agosto de 2007, temos que os pressupostos teóricos nesse documento, tenham ou não radicalidade e rigorosidade conforme as palestras dos professores.

Os três documentos acima mencionados indicam o caminho, a trajetória da prática escolar desejada para esse município. Na apresentação dos três documentos realizada pelo secretário municipal de educação, ele afirma que os currículos foram construídos ao longo dos anos de 2002 e 2003 pelos professores da rede municipal. Eles foram assessorados pelas professoras Maria Madselva Ferreira Feiges, Michelle Fernandes Lima e Sonia Mari Shima Barroco. As propostas curriculares contêm os fundamentos teóricos e metodológicos, os conteúdos de ensino e a forma de avaliação de cada área de ensino. A proposta curricular foi discutida pelos professores “após os horários de trabalho” (SARANDI, 2004, p. 6). No final da apresentação do documento, afirma-se que o professor deve “exercer a função de mediador entre o educando e o conhecimento científico elaborado historicamente pela humanidade” (p. 6).

Após a apresentação do documento, o qual não fez nenhuma referência ao papel do Estado, ao emprego dos recursos públicos, dos salários dos professores, do número de alunos e dos estabelecimentos, das repetências e das evasões nas escolas, sem referência à ciência histórica marxiana, a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental apresenta a seção Fundamentação Teórica. Menciona que estamos em uma nova fase de democratização que nos coloca expectativas e esperança. Uma outra sociedade é possível com igualdade entre as riquezas materiais e intelectuais. Afirma também que os detentores da cultura erudita são aqueles que participam da elaboração e da execução das políticas públicas. Revela-nos que a maioria da população “ não se apropriou da cultura erudita, apenas da cultura popular que se refere aquela produzida em sua própria experiência ” (SARANDI, 2004, p.7) [Anexo C]. A partir dessas constatações indica-nos que o conjunto dos distintos saberes precisam ser

assimilados pelo homem “para que se tornem mais humanos”. (p. 7). Isso exige a adoção do trabalho educativo conforme proposto por Saviani (2003).

No decorrer da fundamentação teórica, afirma que a educação é responsabilidade do Estado e deve ser de qualidade para todos. Aqui, nos perguntamos: o que está acontecendo no trabalho educativo, na prática escolar nesse município, que promove objetivações na segunda série conforme observado na figura 1? Além disso, também precisamos problematizar as condições materiais que viabilizaram a compra de materiais escolares de forma precária. Qual o papel da Secretaria Municipal de Educação, do poder público, do Estado nessa situação? Lembra-nos também que a escola deve saber sequenciar o saber sistematizado. As avaliações devem ser diagnóstica, a fim de formar o cidadão; e a família deve participar da elaboração do projeto político pedagógico da escola. O desfecho dessa seção indica-nos que a apropriação dos conhecimentos por parte da classe trabalhadora é fundamental para uma possível transformação social. Indagamos: qual transformação social? Reforma ou Revolução?

Na proposta curricular da língua portuguesa, identificamos que, nas referências, não fora citado o professor Saviani. Há uma citação de Gasparin (2002) que propõem uma didática de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica. Inicialmente, a proposta faz menção que a educação está em crise. Afirma que a sociedade neoliberal tem diminuído o papel do cidadão na sociedade ao exaltar o mercado. Por isso, as políticas educacionais devem privilegiar valores como igualdade, universalidade para formar cidadãos emancipados. Lembra-nos que a escola possui “ índices gritantes de evasão escolar e repetência” (2004, p.12). No final desse item, a autora propõe um enfrentamento dessa realidade: defender uma educação pública, gratuita e de qualidade. Seus princípios devem ser a igualdade e a solidariedade, para interferir na sociedade capitalista e transformá-la. Para onde? Novamente nós perguntamos.

O segundo item trata do papel da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A autora inicia seus pressupostos indicando-nos que “ não seria exagero relacionar o domínio da língua à possibilidade de mobilidade social” (2004, p. 13). O aluno para exercer a sua cidadania plena precisa ter competência linguística. No decorrer das indicações do papel da Língua portuguesa, declara sua preocupação de como essa disciplina “pode servir no processo de desalienação do sujeito”. Encerra essa seção também revelando a sua preocupação por uma “sociedade mais justa e humana”(2004, p, 15). No que tange à produção textual e análise linguística a autora assevera que a gramática não dever ser abolida. Os textos devem possuir coerência, clareza, objetividade. O aluno deve perceber a função da palavra. Também

perguntamos: será que os autores acreditam que a sociedade mais justa e humana possa acontecer sob a égide do capital? Isso é ontologicamente impossível.

A fim de garantir os pressupostos anteriormente indicados, a professora, por fim, faz o encaminhamento metodológico. Apoiada em Gasparin (2002), defende que a aprendizagem deve partir do momento sincrético, da prática social inicial, até o momento de síntese. Isso exige um compromisso político e conhecimento científico comprometido com uma sociedade democrática. Os procedimentos práticos exigem que o professor identifique o domínio do assunto que os alunos possuam. A problematização deveria mediar o processo de percurso da síncrese à síntese no processo de ensino-aprendizagem. Logo a seguir, o aluno deveria ser instrumentalizado com o conhecimento científico. Essa fase é o centro do processo pedagógico. Nesse momento, deveria estar se buscando a catarse que representa a síntese do processo de ensino aprendizagem. A prática social final deveria representar uma postura nova diante do conteúdo ensinado inicialmente.

As fases indicadas do processo de ensino aprendizagem acima, de acordo com o professor Gasparin (2002), faz-nos ainda problematizar a figura 1. A figura relata um trabalho em que há uma síntese precária. O aluno em processo de ensino aprendizagem, na segunda série, após dois meses do início do ano letivo, ainda se encontra soltando letras. Ainda se encontra num momento sincrético. Quais os problemas nas mediações? Quais os problemas na instrumentalização, conforme sugerido pelo autor supracitado? Ainda não sabemos responder. Mas isso, também, nos indica limites para objetivar a Pedagogia Histórico-Crítica.

A proposta de língua portuguesa aponta a simbolização, relações grafema-fonema, sinais de pontuação, sinais de acentuação, paragrafação, articulação correta das palavras, concordância verbal e nominal, entre outros, e os destaca como os conteúdos a serem ensinados no 1º ciclo e no 2º ciclo. Por fim, a proposta da língua portuguesa afirma que a avaliação não pode ser classificatória e sim diagnóstica. Menciona também que a avaliação precisa ser democrática, abrangente, participativa e contínua. Isso permitirá uma melhor tomada de decisão.

A proposta curricular da matemática também inicia com a discussão dos pressupostos teórico-metodológicos. Há um breve resgate histórico de como se organizou a ciência matemática. As formas e as inúmeras grandezas para quantificar os elementos da natureza foram as primeiras necessidades humanas para sistematizar essa ciência. As necessidades prática e econômica fizeram a sistematização da matemática experimental. Esta deu origem, posteriormente, à geometria e à aritmética.

Após essa digressão a respeito da matemática, discute a sua implantação no ensino escolar no Brasil. Faz-se uma menção às tendências educacionais (tradicional, escolanovista e tecnicista) e como a disciplina matemática foi mediando com essas tendências e objetivando a sua prática escolar ao longo do século XX no Brasil. No modelo tradicional, o aluno deveria escutar, ler, decorar e repetir os conteúdos. A avaliação privilegiava a memorização. Já o escolanovismo na matemática restringiu-se a poucas escolas. Eram desenvolvidas atividades práticas com a matemática as quais faziam o aluno chegar às estruturas da disciplina. O professor era um facilitador da descoberta da criança. Essa tendência teve um apelo pedagógico no Brasil por volta da década de 1930. Contudo, a preocupação com os métodos pedagógicos e a necessidade de formar um novo homem para atender às demandas econômico-políticas, a partir da década de 1960 no Brasil, fizeram a inserção de uma tendência pedagógica designada por tecnicista. No Brasil, essa tendência influenciou o movimento designado “Matemática Moderna”. Professores franceses e americanos, em São Paulo, realizaram cursos a respeito da Teoria dos Conjuntos e de Lógica na década de 1960. Porém o enfoque no treinamento não reduziu os índices de reprovação nessa disciplina. Com as críticas ao tecnicismo educacional no final da década de 1970, a Matemática Moderna entrou em crise. Essas críticas foram realizadas sob o enfoque materialista histórico. O raciocínio dedutivo da criança, os problemas nas situações diárias e as mediações para construir o pensamento crítico do ser social entram na pauta de discussão para organização de uma metodologia de ensino, a cultura e a conjuntura político-social para mediar o processo de ensino-aprendizagem na matemática. Sintetiza esse momento de enfoque crítico-dialético na matemática com uma proposição de Snyders, que indica o papel do professor como mediador dos conteúdos à experiência concreta dos alunos, proporcionando-lhes elementos que poderiam viabilizar a problematização da ideologia dominante.

Os conteúdos propostos para a matemática são os clássicos, relacionados aos números, às medidas e à geometria. Quanto à avaliação, propõe-se que seja diagnóstica. Essa deve acontecer em toda prática escolar. Não pode ser restringida às avaliações bimestrais. São apontados diversos critérios como parâmetros para analisar a aprendizagem dos estudantes (compreender o sistema monetário vigente, fazer as operações simples, identificar as formas geométricas, entre outros).

A proposta curricular de história em seu pressuposto teórico-metodológico visa formar o cidadão. As situações de aprendizagem deveriam promover a criatividade, a logicidade, a observação, a vontade de participação social. A realidade social é “ fruto da

opção dos homens em sociedade” (2004, p. 72). Considera a história a partir do ponto de vista de Perrenoud (SARANDI, 2004), que indica a transformação social.

Destaca que o papel do professor não era apresentar a história dos vencidos ou dos vencedores e sim identificar as diferenças, as semelhanças, as relações de dominação e resistência entre os diversos grupos era sua proposição. Esse caminho permite que o aluno conheça a dinâmica do processo histórico. Indica que a escola deverá articular os saberes culturais, mas faz menção ao conteúdo clássico, conforme as indicações de Saviani (1986, 1991, 2003). Considera o conceito de tempo básico para a história. Essa proposta não considerou as forças de produção, a história da luta de classes do desenvolvimento das forças dos próprios indivíduos, conforme Marx e Engels discutiram em 1848 (2007, p. 100).

Quanto ao conteúdo, propõe que seja trabalhada a história local e regional do Paraná articulada ao contexto nacional. Na avaliação, afirma-se seu caráter diagnóstico e contínuo: “O educando deve se capaz de descrever sua nova postura (síntese), o grau de assimilação, o quanto se aproximou da solução das questões levantadas e trabalhadas ” (SARANDI, 2004, p. 77). Conclui citando Vasconcellos que defende uma educação libertadora pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

A disciplina geografia, em seus pressupostos teórico-metodológicos, caracteriza o homem pela sua capacidade de interferir na natureza, modificando-a por meio do trabalho. Destaca que a geografia deve se posicionar perante o conjunto das relações humanas que interferem na produção, na circulação e no consumo das mercadorias. Esse processo contribui para entender o homem e a sociedade. Ressalta que o momento sincrético, que constrói a opinião pública por vários meios midiáticos, entre eles o jornal, precisa ser questionado. Notícias a respeito dos sem-terra, dos sem-teto, as migrações, os impactos ambientais de uma represa, precisam ser confrontados com o conhecimento científico. Indica também que os documentos referentes às paisagens, aos territórios, aos lugares, aos espaços devem ser interpretados. Entretanto, como os documentos reproduzem os valores de quem os elaborou devem ser contextualizados os seus autores.

Alerta essa proposta, que a Globalização pela qual o mundo vive hoje exige uma maior compreensão das interconexões entre a cultura, o trabalho e a sociedade. A cidadania¹⁹ deve ser compreendida pelo aluno a partir do sentimento de pertencer a uma realidade.

¹⁹ Esse conceito de cidadania será analisado com o auxílio dos estudos de Ivo Tonet (2005, 2007) que faz uma distinção rigorosa e radical de emancipação política (cidadania) e emancipação humana (trabalhador livremente associado).

Como conteúdos de ensino da geografia estabelece a paisagem e a configuração dos espaços (a agricultura, o espaço do município, os elementos da paisagem, a localização do espaço paranaense, crescimento, produção e transporte, e outros), o trabalho e a cultura (formas de produção do trabalho urbano e rural, a mineração, e outros) para ser estudado com a representação do espaço (orientação dos pontos cardeais, coordenadas, os espaços mundiais, entre outros).

Por fim, registra que a avaliação visa diagnosticar o desenvolvimento das novas habilidades adquiridas pelo aluno. A avaliação deveria ser uma reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Como instrumento da avaliação deve ser considerada a produção de texto, a elaboração de mapas, a construção de maquetes e as observações do professor nos questionamentos direcionados à turma. Parece-nos que essa proposta tem a coerência de garantir a apropriação dos conteúdos clássicos e, além disso, problematizar as condições materiais que produzem os sem-terra e o sem-teto.

A proposta curricular de ciências em seus pressupostos teórico-metodológicos faz uma menção ao seu entendimento de homem. Resgata Engels para caracterizar o homem como aquele que interfere na natureza a partir de suas finalidades pré-determinadas. O homem não poder ser caracterizado por uma relação imediata, ele incorpora as experiências produzidas pela humanidade por meio da educação e da cultura. O homem, ao interferir na natureza, humaniza-a com seu trabalho. As atividades humanas são interdependentes.

Após essas considerações, problematiza o papel da escola, a produção das ideias e a especificidade do ensino de ciências. A escola deve ser o local para ler o mundo e aprimorar a militância da solidariedade entre os indivíduos. Afirma que o ensino deve garantir a apropriação de novos conhecimentos. Ou seja, o ensino de ciências precisa viabilizar a apropriação dos conhecimentos científicos nessa área. Isso contribuiria para “formar cidadãos competentes, informados e críticos”. (SARANDI, 2004, p. 95). Finaliza destacando que o ensino deve culminar “ com a expressão livre das conclusões” (SARANDI, 2004, p. 95).

Foram destacados como conteúdos a transformação e interação da matéria e energia (os elementos naturais), as noções de astronomia (Sol, Terra, e outros), a saúde e a melhora da qualidade de vida (a saúde do homem, o lixo, o uso de inseticidas e outros).

Quanto à avaliação, também se apoia em Vasconcellos para designar a avaliação como libertadora. Destaca que a observação permitiria ao professor conhecer a prática social dos alunos. A avaliação deve ser contínua. Os erros dos alunos devem ser identificados e analisados para reorientar a prática pedagógica, a fim de que essa consolide os objetivos selecionados. A avaliação deve diagnosticar as dificuldades dos alunos para reorientar o

planejamento. O pressuposto da avaliação que prioriza a educação libertadora não mantém coerência interna com a Pedagogia Histórico-Crítica. Embora tenha indicado a apropriação dos conteúdos clássicos, parece-nos que o limite dessa proposta é a emancipação política, formar cidadãos críticos. Essa condição está bem aquém da concepção marxiana que visa a supressão das classes sociais.

A proposta curricular da educação física faz inicialmente, um resgate histórico dessa atividade, que se tornou disciplina escolar no Brasil no séc.XX. Relata as influências higienistas que a disciplina sofreu até o fim do Governo de Getúlio Vargas. As influências tecnicistas com a LDB de 1961, que se fez presente com a esportivização da Educação Física. Por fim, as políticas educacionais da década de 1980 exigiram dessa disciplina organizar o seu enfoque pedagógico.

Revela que a educação física está preocupada em formar um cidadão crítico e independente. Com isso, aconselha a adoção de uma das referências da Educação Física indicadas pelos PCNs, o movimento humano. Esse é entendido de acordo com a concepção fenomenológica de Merleau Ponty. Caracteriza o movimento humano como uma relação dialógica no se movimentar. A concepção fenomenológica, logo a seguir, é associada à Psicologia Histórico-Cultural. O autor da proposta curricular entende que o professor de Educação Física deve atuar atento à zona de desenvolvimento proximal. Seu ecletismo faz com que a proposta curricular de educação física seja incoerente e inconsistente. Tal fato indica um afastamento dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica ou de uma prática escolar emancipatória.

Quanto aos conteúdos cita que o professor deve organizar um currículo considerando as habilidades motoras de base, o esquema corporal, os movimentos expressivos, as manifestações lúdicas e esportivas, o movimento e a saúde. Entendemos que o autor da proposta confundiu saúde com doença, ou melhor, entende a saúde no seu aspecto restrito como ausência de doença. Quando a saúde, de acordo com a totalidade, exige que o ser social tenha trabalho, moradia, alimentação e lazer. Isso vai indicando um total desconhecimento do assunto por aquele que tentou elaborar essa proposta.

Quanto ao conteúdo, indica que o profissional, e não o professor de educação física, deve avaliar o aluno diariamente e de forma contínua. Esse fato revela que o autor da proposta está afastado do campo da educação, o que não lhe permite elaborar uma proposta curricular para a educação física escolar. O fato de ter feito uma indicação da psicologia sócio-histórica com o conceito de zona de desenvolvimento proximal não faz com que essa proposta seja

entendida com bases na pedagogia histórico-crítica. Haja vista que, para sustentar sua proposta apoia-se nos PCNs, cuja proposta curricular visa uma educação para o capital.

A proposta curricular do ensino religioso manifesta que o homem possui uma relação de transcendência que se encontra além de seu psiquismo. Faz uma contextualização histórica do ensino religioso no Brasil, que esteve entre nós desde 1500. Foi desenvolvido com a finalidade de evangelizar. Com a Constituição de 1988, o ensino religioso tornou-se facultativo. No Paraná, nesse momento, 92% dos pais foram favoráveis a inclusão do ensino religioso nas escolas.

A proposta relata que é “preciso conviver com diferentes tradições religiosas” (SARANDI, 2004, p. 129). Entretanto, nesse momento, a Secretaria Municipal de Educação está criando o seu conselho municipal de educação. Em reunião realizada no dia 14 de abril, foram convidados dois representantes da sociedade civil para discutir a implantação do conselho municipal de educação, entre eles as organizações religiosas. Contudo, somente foram convidados os representantes da Igreja Católica e da Igreja Evangélica. Será que em Sarandi não há um terreiro de Umbanda ou de Candomblé? Será que em Sarandi não há nenhum grupo espírita? Nessa região do Paraná, houve intensa imigração nipônica. Será que não há nenhum templo budista? Bem, esse fato nos fez indagar sobre a convivência com as diferentes tradições religiosas. Também consideramos que a escola deva ser laica. Sabemos que Marx (1988) afirmou ser insensato usar a violência contra a religião. Entretanto, entendemos que a escola pública, ao invés de tratar das diversas morais ou éticas religiosas deveria ter em seu currículo uma discussão a respeito da ética no plano da filosofia.

A proposta curricular para o ensino fundamental termina com os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino da disciplina artes. Contudo, esta foi retirada do currículo no ano de 2008 em virtude das dificuldades pedagógicas das professoras da rede de ensino para tratar com essa disciplina.

A secretaria municipal de educação também tinha uma proposta curricular para a Educação Especial. As autoras responsáveis pelas indicações de seu trajeto educacional fizeram um levantamento histórico a respeito dos deficientes físicos, mentais, mutilados, entre outros. Os primeiros documentos educacionais que tratavam da educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (PPNE), das primeiras Instituições Educacionais na Europa (França, Alemanha, Inglaterra, Itália, entre outras), que sistematizaram o ensino para cegos, surdo-mudo, deficientes mentais, entre outros. Por fim, como, no Brasil no século XIX com D. João, a educação de deficientes era pauta de

discussões nas reuniões do Império. Fato que não deixou de ser discutido nos Gabinetes do Ministério da Educação em todos os momentos da República.

Em seguida, as autoras fazem uma reflexão da possibilidade de uma educação inclusiva numa prática social excludente. A proposta cita o filósofo húngaro Mészáros, que afirma que a exclusão tende a aumentar nessa sociedade. Cita também que a social-democracia não pode ser a terceira via entre o capitalismo e o comunismo, a não ser que estejamos tranquilos com o processo de destruição da humanidade. Numa sociedade onde há acumulação privada sob a égide do imperialismo global, como pensar a educação inclusiva? Como pensar numa educação inclusiva numa sociedade com desemprego estrutural, com antagonismo de classes, com concentração de riqueza? Mesmo em países como a Grã-Bretanha e os Estados Unidos, essas considerações são fundamentais para se pensar em educação inclusiva. A partir desses questionamentos, resgatam o autor Lev Semiónovic Vygostski, o qual postulou a convivência entre sujeitos com e sem deficiência numa Rússia pós-revolucionária, numa sociedade Comunista²⁰. Com base no pressuposto “onde o talento biológico não se faz presente a contento, o talento cultural precisa ser perseguido” (VYGOTSKI; LÚRIA *apud* BARROCO, 2004, p. 11) tece as suas considerações. Compensar os talentos humanos com as outras possibilidades que o ser social tenha é a premissa para planejar a prática escolar com esses seres sociais. Planejar a prática escolar compensando uma função ausente com outra função biológica presente é o trabalho educativo do professor com portadores de necessidades especiais. Esses pressupostos teóricos são importantes. Contudo, num cenário em que as teorias pós-modernas, uma das vertentes teóricas do neoliberalismo, e todos os modismos educacionais preconizam múltiplos olhares, o saber tácito, o neoescolanovismo, o neotecnicismo, tudo se resumindo à lógica do mercado, fortalecem a escola para “todos”, a escola “inclusiva” se mantém precarizada. São condições que requerem maior talento do professor para defender uma prática educativa emancipatória.

A proposta defende que a educação deve ter a finalidade de ensinar a ciência, a erudição para o desenvolvimento da consciência. A educação não deve primar pelas competências que reforçam a alienação.

A leitura do caminho pedagógico indicado pela proposta para a Educação Especial foi plenamente satisfatória. Outro fato destacado pelas autoras trata-se da fundamentação

²⁰ Não entendemos porque a autora se refere a uma sociedade comunista. Ela, ao citar o autor Mészáros, deveria ter tido o cuidado de citar uma sociedade pós-capitalista. Mészáros é o único autor no mundo defensor dessa Tese. Em uma sociedade comunista não poderá haver trabalho alienado/estranhado, não poderá haver Capital, não poderá haver o Estado e muito menos nenhuma hierarquia entre os homens. Essas condições não foram superadas pela Revolução Russa. Isso é defendido por István Mészáros (2002).

teórica para o trabalho educativo a ser feito que resgata os pressupostos de Liev Semionovich Vigotski. Este postulou o convívio de deficientes e não-deficientes numa sociedade comunista. Onde o talento biológico não está presente, o talento cultural deve ser perseguido. O termo talento é ontológico. É o vir a ser. É uma expressão revolucionária, visto não remeter aos aspectos de um ser social ordeiro e submisso conforme as indicações dos documentos educacionais com pressupostos voltados aos interesses internacionais dominantes, incitadores da famigerada competência-instrumental. Um elemento importante para refletir refere-se à apropriação do conhecimento. Um deficiente visual aprimora, tem mais argutas as outras sensibilidades corporais. Essas sensibilidades deveriam ser exploradas pelo professor. Como um deficiente visual tem uma audição mais elaborada, esta deveria ser a sensibilidade de mediação para o processo educacional. Lógico que, com aspectos múltiplos da deficiência, têm-se maiores dificuldades. Entretanto nada indica que esse ser social deva ser segregado. Essa proposta não desconsidera que a educação deve incitar um engajamento político para organizar uma sociedade comunista.

As autoras da proposta fazem uma discussão radical e rigorosa a respeito dos excluídos (na sociedade regida pelo capital), entre eles os PPNEs. Destacam que na nossa sociedade os homens estão alienados-estranhados. Quando essa sociedade está em crise, reformas são sugeridas a fim de conformar o homem. Resgatam Mészáros e Saviani para afirmar que a exclusão tende a aumentar em nível planetário. A educação não vai alterar essa realidade, mas lutar por uma boa escola, para que aconteça a apropriação dos conteúdos clássicos, é necessário para se tentar um desenvolvimento humano possível. A educação inclusiva não pode ser compreendida sem o entendimento da história do homem sob a égide do imperialismo e da propriedade privada, destacam as autoras dessa proposta.

As autoras resgatam teóricos da educação especial que visam uma sociedade humanitária, necessidade de melhor qualidade de vida, consciência de cidadania, entre outros princípios para a educação especial. Elas problematizam essas ideias perguntando com Mészáros (2002): “frente ao atual estágio do capitalismo, há alguma possibilidade de esses princípios e essas metas saírem da esfera das ideias? A nova sociedade, inclusiva, pode ser realizada dentro dos moldes capitalistas? (SARANDI, 2004, p. 13). As autoras concordam com a busca de um mundo melhor, contudo ele não acontecerá pelo espírito empreendedor e solidário e sim pela práxis. Isso nos fez lembrar todos os movimentos sociais que não fazem as suas mediações, suas transversalidades com a história do capital como as autoras aqui propõem. As autoras dessa proposta educacional dão uma lição que a Inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais é uma luta importantíssima, porque ela visa à

formação de um ser social livre. Os preconceitos que vivemos possuem suas interfaces com a ideologia da classe dominante, por conseguinte, a luta por uma educação inclusiva remete a uma luta pela sociedade comunista.

Por fim, as autoras remetem à necessidade de estudar, por estarmos realizando nossas práticas nos limites de uma prática social alienadora. Entendem que o educador deveria reconhecer as bases materiais da sociedade. Esse conhecimento, caso seja voltado para o trabalhador livremente associado, permitirá a busca de lutar para que todos os homens vivam com abundância. Com isso, mesmo nos limites da nossa prática social alienadora/estranhada, buscar uma educação que se faça especial é um imperativo de ação urgente para uma educação pautada na razão/revolução, segundo as autoras dessa proposta.

1.10 A História da Educação no Tempo Presente em Sarandi-PR

O Secretário Municipal de Educação de Sarandi-PR (2001-2008), possui trinta anos de trabalho na Educação. Iniciou sua carreira como professor alfabetizador de jovens e adultos na década de 1970, no Mobral, para trabalhadores rurais cortadores de cana-de-açúcar. Fez o curso de Magistério, depois fez o curso de Licenciatura em Letras, especialização em Linguística e Mestrado em Letras. Desde 1992, é filiado ao Partido dos Trabalhadores. Foi vereador em 1997 na cidade de Mandagaçu-PR (localizada à 20 Km de Sarandi-PR). Em sua gestão, fez um mandato vinculado à Educação. Com a aprovação do Fundef em 1996, ajudou a construir o plano de carreira, cargos e salários dos professores em Mandagaçu-PR. Tentou a reeleição em 2000 e não conseguiu. Isso o fez retomar seu projeto de Doutorado e suas aulas na Universidade Estadual de Maringá no Departamento de Letras. Contudo, com a eleição de um Prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT) na cidade de Sarandi foi convidado em 2001 para ser o Secretário de Educação nesse município. Isso aconteceu pela sua experiência no campo da Educação e por ser filiado ao PT.

O Secretário Municipal de Educação de Sarandi, ao tomar posse em 17 de fevereiro de 2001, enfrentou muitas dificuldades na rede municipal de ensino. Mas os recursos financeiros alocados na secretaria municipal de educação contribuíram para o aceite do convite. Contudo, problemas administrativos e problemas pedagógicos eram identificados na rede municipal de educação de Sarandi-PR. A “cultura do jeitinho” (ARAÚJO, 2006) era mediadora das decisões educacionais nesse município. Conforme observamos nos livros-atas da secretaria de educação, a Sra. Albertina Rico Mineli foi Inspectora Municipal de Ensino e

depois Secretária de Educação por mais de uma década. Havia diretores em escolas com 20 anos, 15 anos, 10 anos na gestão. Essas diretoras antigas mandavam na secretaria municipal de educação. Esse era um problema administrativo encontrado pelo Secretário de Educação. O problema pedagógico era um currículo centrado em projetos. As crianças da primeira série tinham o mesmo projeto e o mesmo enfoque das crianças da 4ª série. Os diretores das escolas estaduais do município, que matriculavam as crianças na 5ª série, estavam indignados com a defasagem de conteúdos dos alunos. Eles chegavam à 5ª série da rede estadual sem saber ler, escrever e contar minimamente. Outro problema pedagógico constatado pelo Secretário de Educação em 2001 foi a formação inicial dos professores. Somente cerca de 20% dos professores da rede tinham formação superior. Os demais professores tinham a formação de magistério (Ensino Médio).

Esses três problemas identificados na rede municipal de ensino, a saber: gestão antidemocrática nas escolas, alunos que não aprendiam e formação inicial do professor precária, foram abordados com maior ênfase no início da gestão (2001-2008). Uma medida foi a promulgação de uma lei que instituiu a eleição para diretores nas escolas. Essa medida retirou do cargo as diretoras que estavam acerca de 10, 15 ou 20 anos na direção das escolas. Outra medida foi interromper o currículo do município, cuja fundamentação em projetos esvaziava a prática escolar de conteúdos. Dar um desfecho ao neoconstrutivismo e retomar o ensino das disciplinas (história, educação física, matemática, língua portuguesa, geografia, entre outros) foi uma medida muito criticada pelas professoras das escolas. Outra medida realizada foi a criação de uma bolsa que financiava 50% das mensalidades das professoras da rede que ingressassem em uma instituição de ensino superior privada para realizarem a sua Graduação em Pedagogia ou Licenciatura. Isso fez com que, ao longo dos últimos sete anos, aumentasse o nível da formação das professoras na rede municipal de ensino. Cerca de 90% das professoras da rede possuíam ensino superior em 2008. A implantação desse programa teve conflitos com a Procuradoria Jurídica do Município. No dizer do Secretário João:

Professor João - Então, o que nós fizemos, nós criamos um programa de bolsa de estudo para incentivar o professor. [...] a procuradoria jurídica, ela dizia que era ilegal pagar a formação dos professores com os recursos da educação. Eu busquei embasamento em outros municípios, no próprio tribunal de contas do estado do Paraná, consegui documentos do tribunal de contas, é que o tribunal de contas, ele não tinha nada contrário desde que o município tivesse como investir na formação dos professores, nós poderíamos estar fazendo. [...] E conseguimos então criar uma bolsa de estudos para incentivar os professores a concluir o curso superior. Hoje nós temos mais de 90% dos professores da rede municipal com curso superior. [...] a grande ação que nós fizemos, além dessas duas ações que foi, que foram mudar as

gestões administrativas da escola, a gestão de ensino, a gestão pedagógica, eu creio que a maior ação que nós fizemos foi o investimento na formação dos professores [...]Nós tínhamos, o jurídico era composto por três advogados da oposição. Embora a Procuradora Jurídica nossa fosse do PT, mas esse pessoal que estava lá, eram três, eram três e uma. Três, vamos ver, três contra uma.

Os fatos acima relatados nos indicam mais pistas da substância histórica da Rede Municipal de Educação de Sarandi-PR. A “cultura do jeitinho”, associada à uma formação inicial somente com o Magistério, um currículo centrado em projeto de ensino neoconstrutivista, e também formações continuadas dos professores na rede realizadas com os demais funcionários públicos do Município tendo como “conteúdo” de suas formações a “pedagogia da motivação” (ARAÚJO, 2006); parece conter características de um cenário com elevada alienação/estranhamento. Além disso, um Jurídico, com um certo grau de parcialidade, haja vista que três procuradores defendiam posições contrárias ao executivo enquanto uma era a favor. Isso indica o grau de “imparcialidade” nas tomadas de decisão do Jurídico Municipal. Este cenário nos indica que havia um pensamento idealista-conservador hegemônico. Afinal, parece-nos que havia um conformismo, dado o longo período de permanência de diretores nas escolas. Essa alienação/estranhamento no pensamento científico manifesta-se de diversas formas, entre elas o pragmatismo. A iniciativa da secretaria municipal de educação de objetivar, na prática escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica, talvez tenha tido vários obstáculos epistemológico-ontológicos e econômico-políticos. Dentre eles, um pensamento conservador, localizado nas ameaças veladas dirigidas ao Professor Apolo caso fosse criado um Sindicato de Professores, um currículo onde os alunos da primeira série e da quarta série tinham o mesmo projeto, fato que fazia com que as crianças, quando iam para a quinta série, apresentassem sérios problemas pedagógicos; enfim, essa era a substância histórica do município que a Administração (2001-2008) teve que enfrentar. Isso, também, pode se constituir em mais um limite das objetivações na prática escolar que visava sustentação na Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com o Secretário de Educação de Sarandi-PR, no ano de 2007, eles buscaram dar ênfase aos Fundamentos da Educação na formação continuada. Contudo, parece-nos que somente o professor de História, no VII Encontro de Educação conseguiu objetivar em sua fala a devida coerência e consistência em relação à Pedagogia Histórico-Crítica. Caso isso seja de fato verídico, há um obstáculo gnosiológico na formação continuada para garantir a objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica pelas professoras da rede municipal de ensino.

No ano de 1984, constatamos que uma das iniciativas da Secretaria Municipal de Educação era indicar que as professoras fossem criativas para estimular as crianças. Na década de 1990, as formações continuadas continuaram dando ênfase aos aspectos da motivação, envolvendo todos os funcionários públicos do município, inclusive os professores. Perguntamos com Karl Marx: será que esse passado não segue como um fantasma no tempo presente? Essa substância histórica da Secretaria Municipal de Educação, de Sarandi, com diretoras nas escolas por mais de 10 anos, formações continuadas realizadas na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, um currículo fundamentado nos PCNs, o trabalho do professor considerado uma missão, o clientelismo local marcando as nomeações dos concursos públicos, uma escola sendo inaugurada sem cadeiras, sem mesas, sem material pedagógico, a formação continuada que, no seu VII Encontro de Educação, parece não ter sido devidamente coerente e consistente, indicam-nos limites para a objetivação-apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica.

II LIMITES DAS OBJETIVAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR COTIDIANA

Carlos Henrique-Professora Marta, conta para mim qual é o seu salário hoje na rede municipal de Sarandi?
 Professora Marta-Com os dois períodos vai dar mais ou menos uns 1.400 reais.
 Carlos Henrique-Quantas horas por dia a senhora trabalha nessa escola?
 Professora Marta-Por dia oito horas.
 Carlos Henrique-A senhora trabalho de segunda a sexta oito horas?
 Professora Marta- De segunda a sexta oito horas.(...)
 Carlos Henrique-Seu salário é importante para manter sua família?
 Professora Marta- Com certeza. Por isso eu trabalho oito horas por dia porque se não eu trabalhava só quatro (horas).

2.1-Refletindo as Condições de Reprodução Social de Professores e Alunos. Os limites para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa professora da 2ª série da escola que observamos, no final do primeiro semestre de 2007 e 1º semestre de 2008, possui cerca de 21 anos de prática escolar. Com esses 21 anos de trabalho ela tem como salário R\$1.400,00 e trabalha oito horas por dia de segunda a sexta-feira. Ela conclui a entrevista afirmando que, se pudesse, trabalharia somente quatro horas por dia. Aprendemos que as condições econômicas são fundantes das questões extraeconômicas. A reprodução social depende das condições de reprodução material²¹. São as condições de vida do ser social que são fundantes de sua consciência. Portanto, as condições de reprodução desse ser social, professor, precárias, constituem um primeiro limite para a objetivação de uma prática escolar cotidiana que possa promover suspensões do estranhamento/alienação em relação a si, estranhamento/alienação em relação ao outro e estranhamento/alienação em relação à realidade. Esse estranhamento/alienação não é uma produção natural. Ele é consequência da reprodução material atual, a qual divide os homens em classes distintas, hierarquizando-os no trabalho, cujo aspecto fundante é a propriedade privada dos meios de produção. Quem trabalha não se apropria da riqueza material e espiritual produzida. Aqueles que não trabalham (os homens que detêm os meios de produção) apropriam-se da riqueza material e espiritual produzidas por quem trabalha. No atual modo de produção, somente pode haver acúmulo de riqueza por poucos homens se houver acúmulo de miséria de muitos

²¹ Vejamos o que nos assevera Ivo Tonet: “[...]...a economia é o fundamento ontológico do ser social” (2005, p. 142).

homens. Esses pressupostos, indicadores da atual reprodução social, dominada pelo capital, precisam ser caracterizados uma vez que são as condições de vida fundantes da consciência dos homens. Problematizar como se dá a reprodução social atual, que promove um cotidiano alienado-estranhado, formando particularidades egoístas, traiçoeiras e covardes cada vez mais alienadas/estranhadas, faz-se necessário nessa investigação. As relações alienadas/estranhadas produzem restrições para a autorrealização dos homens e, por conseguinte, de qualquer prática escolar.

Essa breve digressão a respeito das condições materiais que são fundantes da reprodução social, além de serem precárias para as professoras da rede municipal de Sarandi-PR, e, entendemos, para muitas outras professoras da América Latina, são precárias, inclusive, para os estudantes da escola e suas respectivas famílias.

Quando estudamos o projeto político pedagógico da escola, identificamos que cerca de 25% dos pais e mães das crianças matriculadas eram analfabetos. A maioria desenvolve trabalhos temporários e recebe cerca de dois salários mínimos por mês. Cerca de 30% das crianças matriculadas nessa escola são oriundas de famílias que recebem o bolsa família, conforme declaração da Diretora da escola em 2008. As condições de reprodução material das famílias das crianças são mais precárias que as das professoras.

Sabemos que as matrículas dos filhos nas escolas é um dos critérios para receber o bolsa família ou outro programa social. Embora, o programa tenha a meta de combater a fome, no dia 14 de março de 2008, às 7 horas e 40 minutos, ajudamos a socorrer uma criança que havia desmaiado na escola. Esse fato desestabilizou as Orientadoras Educacionais, a Diretora e as Professoras. Todas elas já tinham uma hipótese do motivo do desmaio da criança: fome. Foi a primeira vez que nós presenciamos nessa escola, mas esse era um fato recorrente para elas. O menino tomou um café e comeu um pão na escola após ter desmaiado. Por volta das oito horas, ele se recuperou um pouco, depois de alguns minutos, foi andando para a sala de aula. Sua mãe não fora encontrada no telefone. Esse menino nasceu no dia 20 de abril de 1998. Seus pais recebem o bolsa família. Identificamos esse mesmo fato na escola, em outro dia, com mais duas crianças, que também apresentaram hipoglicemia.

A partir de dados indicados no projeto político pedagógico da escola, entrevistamos todas as professoras da escola Ernesto Guevara para sabermos as suas reflexões a respeito das condições de reprodução social das famílias das crianças matriculadas na escola. Cremos que suas reflexões a respeito das condições materiais-objetivas das famílias dos estudantes permite-nos analisar os valores e as ideias que as professoras tenham a respeito de sua concepção de homem e de sociedade. Também nos permite discutir suas concepções a

respeito da prática social inicial, conforme apregoado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Esse questionamento nos produziu fatos importantes para termos algumas pistas a respeito dos limites e possibilidades de objetivação dessa pedagogia.

A fala da professora abaixo indica-nos um dos caminhos do pensamento das professoras nessa escola a respeito do Programa Bolsa Família:

Carlos Henrique – Professora cerca de 30% das famílias aqui da escola Massami, recebem o bolsa-família, ou algum outro programa social do governo federal. Diante dessas famílias que precisam deste programa eu pergunto à Senhora: qual é o seu entendimento dessa realidade social dessas famílias que precisam do bolsa-família?

Professora Ilda– Olha Carlos, [...] eu vejo assim que muitos precisam sim. Desses 30% eu acredito que 90% precisam sim, porque é uma dificuldade muito grande, de emprego pode-se dizer assim, a gente sabe que é difícil que hoje está muito difícil. Muitos pais aqui a gente percebe assim que não tem um grau de escolaridade muito grande. Então eu vejo assim que esse bolsa-família, essa bolsa-escola, vem ajudar eles na questão mais assim de alimentação mesmo, porque o trabalho que a gente percebe, uma grande maioria são catadores de papel, as mães são diaristas. Então, para estar suprindo as necessidades das suas famílias, o valor que eles ganham é pouco. Então, o bolsa-escola não é uma fortuna a gente sabe disso, mas eu acredito que auxilia sim, na parte de alimentação, dessas crianças. Eu acho interessante eles estarem recebendo, se é que estão usando da forma correta como deve ser para suprir a necessidade dos seus filhos, eu acredito que é muito bem vindo.

Carlos Henrique – E o que a professora acredita que seja necessário para que seja superado esse programa bolsa-família?

Professora Ilda – Superado?

Carlos Henrique- É o que a Senhora acredita que tenha que ser feito para que ele não tenha mais que existir? Que essas famílias não precisem mais desse programa bolsa-família.

Professora Ilda – Eu acho assim que um projeto social, de repente, ao invés de simplesmente pagando, dando esse valor por mês, tentar colocar é, essa sociedade num projeto profissionalizante. Trazer essas famílias para um curso, uma formação que dê oportunidade a eles de terem uma condição de trabalho melhor, de poder colocar suas carteiras profissionais no bolso, e simplesmente não ir catar papel, poder ter a dignidade de bater numa porta de uma empresa tendo a confiança de que eles são capazes de assumir determinadas funções.

Sobre o Programa Bolsa-Família o Mestre Francisco de Oliveira, em entrevista ao Jornal do Brasil, é bem enfático:

Jornalista-E o programa Bolsa-Família?

Francisco de Oliveira- É um programa politicamente regressivo. Anula a transformação. Funcionaliza a pobreza. É um programa de apaziguamento da pobreza. Acho muito perigoso. Tende à mitificar a política.

Jornalista-Não há como melhorá-lo?

Francisco de Oliveira- Não. Este não é um programa de redistribuição de renda. A redistribuição de renda que Lula faz é a favor dos ricos e não dos pobres. São R\$ 160 bilhões anuais de juros da dívida pública interna, contra R\$ 8 bilhões do Bolsa-Família. Você tire a conclusão de para quem está sendo redistribuída a renda. Tem que substituí-lo por programas efetivos de redistribuição de renda, que não sejam essa migalha que conforta as almas piedosas (OLIVEIRA, 2008).

Vale destacar que a avaliação econômica do primeiro semestre de 2008 é a pior desde 1991. Os Governos Federais, Estaduais e Municipais pagaram, só de juros da dívida interna, 106,803 bilhões, leia-se transferência de dinheiro, de riqueza produzida pelos trabalhadores para o capital²². Com isso as possibilidades de melhora das condições de vida da classe trabalhadora, entre elas do próprio professor e das famílias das crianças matriculadas nas escolas públicas brasileiras, não é a finalidade da atual pré-história. A questão social é impossível de ser resolvida para a classe trabalhadora ao se manter e reproduzir o modo de produção capitalista²³.

A partir dessas colocações queremos entender que a produção e reprodução de mercadorias e mais-valia, mediante o valor de troca produz relações humanas fetichizadas. Não há como pensar que se trabalharmos muito vamos enriquecer, ou que o Estado vai melhorar as condições de trabalho da classe trabalhadora ou que alguma secretaria municipal ou estadual de educação possa, sob a égide do ajuste fiscal, garantir que haverá melhora significativa na condição de vida dos professores predominantemente. A escolha pela alternativa do ajuste fiscal impede a objetivação da alternativa ajuste social. Só há uma possibilidade de enriquecimento material dentro da sociedade capitalista. Explorar a força de

²² Maiores informações no site <http://www.monitormercantil.com.br/mostra_noticia.asp?id2=53465&cat2=conjuntura> acesso em 12 de setembro de 2008.

²³ A respeito da questão social ser impossível de ser resolvida no capitalismo para a classe trabalhadora ver especialmente José Paulo Netto (2007).

trabalho. Fazer com que a força de trabalho possa produzir mais em menor tempo. Por isso hoje, ouvimos que um trabalhador precisa ser competente, precisa ser polivalente, precisa produzir com qualidade. Ele não pode somente ler, escrever e contar minimamente. Não pode ser “totalmente desumanizado” ou “um gorila adestrado”.

Caso o trabalhador esteja produzindo mais num tempo menor ele está produzindo mais riqueza da qual não se apropria. Pensemos na produção de um carro cujo preço possa valer R\$30.000,00. O trabalhador produz essa mercadoria e se apropria, para o seu salário, cerca de R\$1,00 por cada carro produzido. O restante é apropriado por quem não trabalha, por quem não produz, por quem não faz a intervenção na natureza. É apropriado por quem tem as máquinas, os meios de produção, por quem é o dono da indústria. Logo, quem pretende enriquecer nessa sociedade precisa ter bem claro a lei do valor trabalho a qual Karl Marx sistematizou no século XIX, analisando todas as possíveis mediações em torno da produção de mercadorias. Esse trabalho alienado/estranhado, que produz a divisão de classes, é o pressuposto de todas as relações desumanas que promovem a atual reprodução social. Por isso, é impossível pensarmos que há uma possibilidade de vivermos melhor nessa sociedade. Precisa-se cada vez menos trabalhadores para produzir mais riquezas, proporcionando o aumento do exército de reserva (desempregados). Entendemos que um curso profissionalizante para os pais dos alunos matriculados nessa escola, cuja renda seja de dois salários mínimos, os 25% de pais analfabetos e, os 30 % de pais que recebem o bolsa família não será o suficiente para garantir que eles venham a ter emprego. Desde o surgimento do capitalismo o desemprego é estrutural.

Além do trabalho alienado/estranhado para que um ser social possa enriquecer, é preciso que ela tenha o Estado a serviço do capital. O Estado não nasceu por meio de um contrato ou uma convenção. Mas sim pela opressão de uma classe sobre outra. Isso é observado na acumulação primitiva no século XV (MARX, 2003) na Inglaterra, quando os trabalhadores do campo foram expulsos para as cidades; quando se levantaram as cercas e tomaram-se as terras com toda violência possível e necessária. Ninguém é dono de 100ha ou 100.000 m² porque teve uma família que trabalhou arduamente ao longo de sua vida. As terras na Inglaterra no século XV foram tomadas pelo argumento da força, assim como as terras dos latifundiários no Paraná, a partir da década de 1950, e no Brasil. Os trabalhadores do campo ao serem expulsos, foram vender a sua força de trabalho nas cidades em troca de um salário.

Assim, formou-se o Estado com as suas respectivas leis, por meio do direito, para proteger a propriedade privada dos meios de produção²⁴.

Cumprir lembrar, também, que o Estado foi criado para defender e proteger os interesses do capital. O fundo público é destinado predominantemente para os capitalistas.

Contudo, não são somente as crianças que estão chegando à escola em condições difíceis para estudar. As professoras também estão chegando à escola com sérios problemas. No dia 17 de abril de 2008, fomos à escola observar o planejamento das professoras da 3ª série. Não fizemos a observação. Uma professora estava sentada na sala de planejamento e havia tentado suicídio²⁵ no dia anterior. Ela fora à perícia e o psiquiatra não lhe concedeu o afastamento. Receitou um medicamento para a professora e disse a ela que voltasse a trabalhar na escola. As orientadoras educacionais e a diretora não sabiam o que fazer. A professora estava “dopada” diante de nós. Não houve planejamento naquele dia. Não sabemos os motivos que levaram a professora a querer retirar sua vida no dia anterior²⁶. Não podemos fazer nenhuma generalização, mas, para nós, era um absurdo aquela professora estar ali na escola. Sua sensibilidade e sua consciência foram ao limite de sua vida no dia anterior. Por quanto tempo vinha passando por problemas que culminaram na decisão de retirar a sua vida? Por quanto tempo ela teve que objetivar a sua prática escolar transtornada? Não sabemos. Essa é uma questão delicada. Lembramos das considerações de Karl Marx a respeito de alguns casos de suicídio na França em 1846. Um homem, depois de ser despedido, com vergonha de ser sustentado pela mulher e não poder prover a sua família, resolveu suprimir a sua vida. Os outros três casos citados de suicídio são de mulheres. Tratadas como propriedade privada pelos seus maridos ou condenadas por uma moral burguesa, elas, ao não suportarem tamanha admoestação de uma sociabilidade hierárquica, acabaram liquidando com suas vidas. Relembremos o fato relatado no item I dos maridos que não permitiram suas esposas fazerem as formações continuadas em Faxinal do Céu em virtude delas ficarem fora por uma semana. Vivemos uma sociabilidade cuja hierarquia é um dos princípios do processo de fetichização. A atual condição econômica exerce influência nos demais complexos extra-econômicos mesmo que esses possuam algum grau de independência. As relações opressoras no trabalho alienado/estranhado se produzem e reproduzem, com algum grau de contradição, em outros complexos extraeconômicos como na família, na educação, na política entre outros. Dessa

²⁴ A respeito do Estado, ver especialmente Mandel (1978) e Lessa (2007).

²⁵ Esse fato nos faz lembrar as considerações de Karl Marx (2006) sobre o suicídio de mulheres no século XIX. Isso era um sinal de que a sociedade estava doente.

²⁶ Em 1940, um homem, como a professora acima, pensou em retirar a sua vida e teve um infeliz e trágico desfecho. Foi ameaçado de deportação da Espanha para a Alemanha, de onde fugira, pelas tropas franquistas, por ser judeu na segunda guerra mundial. Esse homem foi Walter Benjamin. (KOETHE, 1991, p. 25).

forma, a atual sociabilidade fetichizada pode ter influenciado na decisão dessa professora de suprimir a sua vida.

Com isso, vamos observando que a prática escolar das professoras é realizada em circunstâncias que não foram escolhidas por elas, assim como as condições de vida dos respectivos alunos matriculados na escola e de suas famílias não foram escolhidas por eles. Isso precisa ser destacado, porque, ao entrevistarmos a primeira diretora da escola, que ficou cerca de dez anos (1995-2005) nesse cargo e, atualmente (2009) atua como Coordenadora do Programa de Educação de Jovens e adultos na Secretaria Municipal de Educação de Sarandi, ela nos afirmou o seguinte:

Carlos Henrique- Professora, quando eu li o projeto político pedagógico ano passado, nele consta que cerca de vinte e cinco por cento dos pais das crianças matriculadas na escola Ernesto Guevara são analfabetos. Também consta que a grande maioria dos pais fazem serviços temporários, recebendo cerca de dois salários mínimos por mês como renda familiar. A senhora mesmo colocou que é uma comunidade com condições de vida carente. O que a Senhora pensa a respeito dessa situação desses pais?

Professora Vânia-: Bem, eu acredito assim, que é a questão da formação mesmo, [...] tudo isto é a falta de formação mesmo, na questão de educação. Você vê. Nós temos o projeto EJA lá. Foi implantado, na época que eu estava lá, tinha a Brigada, que era uma frente de trabalho de estudo, que o professor Reginaldo Roberto tomava conta. Então eram pouquíssimos, os pais que participavam da aula. Por quê? Para eles a formação, o estudo para querer ter uma condição de vida melhor, para eles não era importante. Então é por isso que vejo assim, é o trabalho com o alunos, nós temos que resgatar lá no aluno a importância da escola, para eles cobrarem em casa, para os pais estudarem, para os pais terem uma vida digna, vida digna que eu digo não ter aquela vida de miséria que eles tem lá, ganham um salário mínimo, trabalha, não trabalha em firma, é trabalho temporário, tem muitos lá que são coletores de lixo, coletores de papel. E tem também o comodismo, que a gente sabe que acontece, em todos os setores.

Há de se convir, contudo, que, essa reflexão da primeira Diretora da Escola Ernesto Guevara, e atual Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (2009), precisa ser cuidadosamente analisada. O primeiro fato a ser destacado é o da educação de jovens e adultos, agora, no ano de 2009. Talvez os jovens de hoje (2009) sejam as crianças que, em 1995, tiveram que abandonar a escola para trabalharem com suas famílias catando lixo. Com efeito, isso nos indica o processo de desumanização e barbárie que estamos vivendo. Afirmar que a formação produzirá a melhora da condição de vida é um erro. Estudar não é a condição *sine qua non* para ter uma melhora na condição de vida na atual sociabilidade. Só há produção de riquezas para poucos se houver acúmulo de miséria para muitos. Esta é uma lei da

reprodução do capital. Não há política social que possa, predominantemente, produzir a melhora da condição de vida da classe trabalhadora indefinidamente no atual modo de reprodução social. A melhora da condição de vida dos homens que produzem a riqueza material da humanidade acontecerá desde que haja uma outra reprodução social a qual os homens livremente associados possam controlar a produção e a distribuição da riqueza material. Não se trata de que aquelas famílias do bairro, onde se localiza a escola Ernesto Guevara, sejam acomodadas. Quais foram as condições de vida, materiais e objetivas, que produziram uma subjetividade atual alienada/estranhada a ponto de aceitar catar papel ou receber um bolsa-família? Cremos que nenhum homem gosta dessa condição de vida precária. O estranhamento dessa situação para o desenvolvimento desigual e combinado da riqueza e miséria é necessário para a manutenção da atual reprodução social. Sua superação exige uma política radical e um movimento extraparlamentar (MÉSZÁROS, 2002, 2006), uma solução prática para toda humanidade. Haja vista que 160 bilhões são destinados para a reprodução do capital enquanto oito bilhões são destinados para o programa bolsa-família no Brasil. Houve uma mudança? Sim, houve. Essas famílias viviam em condições de vida mais desumana. Mas aproveitar a categoria da contradição para querer ver o lado bom dessa situação e com isso justificar essa reprodução desumana é cruel. Lembremos que, para se manter as coisas do jeito que elas estão, é preciso realizar algumas mudanças.

Ainda sobre as condições de vida das crianças matriculadas na escola Ernesto Guevara, tivemos a seguinte reflexão:

Carlos Henrique: Professora cerca de 30% das famílias, aqui da escola Massami, recebem o bolsa-família, ou algum outro programa social do governo federal, diante dessas famílias que precisam deste programa eu pergunto à Senhora qual é o seu entendimento dessa realidade social dessas famílias que precisam do bolsa-família?

Professora Helena: Como eu penso as condições? São precárias (choro), são precárias, são assim... a comunidade em si, ela tem bastante dificuldade, uma ação social bem difícil. Tudo [...] então é muito complicado [...]. Pais desempregados, pais que sei lá, pode falar [_claro], pais sei lá que roubam, que usam drogas, que são viciados, que traficam, então é bem... bem difícil (pausa e choro)

[Carlos Henrique: quer uma água, professora?]

Professora Helena- Quero não! Eu me envolvo bastante com esta comunidade. Nunca pedi uma remoção daqui, porque, eu sempre quis trabalhar, assim com.... com essa comunidade [...] é complicado para nós. Tem pais que chegam em minha porta, pede ajuda, para ajudar o filho, [...] ontem mesmo vi mãe, com criancinha de colo, puxando carroça, com mais três atrás. Então é complicado essas coisas, assim, a gente tem que ser bastante forte [...] eu vejo assim eles têm assim uma imagem de bastante.... é assim, de esperança na gente, eles vêm aqui ver

a gente... uma forma assim de sei lá, de ter uma.... de ajudar mesmo eles. Ontem mesmo vieram mães aqui pedir [...] para o Adriano, meu aluninho que estava precisando de atendimento. Então é assim, é uma comunidade difícil, uma realidade assim que a gente tem que ter um pouco assim, é... de amor mesmo, sabe ser comprometido com eles; está aqui não para brincar, de... assim de olhar de ver que eles precisam da gente, que precisam de nosso apoio, sabe o que a gente puder ajudar, a gente tem que ajudar, a gente tem que.... que, que ir por eles, porque se não? Então eu vejo assim, que muitos pais, é não, não tem emprego, é a mãe e não consegue ter emprego, mas eles colocam os filhos na escola, porque sei que eles querem algo melhor para eles, **e depende da gente, depende do professor, sim eu creio sim que depende do professor** [Grifos nossos] que tem compromisso de orientar o seu aluno, de estar ali, é... fazendo algo por ele, entendeu! Ensinando, é mostrando como que é a realidade, como é a vida em si? Também. Além de todo nosso trabalho que a gente faz aqui, de ensinar, de... é fazer que eles cresçam, de ser crítico, de observar isto, observar aquilo, mas que a gente também tem é... um pouquinho de responsabilidade nessa formação deles, acho que grande parte é da nossa responsabilidade sim, a formação deles [Grifos nossos].

A sensibilidade dessa professora a respeito das condições de vida das crianças do Ernesto Guevara precisa ser entendida. Embora percebamos um compromisso de formar alunos críticos isso não é o suficiente para intervir nessa situação. Entendemos, que as professoras, ao refletirem as condições de vida de seus alunos, sem ter o aporte das condições objetivas que produzem essa miséria, indicam possibilidades de superação dessas condições de vida, como formações em cursos profissionalizantes, formar sujeitos críticos, entre outras, as quais dificilmente objetivarão a melhora da condição de vida das famílias matriculadas nas escolas públicas brasileiras ou dos próprios professores. As condições objetivas da reprodução social precisam ser refletidas pela subjetividade. Esse movimento, também, permite-nos entender pela raiz os atuais problemas que intensificam a desumanização e a barbárie. O inverso, projetar a realidade a partir da subjetividade, desconsiderando a história e a objetividade, trata-se de um idealismo ou irracionalismo. Essas formas ideológicas contribuem para a manutenção do *status quo*. Contudo, mesmo que sejam intimamente preocupados com tal situação desumana, elaboram ideias para entender a realidade despossuídas dos pressupostos necessários para caracterizar essa realidade com rigor. Caso não tenhamos um entendimento pela raiz dos aspectos fundantes que regularizam a atual reprodução social, estaremos preocupados, bem intencionados e até sofrendo pela condição desumana de vida do outro. Contudo, mais uma vez afirmamos: só há acúmulo de riqueza por poucos homens se houver acúmulo de miséria de muitos homens. Isso é uma lei da atual

reprodução social²⁷. Caso não venhamos entender isso pela raiz continuaremos com o nosso idealismo, fetichizando a realidade.

Creemos que, mantendo o atual modo de produção, as características das famílias das crianças a serem matriculadas dificilmente serão modificadas. Pais desempregados e todas as demais caracterizações cedidas pelas professoras possuem a tendência de aumentar. Entender os aspectos fundantes da economia-política é de suma importância para aqueles que produzem a riqueza material e para aqueles que formam a futura força de trabalho (empregada e desempregada). Caso contrário, poderemos vir a pensar que a nossa prática escolar possui aspectos determinantes para contribuir na melhora da condição de vida de nossos alunos. A atual cotidianidade da escola tem suas raízes, seus aspectos fundantes na atual reprodução material.

Os depoimentos apresentados nos indicam individualidades cujas particularidades apresentam-se estranhadas da realidade. A superação da condição de vida desses alunos, de suas famílias e também das professoras dificilmente será conquistada com o atual modo de produção. Precisamos ter clareza daquilo que é a especificidade do gênero humano. Entendemos que uma sociedade em que exista a predominância da cooperação e da solidariedade, do bem-estar humano de todos os homens, a supressão do trabalho alienado/estranhado e a supressão do capital, são as condições enriquecedoras das nossas individualidades. Pensar no outro para formar um ser social crítico ou construir um projeto social ou construir um projeto profissionalizante sem problematizar as condições objetivas econômicas que são fundantes da alienação/estranhamento que vivemos em nosso cotidiano nos fará trabalhar oito horas por dia, todos os dias da semana, e cada vez de forma mais precarizada-desumanizada. É mister que desenvolvamos nossa prática escolar cientes dos aspectos fundantes da economia-política na cotidianidade. Isso não promoverá a transformação social, contudo poderá contribuir com breves suspensões da alienação/estranhamento do cotidiano caso se consiga fazer essa condição econômico-política ser mediada no ato de ensinar os conteúdos clássicos. Aqui, não há fórmula. Só há um pressuposto. Assim, pensamos que uma formação contraditória poderá ser intensificada, caso saibamos os aspectos fundantes que produzem a miséria e a barbárie. Desse modo uma educação contra o capital, uma política radical e acrescentamos uma ética contra o capital,

²⁷ Repitamos, sem medo nenhum sermos caracterizados como economicista: “[...]a matriz, o fundamento da crise do mundo atual está na economia, na forma como os homens se relacionam entre si na produção. Todos os outros aspectos –éticos, políticos, ideológicos, educacionais, etc. são expressões, cada um na sua forma específica, daquela raiz mais profunda, estabelecendo-se, a partir daí, uma determinação recíproca. É certo que a exclusão social faz parte da natureza desta forma de sociabilidade”. (TONET, 2005, p. 208).

uma estética contra o capital, também, podem se tornar pressupostos práticos para o enfrentamento da mediocridade cotidiana²⁸.

Não obstante, queremos deixar bem claro que indicar as condições materiais fundantes na formação do ser social não significa que isso seja uma opção determinista ou reprodutivista. Partimos do pressuposto que a realidade forma o pensamento. Realidade essa que é organizada pelas condições materiais. Condições materiais fundadas pela economia-política, cuja fonte de produção e reprodução é o trabalho. Há um desenvolvimento desigual e combinado entre os aspectos econômicos e extraeconômicos na formação do ser social. Desenvolvimento desigual e combinado²⁹ que faz com que o homem viva contraditoriamente uma formação social *em si* e uma formação social *para si*.

Uma formação social em si é aquela regulada pela necessidade cotidiana. Uma particularidade que, ao invés de buscar ser, visa contraditoriamente ter e ser. A particularidade em si desenvolve a formação de um ser social em conflito com a realidade, contudo, por meio de um espontaneísmo. Isso faz com que esse ser social fique afastado da sua capacidade genérica de ser humano. Capacidade genérica que poderia nos tornar seres sociais participativos, cooperativos, solidários e livres. Capacidade genérica que poderia permitir que os homens fossem regulados pela ética e não pelo direito, como defendem os detentores da propriedade privada dos meios de produção. Capacidade genérica essa que regularia os homens para uma formação *para si*³⁰.

Com efeito, não estamos indicando a possibilidade de uma reprodução social sem o desenvolvimento de individualidades. Há uma diferença entre a particularidade e a individualidade. A particularidade egoísta atual na formação do ser social é produzida por uma luta de classes que faz com que os homens das duas classes sociais sejam estranhos em relação a si, estranhos ao outro e estranhos à realidade. Uma sociedade regulada pelo trabalho livremente associado e pela abundância econômica e material, apropriada por todos os homens, irá produzir outros estranhamentos os quais somente a realidade a posteriori poderá

²⁸ A respeito da educação contra o capital ver especialmente Tonet (2007) e sobre a política radical ver Mészáros (2002, 2006, 2007, 2009).

²⁹ A respeito do conceito de desenvolvimento desigual e combinado ver especialmente Trotsky, 1990; Fernandes, 1981; Novack, 2008.

³⁰ Vejamos o que nos assevera Mauro Iasi (2007, p. 35): “Na passagem da consciência em si para a consciência revolucionária, ou para si, abre-se uma importante contradição. Apesar de as alterações da consciência só poderem ser vivenciadas em nível individual, o processo de transformação que irá realizá-la é necessariamente social, envolvendo mais que a ação individual, a de classe. O amadurecimento subjetivo da consciência de classe revolucionária, se dá de forma desigual, depende de fatores ligados à vida e à percepção singular de cada indivíduo. Coloca-se assim a possibilidade de haver uma dissonância, que pode ou não se prolongar de acordo com cada período histórico, entre o indivíduo e sua classe, surgindo a questão do indivíduo revolucionário inserido num grupo que ainda partilha da consciência alienada.”

entender e superar. Na atual reprodução desigual e combinada, a falta de condições econômicas implica que as condições extraeconômicas dos seres sociais seja vivida de forma heterogênea no seu processo de alienação/estranhamento com profunda precariedade para aqueles que não possuem domínio sobre sua vida. Já uma individualidade regulada pela totalidade, pela ética pode vir a promover a formação de um ser social partícipe de uma política radical.

Desse modo, os aspectos econômicos são fundantes porque eles correspondem, na produção material que organiza, a reprodução social dos indivíduos. É claro que a resolução dos problemas econômicos e políticos não significa que teremos uma alteração imediata da formação de todas as individualidades a partir de um alto padrão cultural, como nos séculos VI e V a. C na Grécia ou no século XV d. C com o Renascimento. Até porque uma transformação nas ideias apresenta dificuldades e contradições para além das dificuldades de uma Revolução econômica e política. Isso foi observado por Lênin na Revolução Russa em 1917³¹. A tomada do poder político dos Czares fez com que os revolucionários, naquela época, tivessem que governar um Estado eminentemente de analfabetos. A transformação cultural teve uma contraditoriedade mais profunda do que a revolução política e econômica. Contudo, sem a alteração das bases de produção da riqueza material seria ontologicamente impossível propiciar a melhora das condições de riqueza cultural/espiritual para todos os homens. Ela é necessária, embora não seja suficiente.

Vale destacar que a práxis social é o elo de ligação entre a genericidade e o aprimoramento da singularidade de cada homem. As individualidades são enriquecidas pela sociabilização dos homens³². À proporção que o ser social possui uma formação desigual e combinada, a genericidade humana, sua formação para si, pode vir a se tornar uma necessidade imediata na cotidianidade e, com isso, a formação em si superar a sua espontaneidade imediata e torna-se uma necessidade histórica. Não há uma decisão puramente em si ou para si, contudo uma delas torna-se predominante e pode haver uma aproximação de uma epistemologia com uma ética de esquerda caso as objetivações genéricas para si estejam predominando nas necessidades imediatas humanas. E nada mais objetivo do que a prática como critério de verdade para ver e reparar essa coerência ou incoerência.

³¹ Vejamos o que nos asseverou V. I. Lenine (1977, p. 61) : “ Há ainda na nossa escola muitos professores educados no velho regime, facto que cria dificuldades na fase de transição do capitalismo para o socialismo. Por estranho que pareça, depara-se-nos uma forte oposição entre as pessoas cultas. Os que estão habituados a considerar o velho aparelho estatal como uma propriedade privada apenas pensam nos seus próprios interesses e em servir a classe possuidora.”

³² No ano de 1845 Karl Marx e Friedrich Engels nos afirmavam que: “[...] a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende totalmente da riqueza de suas relações reais” (2007, p. 61).

A reprodução social exige a reprodução material, a qual é garantida pelo trabalho. Também aqui, Marx e Engels, em 1845, nos ensinaram que: “Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (2007, p. 49).

Ainda discutindo com as professoras a respeito das condições materiais das famílias dos alunos da escola Ernesto Guevara, tivemos um depoimento com a seguinte reflexão:

Carlos Henrique : Professora cerca de 30% das famílias, aqui da escola Massami, recebem o bolsa-família, ou algum outro programa social do governo federal, diante dessas famílias que precisam deste programa eu pergunto à Senhora: qual é o seu entendimento dessa realidade social dessas famílias que precisam do bolsa-família?

Professora Paula: Você quer saber se eu sou a favor, ou sou contra ?

Carlos Henrique: Também mas, além disso que a Senhora possa indicar sua análise. Por que essas famílias precisam deste programa? Por que elas estão nestas condições?

Professora Paula : Olha eu, eu até acredito que as famílias necessitem sim, e ajuda, essa bolsa. Eu creio que ajuda. Só que eu acho que o governo ao invés de ficar inventando tanta bolsa isso, bolsa aquilo, bolsa para cá, bolsa para lá, tivesse inventado bolsa-emprego ! Ou gerar emprego para o povo. Para o povo não precisar disso! Agora, o que nós podemos fazer ? Votar certo, mas está tão difícil de escolher. Não é?

Carlos Henrique: Claro !

Professora Paula : Então, eu acho que é uma ajuda. Só que deveria ter outro tipo de ajuda, outro tipo de desenvolvimento, para não precisarem disso. É assim que eu penso.

Carlos Henrique: Certo. Não, a Senhora foi perfeita. Mas aí eu vou fazer outra pergunta antes de terminar. Porque a senhora me deu um elemento que nem estava aqui no roteiro. Nessa sociedade que nós temos, a Senhora acredita, que há possibilidade de se gerar mais trabalho?

Professora Paula : Eu acredito sim, é só eles pararem de roubar dinheiro. Eu acredito sim, se talvez não, não, assim a curto prazo, de imediato, mas se, primeira coisa, se eles parassem de roubar, parar de desviar o dinheiro; e se preocupassem mais com a população. Eu acho que teria condições sim. Nós temos condições, olha o tanto de imposto que a gente paga.

Notamos que a professora teve uma reflexão de suma importância a respeito das condições de vida das famílias das crianças matriculadas na escola Ernesto Guevara. Ela foi categórica: precisa-se de “emprego”. Sim, ela está parcialmente coerente. Contudo, precisamos pensar: há possibilidade de se gerar mais emprego na atual sociedade? Observamos que as relações de trabalho vem sendo precarizadas, intensamente, ao longo dos últimos 30 anos. Cada vez são necessários menos trabalhadores para se produzirem mais

mercadorias. O investimento realizado em tecnologia faz com que na cidade ou no campo, haja uma tendência de queda no uso da força de trabalho. Mesmo os serviços gerados na década de 1980, como motoboys, telemarketing, entre outros, não são suficientes para empregar a força de trabalho nascente. Só para ilustrar tal fato, pensemos no setor bancário no Brasil, que reduziu 400 mil trabalhadores durante a década de 1990. Lembrando que o setor bancário (Bradesco e Itaú) bateram recordes de lucros no ano de 2007. Esse dado caracteriza o desenvolvimento desigual e combinado do capital. O grande problema não é o desvio de dinheiro em corrupções. O grande problema foi a reestruturação produtiva intensificada no mundo e no Brasil a partir de FHC. Terceirização, trabalho em domicílio, ampliação do trabalho infantil, flexibilização dos direitos trabalhistas, a informalização do trabalho acontece combinada com o aumento do desemprego³³. Tudo isso nós percebemos na descrição do projeto político da escola com a caracterização das famílias das crianças nela matriculadas.

A realidade atual do capitalismo é marcada por uma crise estrutural, conforme já destacamos. Não temos mais uma crise cíclica, evidenciada pelo capitalismo até a década de 1970. Com a implantação de um novo regime de produção, o toyotismo, este intensificou problemas que agora são estruturais. Hoje temos uma produção destrutiva. Destrutiva da natureza, destrutiva do homem e destrutiva da sociedade. A produção, com o modelo toyotista, intensificou a produção de mais valia relativa com menos trabalhadores. Os investimentos no capital constante aprimoraram e intensificaram a produção de mercadorias. Embora seja importante o investimento em ciência e tecnologia para assegurar o aperfeiçoamento do capital constante, a produção e a valorização da mercadoria não pode prescindir do capital variável. A força de trabalho, a partir da década de 1970, não pode ser de um gorila amestrado. Essa força de trabalho deve ser competente e polivalente (entre outras características). Essa força de trabalho polivalente produz mais mercadorias em menor tempo e com uma durabilidade menor. Sem contar que essa mercadoria sem durabilidade possui um selo indicador que a sua produção possui qualidade. Enfim, cada vez se precisa de menos trabalhadores para produzir mais mercadorias de acordo com a demanda. Isso produziu um desemprego estrutural.³⁴ Esse desemprego estrutural vem aumentando desde 1970 e é um dos indicadores da crise estrutural do capital.

³³ A respeito do desemprego estrutural ver especialmente Mészáros (2002) e Antunes (2001, 2006).

³⁴ Aumenta o pedido de seguro-desemprego nos Estados Unidos. “Os pedidos de seguro-desemprego aumentaram em 6 mil na semana passada, para 371 mil, em uma nova mostra de que a fragilidade econômica continua afetando o mercado de trabalho dos Estados Unidos, informou nesta quinta-feira o Departamento de Trabalho”. (Folha de São Paulo online 15/05/2008 acesso em 3 de junho de 2008.) (EFE, 2008).

Mészáros (2006) acredita que os homens precisariam trabalhar 20 horas por semana ou menos para produzir os valores de uso necessários à sua reprodução. Todavia o atual modo de produção tem como consequência a produção das características dos pais das crianças na escola por nós investigada. A assertiva de Mészáros somente poderá ser assegurada pelos homens. Uma cultura de igualdade substantiva, uma participação democrática generalizada, sem hierarquia é o que pode fazer que uma nova reprodução dos homens seja objetivada. Desde que os homens trabalhem livremente associados. Isso é impossível sob a égide do capital. Suas leis invertem o concreto, relativizando-o. Ele não pode ser cerceado pelo planejamento ou pelo controle. Visto que o capital é desperdício e destruição. Isso é observado quando produtores de alimentos inutilizam sua produção para que o preço de sua mercadoria aumente quando na produção de sua safra há muita oferta no mercado o que faz sua mercadoria ter seu preço mais rapidamente reduzido. Isso é barbárie.

Desse modo, essa reflexão faz-nos reparar a extrema dificuldade de acreditar que haja possibilidade de aumentar o emprego com o atual modo de produção. O desemprego estrutural é uma tendência desse modo de produção, cuja correção exigirá a implantação de outro modo de produção dos trabalhadores livremente associados.

Com efeito, tem sido intensificado o trabalho abstrato (alienado/estranhado). A atual reprodução social intensificará a desumanidade na vida cotidiana. Não é possível, no atual modo de produção, produzir mais empregos com as características passadas. Há somente uma possibilidade de oferta de algumas vagas em serviços terceirizados, sem férias, sem 13º, além do retorno mais desumano de receber o salário por peça produzida. Entendemos que somente outra reprodução social, que seja para além do capital permitirá a generalização de uma vida digna e rica material e espiritualmente numa sociedade sem classes.

O trabalho para ser entendido exige a devida reflexão a respeito dos fundamentos socioeconômicos que formam o ser social. Duas classes foram formadas: aqueles que detêm os meios de produção, não trabalham e expropriam o valor de uso produzido pelos

No Brasil, o Governo estuda medidas para limitar o acesso ao seguro-desemprego: “O governo recalculou as despesas previstas para este ano com o seguro-desemprego, de R\$ 13,8 bilhões para R\$ 15 bilhões, o que torna esse benefício o segundo programa social mais dispendioso para a União, atrás somente da Previdência Social, mas superando o BPC (Benefício de Prestação Continuada) e a Bolsa-Família. A expansão do seguro-desemprego, devido à maior formalização do mercado de trabalho, não é motivo de comemoração na área econômica do governo. O ritmo de crescimento desse benefício supera o dos demais programas vinculados ao mínimo e se equipara ao dos investimentos, considerados prioridades neste segundo mandato do presidente Lula.” (Folha Online, 2008).

trabalhadores (os burgueses); e aqueles que não detêm os meios de produção e trabalham em troca de um salário, o proletariado.

Esse processo histórico que tem organizado a atual reprodução social acerca de seis séculos exigiu muitas medidas para garantir a expansão do capital, uma delas é expandir a miséria. Isso é um fato. Para haver acúmulo de capital, só é possível se houver acúmulo de miséria³⁵.

Compreender o processo de sociabilidade que imprime a reificação dos homens sob a égide do capital é de suma importância para desmontar a ideologia que assevera que o estado atual de distribuição dos homens em classes sociais antagônicas não é uma condição natural. Bastando com isso [sic!!!] que os homens sejam iguais perante a lei. Desse modo, uma visão de mundo que permita agir contra a barbárie no cotidiano³⁶ torna-se fundamental. Assim como as condições de reprodução social atual impõem obstáculos nas condições objetivas e materiais dos professores da rede municipal de Sarandi, e diríamos, com os devidos cuidados, sem a intenção de uma generalização, de muitos trabalhadores no mundo, nota-se que a visão de mundo dos professores de Sarandi na escola por nós investigada, assim como dos assessores da secretaria municipal de educação e do próprio secretário de educação é uma visão de mundo que não se coaduna com a visão necessária da qual homens proletarizados³⁷ necessitam para enfrentar as ideias dominantes na sua cotidianidade. Isso dificulta qualquer

³⁵ No Jornal Gazeta do Povo (PR) de 7 de março de 2008 no caderno economia foi destacado o empresário brasileiro de 51 anos Eike Batista que possui uma fortuna de U\$\$6,6 bilhões ocupando a posição de 142 homem mais rico do mundo. O melhor brasileiro colocado fora Antônio Ermírio de Moraes com uma fortuna de U\$\$10 bilhões (OBSERVATÓRIO, 2008, p.20).

No dia 16 de setembro de 2008 a Polícia Federal prendeu o diretor-executivo da corporação, Romero Menezes, e mais duas pessoas acusadas de advocacia administrativa, corrupção passiva e tráfico de influência durante ação realizada no Amapá, Pará e Distrito Federal. A ação é um desdobramento da operação Toque de Midas, realizada em julho desse ano. A operação investigava fraudes em licitações de concessões de estradas de ferro no Amapá que favoreceram ilicitamente o empresário Eike Batista. (LOCATELLI, 2008).

Ainda vale lembrar que o empresário Eike Batista foi o maior doador para a campanha do candidato a prefeito do Rio de Janeiro pelo PMDB, Eduardo Paes agora nas eleições de 2008. Investigado pela Polícia Federal (PF) na Operação Toque de Midas, por suspeitas de fraude na concessão da Estrada de Ferro do Amapá, Eike doou R\$ 500 mil para Paes. O valor corresponde a 16,5% dos R\$ 3,027 milhões declarados à Justiça Eleitoral como receita da campanha até agora.. Ou seja, ele doou um valor que corresponde a quase 30 anos de trabalho de uma professora que recebe cerca de R\$1400,00 trabalhando 200 horas por mês (O DIA ONLINE, 2008).

³⁶ Ver Sérgio Lessa na obra O mundo dos homens (2002, p. 41).

³⁷ Entendemos por homens proletarizados “[...]como a maioria esmagadora dos indivíduos cai em uma condição na qual perde todas as possibilidades de controle sobre a sua vida e, nesse sentido, torna-se proletarizada. Portanto, novamente, tudo recai na questão de quem detém o controle do processo de reprodução social quando a maioria esmagadora dos indivíduos é proletarizada e degrada à condição de extrema impotência[...].”(MÉSZÁROS, 2007, p.70).

reflexão inicial sobre a prática social inicial necessária para a objetivação de uma prática escolar na cotidianidade com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

Esse conjunto de pressupostos econômicos e extraeconômicos impõe limites para objetivação de uma prática escolar emancipatória ou da própria Pedagogia Histórico-Crítica. Afinal, a disputa filosófica é um reflexo da luta de classes (LUKÁCS, 1976). O materialismo histórico-dialético é a ideologia do proletariado que lhe permite ter uma visão de mundo que combata as ideias predominantes do capital, como o irracionalismo na cotidianidade (LUKÁCS, 1976). Observamos que realizar essa afirmação, atualmente, pode ser considerada como anacrônica. Contudo, devemos lembrar que o trabalho estranhado/alienado, o capital, o Estado, a divisão social do trabalho, a lei do desenvolvimento desigual e combinado da produção de riqueza por poucos associada à produção de miséria de muitos compõem a realidade atual. Enquanto os aspectos fundantes e fundados que estabelecem a reprodução social cindida em classes sociais perdurarem e não for superado o trabalho alienado/estranhado, o Estado, o capital e as próprias classes sociais, não há como desejar que o materialismo histórico seja uma concepção anacrônica. Não poderemos desconsiderar os pressupostos do materialismo histórico os quais são ajustados a partir das modificações que o Capital estabelece para se reproduzir. A não ser que não queiramos ver e reparar a história. Isso também vale para aqueles que combatem o capital. A concepção materialista histórica, organizada por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX, precisa de renovação (MÉSZÁROS, 2007). Eles não tiveram a oportunidade de reparar que o fundo público do Estado poderia ser administrado pelas forças do Capital, assim como a força do Capital poderia perdurar num Estado que houvesse uma revolução política desacompanhada de uma revolução social, conforme visto na Revolução Russa. Renovar a concepção materialista histórica, na acepção de Mézáros, não significa perder de vista a organização de uma sociedade com os produtores livremente associados, sem hierarquia entre os homens, sem o trabalho alienado/estranhado, sem a supressão do capital. Renovar o materialismo histórico significa reparar o movimento do capital e suas variantes que fundam o antagonismo de classe em cada tempo presente.

Contudo, sejamos realistas. Adotar uma visão de mundo marxiana e, além disso, tê-la como *práxis* (FRIGOTTO, 2000) não é uma tarefa simples. Até porque um dos homens que adotou a concepção de mundo materialista histórica no século XX levou cerca de 15 anos para se depurar de suas concepções idealistas e torna-se um comunista. Esse homem foi Georg Lukács (1999). Essa auto-transformação intelectual e afetiva não se trata de um método. Trata-se de uma busca da autorrealização do ser. Conquistar uma autorrealização, que passa

por um processo de desfetichização, significa uma estado de harmonia entre a subjetividade e as exigências objetivas. Viver na cotidianidade com uma consciência de classe proletária e agir em prol de uma transformação radical do atual modo de produção e das suas relações sociais não é uma tarefa simples, que dirá de professores assolados pela cotidianidade, vimos como exemplo os Professores na Rússia após a Revolução Política. Imaginem na atual história. Somente uma força coletiva, um movimento de massa poderia organizar algumas condições mínimas para tensionar o ser social e o ser-outro³⁸, no caso de nosso estudo, os professores de Sarandi-PR. Esse estado atual de ser professor com as suas condições econômicas e extraeconômicas desfavoráveis impõe limites para a objetivação de uma prática escolar emancipatória ou da própria Pedagogia Histórico-Crítica. Isso precisa ser considerado, caso contrário não será possível pensar em uma prática escolar que articule o gnosiológico com a história e promover breves suspensões do cotidiano medíocre para nele atuar de forma a lutar pela superação dos aspectos fundantes que o determinam em conjunto com outros movimentos extraparlamentares por uma política radical. Seria possível as professoras da rede municipal de ensino de Sarandi-PR terem conquistado uma visão de mundo radical ao longo da gestão do Partido dos Trabalhadores no município? Talvez não. Até porque o PT não possui mais uma visão radical, uma ideologia que lhe permita lutar contra os males da força do capital no momento. Assim como as professoras não participam de movimentos sociais, ou sindicatos que preconizem uma política radical.

Isso nos indica pistas que os problemas sociais globais exigirão respostas globais para a sua solução. Após essa caracterização dos aspectos fundantes da economia-política que delimitam a prática social, entre elas, e no caso aqui investigado, a prática escolar dos professores na cotidianidade reparar o que foi possível alterar na prática escolar com a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica é a nossa tarefa. Com efeito, identifica-se que a concepção de mundo burguesa, seja pelo viés idealista, pelo pragmatismo, pelo irracionalismo, além das condições objetivas, produziu obstáculos para a objetivação de uma prática escolar lutar contra o limiar de mediocridade da cotidianidade.

Nós não podemos deixar de enfrentar as determinações objetivas. O pessimismo da razão nos faz constatar duas opções: assumir uma sociabilidade a-social, intensificadora da reificação dos homens, ou orientar as instituições sobre a construção de valores sociais que visem uma autotransformação intelectual e afetiva em prol de um genuíno modo de produção dos trabalhadores livremente associados. Essa segunda alternativa exige o engajamento de

³⁸ Cf. LUKÁCS, G. *A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*, cit., p. 50.

massa para a instituição de uma ordem social radicalmente distinta das condições atuais. Isso nos foi dito, parcialmente, pela Orientadora Educacional da escola municipal que nós investigamos em Sarandi-PR:

Professora Aline- Não só materiais, mas também de conhecimento, eu falo nós temos que nivelar, a gente tem que tirar a venda dos olhos desse povo, é isso que nós temos que fazer, nós temos que fazer a criança olhar com os olhos críticos. Por que meu pai não tem emprego? Por que a minha mãe bebe todo dia? Por que existe tal criança que faz isso e eu não faço? Então é isso que a gente tem que fazer e, para fazer isso, a escola tem que ser outra, ela tem que tentar discutir a realidade, a gente tem que transformar a escola nessa realidade, só que é muito difícil. Porque nós precisamos de recursos, precisamos de professores capacitados. Esses professores têm que ter tempo para estudar, para ler um livro, para pesquisar, para aprender a pesquisar, eles não sabem pesquisar [...] para poder estudar eles não podem trabalhar de manhã, de tarde e de noite, não podem, têm que trabalhar no máximo cinco horas. Isso é o mínimo para poder estudar, tem que ter um salário para comprar um livro bom, ou a prefeitura tem que mandar livros bons. Quantos livros a prefeitura mandou esse ano para nós? Nenhum [...]. É só apostilinha e normalmente não manda um para cada professor. Mandam um para a escola e manda a gente se virar [...]. **Então tem que mudar tudo.** [Grifos nossos].

A professora nos relatou: “tem que mudar tudo”. É isso mesmo. Essa é a única condição para o professor estudar, ter livros e uma vida digna, assim como as famílias das crianças matriculadas na escola cujos pais recebem cerca de dois salários mínimos por mês. Caso não mude o modo de produção e a reprodução social, é bem provável a manutenção da reprodução humana atual, é bem provável o desemprego aumentar, é bem provável que a barbárie produzida pelo capital tenderá a aumentar. Não há como reformar o capital.

O engajamento de massa não pode considerar a história do capital como inexpugnável. Uma política radical é a única possibilidade de realizar a liberdade na vida cotidiana. Caso contrário, a alienação/estranhamento do ser social professor em relação à realidade o fará acreditar que cursos profissionalizantes, gerar empregos sejam medidas possíveis no atual modo de produção. Isso é impossível na atual conjuntura. A possibilidade de vender a própria força produtiva em troca de um salário já é uma possibilidade extremamente difícil. As professoras observam e veem a realidade. Entretanto é necessário reparar a raiz de sua produção. Caso contrário:

Professora Maria- O professor hoje que esta lá na sala de aula trabalhando sempre com o aluno acaba sendo engolido pelo cotidiano. Então, às vezes, nós acabamos percebendo isso, que o professor ele acaba confundindo. Por exemplo às

vezes, ele se sente muito limitado assim para querer mudar e querer brigar e achar que ele vai transformar essa sociedade, que ele pode conseguir porque esse aluno ele consiga se apropriar do instrumento que é o conhecimento e por meio disso ele mudar essa sociedade, ele se sente bem limitado. **Porque acaba sendo engolido pelo cotidiano**, acaba vivendo o tempo todo ali com situações complicadas, difíceis, e ele acaba até confundindo mesmo, se envolve muito com os problemas sociais, os problemas das crianças em si, porque nós sabemos que o município de Sarandi, muitas, muitas escolas elas estão na periferia, são crianças que, economicamente são desfavorecidas, muitas culturalmente também. E aí o professor, ele acaba se rendendo e descreditando. Isso, a maioria acaba sendo engolido pelo cotidiano e ele também acaba se achando que ele não tem muito como lidar com tudo isso não. E às vezes se a gente não tomar cuidado a gente também acaba sendo engolido pelo cotidiano, você começa a se sentir como eles, ou com conversas informais, ou com diretores, ou com o pedagogo e aí a gente também se sente limitado. Porque as questões da educação, só a educação não basta, ela tem que ter um trabalho em rede, envolvendo ação social, envolvendo a saúde, envolvendo a educação, para nós podermos, de fato, atender todas as necessidades específicas daquele aluno. Então, o que acaba acontecendo, a educação ela é um dos instrumentos, mas é claro que nós sabemos da complexidade que envolve a sociedade. Então o professor acaba muitas vezes se rendendo a tudo isso [...], mas que há possibilidade sim de nós mudarmos, porque nós não podemos dizer simplesmente vai ser assim sempre [grifos nossos].

Notemos que o cotidiano nos engole. Por isso indicamos acima que não basta olhar e ver a realidade. Temos que reparar na sua raiz os aspectos fundantes da miséria humana. Assim como o cotidiano produz o veneno, dele precisamos saber retirar o antídoto. Parece acertado que o conhecimento não muda a realidade. Contudo, se continuarmos a pensar com as ideias da classe dominante, acreditaremos que as atuais condições de vida são naturais e aqueles que não trabalham são incompetentes ou acomodados.

Continuaremos, mediante valores e ideias sustentando uma prática escolar formadora, predominantemente, de um ser social estranhado em relação a si, estranhado em relação ao outro e estranhado em relação à realidade. Essa é uma ideia dominante que precisa ser radicalmente negada.³⁹

A compressão da totalidade exige o reconhecimento do cotidiano desde os seus aspectos espontâneos às objetivações mais genéricas promovidas pela arte, pela filosofia, pela ciência e pela *práxis* política. Esse cotidiano é um espaço de heterogeneidades. Os homens nessa heterogeneidade se adaptam às formas sociais de suas forças produtivas. Todavia o desenvolvimento social tem possibilidades de desenvolver formas singulares para formas

³⁹ Reparemos o que Karl Marx nos disse em 1843: “É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz.” (2005, p. 151). Ainda Ivo Tonet nos assevera o seguinte: “É ocioso dizer que uma prática sem uma sólida teoria que a ilumine é uma atividade cega. O cego também pode realizar inúmeras atividades e poderá até iludir-se com a quantidade das coisas que faz. Sem um guia, contudo, seus esforços resultarão, inúteis. Este guia no caso da prática, é a teoria” (2005, p. 205).

mais altas de generecidade, combinadas com particularidades que visem cada vez ser menos contraditórias.

Essas heterogeneidades e as formas espontâneas imbricadas com as formas mais gerais aparecem também na instituição escolar. Diferentes professores, com diferentes idades, com diferentes formações compõem um mosaico nessa sociedade capitalista, o qual deforma e aliena a consciência humana, assim como nos possibilita o antídoto, permitindo-nos negá-lo e superá-lo com uma política radical. Realmente, o cotidiano nos engole. Por isso, a necessidade de mudar tudo. O cotidiano é predominantemente o espaço da mediocridade. Ele possui uma força espiritual que induz à apropriação de ideias produzidas pela classe dominante. Não nos damos conta que não pensamos com as nossas ideias. Por isso, a necessidade de pensar contra o pensamento e pensar contra a realidade. Conseguimos olhar e ver a realidade diante dos nossos olhos, todavia a fetichização da realidade conduz-nos a pensar que não há possibilidade de mudar tudo. É claro que mudar tudo é difícil. Contudo, essa é uma solução prática real para a supressão desse cotidiano deformador das individualidades.

Agora que sabemos que a teoria é uma força material, reparamos que a teoria pode nos permitir ter breves suspensões nesse cotidiano. Desse modo, acirramos as contradições da realidade fetichizada. Não faremos uma transformação do modo de produção com a educação, mas ao assumir pressupostos de uma educação contra o capital e para além do capital, podemos lutar contra um cotidiano medíocre com o auxílio da ciência, da filosofia, da arte, do esporte, da ética conjuntamente e contra o capital. Essa é a possibilidade que temos no atual modo de produção e reprodução social. Sem contar na necessidade de engajamento nas organizações de massa.

Com efeito, o cotidiano é o espaço da manifestação do estranhamento/alienação produzido pelas condições econômico-políticas vigentes. A arte e o conhecimento são possibilidades de suspensão breve do estranhamento/alienação do cotidiano (HELLER, 1970). Porém, sua supressão exigirá uma política radical, haja vista que os aspectos fundantes do cotidiano possuem uma força incontrolável. O capital.

O capital é uma força incontrolável. Ele possui leis que não podem ser ajustadas para manter a sua produção e melhorar a condição humana. O sistema do capital é antagônico e incontrolável, porque há uma acumulação orientada pelo Capital sobre o trabalho. O imperialismo, no século XX, já produziu duas Guerras Mundiais. As duas tentativas de controlar o capital mostraram-se ineficazes. Seja por meio da social-democracia ou pelo

sistema pós-capitalista⁴⁰. A respeito deste último, Ernesto Guevara, em visita à União Soviética, já denunciava que não poderia ser implantada uma outra sociabilidade mantendo-se pressupostos capitalistas para a produção.

A produção de mercadorias, seu consumo e sua circulação possuem uma contradição antagônica para sua resolução. A livre concorrência e o seu monopólio. Pois bem, isso produziu dois encontros bélicos graves na atual sociedade. Vale lembrar que a segunda guerra mundial projetou a economia norte americana para ser a dominante no cenário mundial. Seu PIB aumentou significativamente até a década de 1970 quando não mais conseguiu manter os índices anteriores. A solução para essa produção destrutiva é o Socialismo⁴¹.

O movimento dos trabalhadores, todavia, tem sido fragmentado. Assim como o Capital é uma força totalizadora, o trabalho também deverá sê-lo, caso queira enfrentá-lo. Não há uma camada de trabalhadores que será responsável pela transformação social. Por proletários devemos entender os indivíduos que perdem o controle de sua vida. O controle da produção e da reprodução não é realizado pelos homens livres atualmente. O Capital é uma força totalizadora e não somente uma entidade material. Ele invade todas as organizações e “instituições culturais da sociedade” (MÉSZÁROS, 2007, p. 68).

Essa condição objetiva da reprodução social, assentada no atual modo de produção, precisa ser reconhecida pelos homens e mulheres que não possuem o controle de suas vidas. Diga-se: nós trabalhadores. Caso as professoras e os professores não reparem a objetividade fundada pela economia-política, estaremos contribuindo, significativamente, com a atual reprodução desumana, mesmo tendo a boa intenção de não o fazer. A professora que tentou o suicídio nos deu o seguinte depoimento:

Professora Quitéria - Não, eu penso assim, até ontem mesmo eu vi na televisão que o governo pensa, em melhorar o salário dos professores do ensino fundamental. Quando você assiste assim a reportagem você já vê lá que é salário do Estado, não é? Questão dos professores é, do ensino fundamental mesmo, de todos municípios, ai [...].Eu estava comentando hoje com a minha mãe que é uma Senhora bem de idade já. Ela perguntou: quando você ganha melhor você trabalha mais animado,

⁴⁰ Lembremos o que Magalhães e Silva Júnior nos asseveram (2009): Levantar o socialismo como finalidade para a humanidade pode ser considerado uma ato jurássico em virtude da derrocada do “Socialismo Real”. Essa experiência que a União Soviética liderou com a Revolução Russa não pode ser considerada uma experiência socialista, mas, sim, pós-capitalista (Mészáros, 2002). Uma experiência socialista, além de extinguir a propriedade privada dos meios de produção, liquidará com o trabalho estranhado, com o Estado e com o capital. Não pode haver hierarquia entre os homens e mulheres. Isso não aconteceu na União Soviética e com os seus congêneres. Logo, ter o socialismo como finalidade para a sociedade, além das extinções acima mencionadas, visa à formação de um ser social humano não coisificado, conforme a égide do capital ou do pós-capitalismo.

⁴¹ A respeito dessa posição ver especialmente Mészáros (2007, p. 62).

mais alegre, você dar uma aula melhor, porque você tem condição de trabalhar melhor? A questão assim de salário... salarial o que me deixa mais triste assim é questão salarial também, porque a gente investe, a gente pensa que não mais a gente investe muito dinheiro em nossa criança. O que você compra, então o que a gente ganha é muito pouco acho que a gente deveria ter um ganho melhor para poder ajudar nossas crianças melhor. Em questão de material que a gente compra, a gente compra tudo isso para eles, então eu penso nos alunos se eu ganhasse melhor poderia esta ajudando eles melhor...

Entendemos, de acordo com os pressupostos teóricos adotados, que não será possível ter uma melhora predominante nos salários de todos os trabalhadores no atual modo de produção. A professora acima possui toda razão quando nos indica que as condições materiais, as condições objetivas as quais promovem a nossa reprodução precisam ser bem assistidas. Contudo, isso não será possível com o atual modo de produção. E notemos bem sua declaração quando cita que ajuda as suas crianças. Notemos essa contradição. Ela, por meio de sua particularidade, pensa no bem-estar do outro (seus alunos) a ponto de usar o seu salário para comprar o material escolar (lápiz de cor, caderno, livros e outros) para os seus alunos. Isso é o que nos faz entender que o Estado atual é predominantemente omissivo para com aqueles que não possuem o controle de suas vidas. Vemos aqui, de forma combinada e contraditória, a formação *em si* e *para-si*. A professora gostaria de ter um salário maior para comprar material escolar para os seus alunos. Fato que ela já faz com o atual salário que é maior que a média salarial dos pais das crianças matriculadas nessa escola, dois salários mínimos. Todavia essa sensibilidade precisa ser aguçada. Precisa ser radicalizada. Percebemos que as nossas professoras querem ensinar. As professoras até se propõem comprar material e fazer o material pedagógico (ábacos, por exemplo, para ensinar matemática). Elas somente precisariam trabalhar cinco horas por dia ou menos. Precisariam ter um salário que lhes permitisse uma reprodução social digna. Precisariam ter menos alunos em sala de aula. Parece-nos que há uma tensão contra o estranhamento em relação a si e em relação ao outro. Contudo, é mister uma luta contra o estranhamento em relação à realidade que é fundante dos problemas do cotidiano.

No ano de 2001, cerca de 20% das professoras desse município tinham formação superior. Muitas delas fizeram a Pedagogia nos últimos sete anos. Seja por meio do normal superior ou da graduação clássica em organizações privadas. Pagaram 50% da mensalidade enquanto a secretaria municipal de educação financiou também 50% da mensalidade e não deixaram de trabalhar nas escolas pela manhã e no período vespertino enquanto estudavam à noite.

O Secretário de Educação, com 30 anos de trabalho docente, afirmou-nos o seguinte:

A minha formação primeira, eu sou professor primário. Eu fiz um curso de magistério. Ele era nível médio para atuar como professor primário. A minha primeira experiência mesmo de educação, e eu não tinha ainda nem a formação em magistério, ela já foi numa comunidade formada por boias frias, trabalhadores boias frias que trabalhavam nas lavouras de café, depois de soja, algodão. Eu fui ser professor alfabetizador de jovens e adultos.

Aí fiz concurso na rede estadual para trabalhar com crianças de 1ª a 4ª série numa comunidade também formada por boias-frias, que a maioria trabalhava na cana-de-açúcar. No corte da cana-de-açúcar, na Usina de Santa Terezinha de Mandaguaçu e lá trabalhei durante cinco anos, seis anos. Um trabalho muito sério mesmo construído com os boias frias, um trabalho ensinando mesmo a leitura de textos, matemática, trabalhando com todas as disciplinas. E sempre numa perspectiva emancipadora mesmo, para que as pessoas pudessem compreender a sociedade, o mundo que elas viviam e **viver melhor naquela sociedade**. [Grifos nossos].

Pensemos juntos nesse momento. Viver melhor naquela sociedade diz respeito a viver melhor no capitalismo. Isso nos parece impossível para a classe trabalhadora em virtude das condições objetivas da reprodução desse modo de produção exigir a produção de riqueza combinada com a produção de miséria. Parece-nos que viver melhor no capitalismo seria como propor que o quadrado fosse um círculo. Mas se ainda não bastasse essa afirmação guiada somente pela compreensão e não pela transformação, acreditar que tal propósito é sustentado pela perspectiva “emancipadora mesmo” exige-nos um alerta. O que seria uma emancipação mesmo? Isso nos exige estudar os escritos de Karl Marx de 1843 (2004)⁴². Tentemos saber o que significa emancipação mesmo.

O atual modo de produção divisor dos homens em classes sociais distintas não foi o único da humanidade. Já tivemos o modo de produção feudalista e o modo de produção escravista, os quais impunham uma condição de vida subumana para os homens que trabalhavam. Com o Renascimento no século XV e o Iluminismo no século XVII e as suas respectivas revoluções burguesas no século XVII e XVIII, passamos a viver uma reprodução social a qual, com certeza, é melhor que as anteriores objetivadas pelo feudalismo ou pelo escravismo. Isso não pode significar, todavia, que atingimos a plenitude da formação do ser social e que esse seja o último estágio da humanidade⁴³.

⁴² E inclusive ver especialmente os que hoje nele se fundamentam para entender a emancipação (TONET, 2005, 2007; IASI, 2006, 2007).

⁴³ Pensemos com Karl Marx nesse momento: “O sonho utópico da Alemanha não é a revolução radical, a emancipação humana universal, mas a revolução parcial, *meramente* política, que deixa de pé os pilares do

Lembremos de Denis Diderot (*apud* Mészáros, 2007, p.187) ao fazer a seguinte afirmação: “se o trabalhador cotidiano é miserável a nação é miserável”. Essa afirmação indica-nos a necessidade de um processo de transformação social. O Iluminismo foi um momento primoroso para a humanidade porque nos permitiu lutar pela emancipação política, todos nós fomos iguais, perante a lei. Com as diversas lutas sociais tentamos nos tornar cidadãos. Mas quem são os homens que fazem as leis? Qual é a classe social predominante na construção dos regimes jurídicos? A lei defende o quê? Parece acertado que a lei defende a propriedade privada dos meios de produção⁴⁴. Isso precisa ser refletido, porque a emancipação política exaltadora da cidadania, da democracia e da liberdade, ao buscar a emancipação política, somente, traz no seu cerne a necessidade de reproduzir a desigualdade material e espiritual entre as classes sociais. Não é possível com o atual modo de produção, que possui uma reprodução desigual e combinada da riqueza material e espiritual para poucos homens e da pobreza material e espiritual para muitos homens, termos igualdade substantiva ou liberdade para todos os homens. Caso contrário quando observamos um conjunto de homens que sejam analfabetos ou catadores de lixo, iremos responsabilizá-los individualmente. Crendo que eles vivem naquelas condições por ser cômodo. Somente pode-se acreditar nisso caso haja uma alta dosagem de cinismo em nossas ideias.

Não basta que sejamos iguais de forma abstrata no plano jurídico-político. A igualdade precisa ser substantiva. Mas quais as bases materiais e objetivas para criar a condição objetiva-subjetiva da igualdade substantiva? O filósofo húngaro István Mészáros (2007) nos indica a possibilidade de uma reprodução social na humanidade com todos os homens e mulheres adultos trabalhando cerca de 20 horas ou menos por semana para a reprodução social da humanidade. Caso haja a tendência de redução do tempo de trabalho necessário para a reprodução social da humanidade, estamos indicando a possibilidade de termos o tempo livre. Aqui se encontra a substância da emancipação humana: ter maior tempo disponível⁴⁵. Essa liberdade seria generalizada em todos os âmbitos possíveis do ser social.

edifício. Qual a base de uma revolução parcial, meramente política? Apenas esta: uma *seção da sociedade civil* emancipa-se e alcança o domínio universal: uma determinada classe empreende, a partir da sua *situação particular*, uma emancipação geral da situação. Tal classe emancipa a sociedade como um todo, mas só no caso de a totalidade da sociedade se encontrar na mesma situação que esta classe; por exemplo, se possuir ou facilmente puder adquirir dinheiro ou cultura.” (2005, p. 154). Na Questão Judaica Karl Marx foi mais contundente: “A emancipação política é a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do estado*, a pessoa moral” (2003b, p. 42).

⁴⁴ A respeito dessa questão ver especialmente Lessa (2007c).

⁴⁵ Vejamos o que nos foi dito por Karl Henrich Marx em publicação de 1894: “De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado,

Agnes Heller, em 1970, reforçou que os homens somente serão livres quando o homem particular puder participar conscientemente na realização da essência genérica humana e objetivar valores genéricos na sua própria vida. Fato que, nas atuais condições, possui uma extrema dificuldade. Raros são os momentos que os homens conseguem objetivar, aproximar o desenvolvimento genérico ao seu desenvolvimento individual no atual modo de produção. Por isso, pensamos que a liberdade tem como condição fundante a liberdade de produção, de distribuição e de consumo dos valores de uso necessários para os homens.

A reprodução social numa igualdade substantiva pressupõe uma sociedade sem classes. Uma condição necessária para essa reprodução social ser objetivada é que haja um significativo desenvolvimento das forças produtivas. Algo que o atual estágio da humanidade parece-nos que conseguiu conquistar, a ponto de ter conseguido a necessidade de ter menos trabalhadores para produzir cada vez mais valor-de-uso necessário para a reprodução dos homens. Um dos problemas atuais são as consequências da lei do valor trabalho, entre elas somente pode-se acumular riqueza com o acúmulo de miséria. Isso é impossível de ser alterado no modo de produção regido pelo capital. Não há como humanizar esse modo de produção porque essa lei é irreparável. Vamos entendendo, portanto, que não é possível uma efetiva emancipação com as condições atuais de reprodução social.

Com efeito, reparamos que a emancipação humana, para além da emancipação política, a qual nos iguala perante a lei, os homens, para a conquistarem, precisarão romper com o atual modo de produção e reprodução social⁴⁶. Liquidar com a hierarquia entre os

sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho” (MARX, 1991, p. 42).

⁴⁶ Vejamos o que nos assevera Ivo Tonet: “ É diferente quando se trata da emancipação humana, porque ela encerra uma oposição radical à atual ordem social. Por isso mesmo é um conceito, por assim dizer, perigoso, além de ser de compreensão mais difícil e trabalhosa. Ainda mais, tanto do ponto de vista teórico como prático, esta parece ser uma alternativa completamente fora de cogitação. O panorama atual das Ciências Sociais e da Filosofia se apresenta quase que total e conscientemente – de forma explícita ou implícita –contrário a esta opção. O pensamento filosófico é, hoje, quase que inteiramente dominado pelo pragmatismo, pelo neopositivismo ou por variadas formas de irracionalismo. Praticamente toda elaboração filosófico-científica atual alinha-se –de formas diferentes –com a sustentação da tese do aperfeiçoamento da atual ordem social. O próprio pensamento marxista, que deveria ser o instrumento teórico mais adequado, atravessa uma crise profunda e tende, em suas versões mais difundidas, a diluir cada vez mais a radical diferença entre as perspectivas do capital e do trabalho, gerando, assim, uma enorme confusão.” (2005, p. 228).

homens, liquidar com a divisão do trabalho, liquidar com as individualidades particulares em prol das individualidades sociais, liquidar com as classes sociais. Essas terão como aporte o gênero humano. Ou seja, aquilo que nos faz menos estranhos a nós mesmos, menos estranhos aos outros e menos estranhos à humanidade.

A atual emancipação política que os homens alcançaram com a revolução burguesa proporcionou a liberdade para os detentores dos meios de produção. Quem não possui meios de produção não possui liberdade. Está fadado, para ter a sua reprodução material, a ter que vender a sua força produtiva em troca de um salário. No plano da Lei, os Estados Modernos garantem a condição de vida para os cidadãos. Mas, no plano da objetividade da reprodução social, o Estado somente garante a reprodução digna do capital⁴⁷.

Com base no resgate das diferenças entre emancipação política e emancipação humana, reparamos quão diluído está o entendimento de emancipação política, que dirá da emancipação humana. Propor a emancipação significa propor a liberdade plena, a igualdade substantiva, a supressão das classes sociais, a supressão da hierarquia entre os homens, a supressão do trabalho alienado/estranhado.

Parece-nos que a atividade educativa, por si só, não tem condições de conquistar as condições materiais para os homens serem livres de forma plena. Essa será uma ação a qual os próprios homens precisarão objetivar por meio de uma luta social. Todavia isso não exclui a emancipação humana como teleologia de uma atividade educativa nas atuais condições de reprodução social estranhadas/alienadas. Somente exige-nos o reconhecimento radical do que seja a emancipação para a humanidade. Ela é uma teleologia indispensável para uma atividade educativa que vise à promoção de um cotidiano no qual se criem conflitos com o “predomínio do neopragmatismo e do cognitivismo, em lugar do gnosiológico articulado com a História” (SILVA JÚNIOR; FERRETI, 2004, p. 87). Desse modo, reconhecer que a emancipação humana requer que os homens lutem para superar as condições de vida atuais, impostas pelo

⁴⁷ Isso fica evidente empiricamente para toda a população quando observamos todo socorro financeiro aos bancos e seguradoras dos Estados Unidos que estavam prestes a falir. Quando um ser social pessoa física não consegue pagar as suas contas, ele é notificado judicialmente e até preso. Mas um capitalista, caso não consiga pagar as suas contas, tem a sua dívida comprada pelo Estado, sua empresa é estatizada e, quando o Estado liquida com todos os problemas financeiros da empresa, é privatizada. Perguntamos: por que os trilhões de dólares investidos nessas mega-corporações prestes de falência e seus respectivos mega-especuladores foram salvos? Por que esses trilhões nunca foram investidos na classe trabalhadora? Alguém acredita que o fundo público possui dispusta? Alguém acredita que não há condições materiais, objetivas financeiras para a melhora da condição de vida de toda a humanidade? Quem produziu a riqueza que agora salva os representantes do capital? Os trabalhadores. Somente esses conseguirão fazer com que a riqueza material e espiritual seja socializada com todos os homens. O atual Estado no atual modo de produção protege o Capital.

atual modo de produção, é uma condição *sine qua non* para evitarmos incoerências quando viermos assumi-la como uma teleologia de uma atividade educativa emancipadora⁴⁸. Assim, ao reconstruirmos os nossos valores e nossas idéias, as quais são, predominantemente, os valores e as idéias da classe dominante, estaremos pensando em construir alternativas para uma prática escolar e objetivá-las. Como consequência pode-se ter uma tensão, uma luta em nosso cotidiano em prol de uma apropriação das objetivações genéricas conquistadas pela humanidade.

Concordamos com Agnes Heller quando, em 1970, nos dizia que a atividade política de um dirigente não pode ser desenvolvida com a consciência cotidiana. Ainda, ela nos afirma que uma tomada de decisão deve considerar as relações de forças de classes sociais antagônicas. Caso o político não realize alguns enfrentamentos, ele estará fadado ao fracasso. Indicar como teleologia a emancipação sem considerar a luta de classes é um sinal limitador de objetivação de uma prática escolar emancipatória ou da Pedagogia Histórico-Crítica.

Percebemos que a emancipação política estabeleceu condições de vida distintas entre as classes sociais. Podemos caracterizar isso a partir das formações desumanas porque passaram as professoras de Sarandi em suas formações iniciais. Haja vista o relato da ex-diretora pedagógica do município:

enquanto educadora, porque assim não vou dizer que eu sempre trabalhei 40 horas, 60 horas, me desgastei. Fui fazer o mestrado tendo que trabalhar em péssimas condições. Mas a gente sabe o quanto isso é árduo e que não são todas as pessoas que vão pagar esse preço

Aquilo que deveria ser fruição, fazer o mestrado, tornou-se árduo. A ex-diretora pedagógica de Sarandi-PR possui 17 anos de magistério e indicou as condições que são obstáculos para a formação humana do professor.

Professora Maria- Não vou dizer que eles não têm compromisso. Não é isso, muitos têm sim, a maioria tem. Eles querem, eles fazem a reflexão. Eles falam das dificuldades que às vezes acabam encontrando. Por que melhorou as condições de trabalho? Melhorou? Não tem mais 37 alunos na sala de aula, mas tem 30. Quer

⁴⁸ O professor Ivo Tonet (2005, p. 43) nos assevera que: “[...]uma atividade educativa emancipadora, hoje, implicaria alguns requisitos básicos. Que seria: o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes.”

dizer o professor tem hora-atividade coisa que ele não tinha. Tem quatro horas de hora-atividade, é uma conquista muito grande para quem não tinha nada, mas ele sabe que não é suficiente. Ele deixou de trabalhar 60 horas? Ele não deixou de trabalhar 60 horas. Então quer dizer, é um conjunto de coisas, a complexidade mesmo que envolve acho que ser professor hoje, e que isso acaba impedindo sim com que eles consigam efetivar um trabalho melhor na escola. E se o professor tivesse tempo teria estudado, tivesse melhores condições também, acredito que as coisas também seriam melhores.

A ex-diretora pedagógica do município de Sarandi-PR revelou que as condições materiais para a reprodução social do professor é uma medida importantíssima para que ele possa estudar e ter um trabalho melhor na escola. Parece-nos que as poucas mudanças realizadas, como a redução dos alunos em turma ou a conquista de quatro horas semanais para realizar o planejamento e avaliação das aulas, foram insuficientes para que o professor pudesse pensar contra o seu estranhamento e pensar contra o estranhamento da realidade. Observamos que, para objetivar essas pequenas mudanças no atual modo de produção, foram necessários cerca de sete anos de uma gestão do Partido dos Trabalhadores (PT). Isso nos exigiria pensar: há possibilidade de garantir políticas públicas universais sob a égide do ajuste fiscal? Quais interesses econômicos estão em jogo para garantir a objetivação de determinados interesses políticos? Existe disputa pelo fundo público? Observamos que a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), ao longo de oito anos nesse município, não conseguiu implementar uma melhora significativa nas condições de trabalho das professoras e também das suas condições salariais. Caso queiramos uma riqueza espiritual nas mediações entre professor e estudante, é imprescindível que possamos garantir, inicialmente, as condições de vida necessárias e dignas para o professor. Não que isso promova, imediatamente, uma consciência de classe com uma ideologia revolucionária. Todavia, sem as condições materiais, a possibilidade de crítica à realidade mediante uma particularidade que consiga intensificar mediações com uma generalidade humana, e alimentar a sua individualidade de forma rigorosa para problematizar seu cotidiano medíocre, torna-se mais difícil. A consciência está interligada à atividade material. A superação de uma forma de consciência⁴⁹ somente pode se manifestar com uma ação prática distinta. As professoras de Sarandi-PR vivem de forma parcial e limitada a emancipação política que garante a igualdade dos homens perante a lei, haja vista que não possuem tempo disponível necessário para estudar.

⁴⁹ Conforme nos asseveraram Karl Marx e Friedrich Engels em 1846: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (2007, p. 49) e “[...] a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende totalmente da riqueza de suas relações reais” (p. 61).

Desse modo as reflexões da Orientadora Educacional reforçam a tese da formação desumana a qual nós professores somos submetidos:

Professora Aline- Eu percebo que a formação delas é muito deficitária. A formação delas é muito crua, elas não têm dimensão da importância da formação, uma boa formação, uma boa leitura para poder ministrar melhor as aulas. Aquilo que elas apreendem, como eu posso falar, dentro de um livro, dentro de algo proximal delas. Aquilo que é mais próximo do conteúdo que elas têm, do conhecimento que elas têm, e assim, quase todo o conteúdo, o conhecimento que eu tenho que passar, elas têm muitas dificuldades de assimilar, de aprender. Então eu tenho que começar desde a origem mesmo, ensinar desde o começo, como se fosse uma formação básica mesmo de magistério. Então, a dificuldade é assim, eu percebo que é na própria formação do professor, elas não têm essa formação, e os conteúdos que elas assimilam, são normalmente os conteúdos que nós passamos para a prática, estudo, lê, procura focalizar dentro da sala de aula, e elaborar mediações dentro da sala, ou de elaboração de atividades extras, elaboração de atividades no próprio planejamento, nas metodologias mesmo. Então quando você passa, trabalha o conteúdo, trabalha o conhecimento e passa para prática, elas têm mais facilidade de assimilar, do que ler e entender, porque muitas vezes elas executam e não entendem, agora quando nós montamos assim oficinas daquilo que foi lido, daquilo que foi estudado elas têm mais facilidade.

Continuamos trabalhando com os filhos da classe trabalhadora. Cortadores de cana-de-açúcar, catadores de papel, empregadas domésticas, entre outros serviços com renda mensal de dois salários mínimos. E, para isso, fazemos formação à distância, à noite em uma faculdade privada depois de uma jornada de trabalho em alguma escola. Que tipo de formação com essas condições de vida pensamos que poderá acontecer? É claro que há casos que são tomados como exemplos e logo generalizados. Mas não podemos crer que alguém exausto após uma jornada de oito horas nas escolas, tenha condições subjetivas para realizar uma apropriação adequada dos conhecimentos necessários para objetivar sua prática escolar. Além disso, também não podemos crer que as condições de vida, relatadas abaixo, sejam capazes de objetivar uma prática escolar que não seja predominantemente estranhada. Todavia, esses são alguns limites que conseguimos constatar até aqui. Mas não podemos desconsiderar a história de vida da Diretora da Escola por nós investigada. Vejamos o que ela nos disse sobre sua jornada de trabalho fora da escola e sua vida:

Carlos Henrique -Professora, qual é o seu salário?

Professora Solange -Meu salário agora como diretora é de mil e seiscentos reais.

Carlos Henrique-O seu salário é imprescindível para manter a sua família?

Professora Solange -Com certeza.

Carlos Henrique-Quanto tempo a Senhora pensa que se dedica às tarefas domésticas e quanto tempo a senhora pensa que se dedica para estudar?

Professora Solange [...] Bom, eu acho que a maior parte da minha vida, do meu dia a dia **eu levanto às quatro da manhã para fazer os serviços domésticos**, às sete e dez eu saio de casa para vir para cá, e trabalho o dia todo, e tento estudar também aqui, todo o trabalho, na escola, na escola, isso. [...] eu saio daqui da escola eu ainda tenho a minha parte de doméstica até às nove horas da noite. E quando eu tenho tempo em casa, eu procuro ler algum artigo, alguma coisa que me interessa muito, porque eu sempre estou assim procurando coisas sobre a minha área, educação, tudo o que me interessa eu procuro, antes de deitar, ou..., final de semana com certeza o domingo de manhã é meu para estudar. Então é esse é o tempo que eu tenho, mas a maior parte da minha vida, infelizmente, porque eu gostaria que fosse diferente, ainda é como dona de casa.

Carlos Henrique-A Senhora está bem?

Professora Solange- Eu estou meio emocionada, mas estou bem.

Carlos Henrique -Eu percebi. A Senhora quer beber uma água?

Professora Solange -Eu só vou abrir a janela.

Carlos Henrique -Então está bom.

Carlos Henrique- Professora, ainda, continuando aqui algumas perguntas referentes a essas duas instituições, seu trabalho na escola e a sua família, eu ainda continuo, ainda com perguntas referentes ao plano da sua família. Como a Senhora descreveria a sua vida ?

Professora Solange- [...] Passei muitas necessidades depois que eu me casei, **principalmente quando que eu comecei a trabalhar, porque eu tive que lutar contra ele, e fiz o concurso. Ele dizia para mim que eu era professorinha morta** [...], que eu jamais iria conseguir passar no concurso. E eu passei, como eu passei comecei a trabalhar. Tanto a família dele como ele não aceitaram, eu fiquei um mês até receber o primeiro pagamento. Eu passei fome com meus filhos. Ele eu acho que pensou assim, eu não dando comida ela vai ter que sair do trabalho, mas graças a Deus eu fui muito forte, eu com meus filhos tadinhos. Mesmo sem nem saber, eles foram fortes junto comigo. Foram guerreiros. Nós conseguimos, e aí numa certa época da minha vida, depois de três anos que eu estava trabalhando eu tive que optar, entre o trabalho e o casamento. Porque não dava mais para conciliar. E eu optei pelo casamento. Aí eu também entrei num período de depressão novamente. Fiquei quase dois anos sem trabalhar, e perdi toda a minha perspectiva de vida, não tinha mais vontade de nada [...]. Aí eu fiz novamente o concurso [...]. Passei. Demorou bastante para chamar, e quando me chamou [...]. Faz 11 anos, eu vim para cá [...] Se eu quero conversar alguma coisa assim, ele se sentir humilhado, ofendido. E eu não quero que ele se sinta desse jeito. Então, eu evito quando eu estou com ele, com a minha família, porque agora a minha família é muito presente na minha vida, **eu procuro ser só uma esposa medíocre, uma mãe, uma filha, uma irmã, nunca uma profissional da educação** [grifos nossos]. Até porque, a gente sabe que tem momento que você é só família, você é só uma mulher, você é só uma mãe, você é só uma esposa. E eu procuro assim, nunca, nunca discutir um assunto importante, ou política, ou nada perto dele, porque ele me vê como ser humano que tem outros conhecimentos. Então meu marido, coitado! Ele é um de certa forma é um homem

infeliz, porque não participa nem quis e nunca em nenhum momento quis participar dessa minha vida que eu construí sem ele...sem ele, só isso [Grifos nossos].

Essa sociedade em crise estrutural nos indica que, quanto maior a dependência econômica de uma nação, maior a opressão às mulheres. Seus salários são imprescindíveis para garantir a reprodução da força de trabalho hoje. Quanto maior a exploração de uma nação, maior é a desigualdade de classe/gênero. Maiores são os costumes conservadores, maior é a hierarquia, maior é a barbárie (TOLEDO, 2008). Com a restauração capitalista na China, a taxa de suicídio tem aumentado nesse país entre as mulheres. A maior parte das trabalhadoras, no capitalismo, acumula a segunda função do trabalho doméstico que as assoberba profundamente. “Não é a desigualdade de gênero que explica isso. É a desigualdade de classe.” (TOLEDO, 2008, p. 49). Por isso, é um erro quando as ativistas do movimento feminino declaram-se contra os homens quando na verdade seu foco de negação e superação deveria ser a força de exploração do capital, que perpetua a alienação/estranhamento do trabalhador e da trabalhadora.

Observa-se que a mulher começa a trabalhar fora de casa porque o homem da família tradicional-patriarcal não consegue garantir sozinho a reprodução de sua família. Seja por um salário baixo ou por se encontrar desempregado. A partir disso, observa-se que, em alguns países, como no Reino Unido, as mulheres superam a composição da força de trabalho em relação aos homens e, nos demais países, elas são cerca de 40% ou mais da força produtiva. No entanto, seus salários são menores em relação aos homens. As mulheres ocupam trabalhos intensivos, que não exigem muita qualificação. Vale lembrar também a baixa participação das mulheres nos sindicatos é um sinal de que suas lutas estão restritas ao direito de ter as condições de trabalho no plano da lei igual aos homens. Todavia, a luta pela emancipação feminina é uma luta pré-capitalista. Uma luta contra o capital, e caso seja vitoriosa a revolução socialista precisará garantir os trabalhadores livremente associados. Contudo, em um período pós-capitalista, ainda não haverá a garantia de que a mulher não esteja submissa ao homem. Garantir a organização de subjetividades autênticas é uma luta que não pode ser abandonada por homens e mulheres, em que elas são as guias desse processo (ANTUNES, 2001).

As condições de vida alienadas-estranhadas do ser social são difíceis e, parece-nos, para as mulheres, possuem mais um grau de estranhamento em relação a si. Como podemos pensar em uma prática educativa emancipatória, ou a objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, com a vida bárbara que uma mulher tenha como a Diretora da escola investigada?

Seu salário é imprescindível para sua família e, mesmo assim, ela vive em uma posição subalterna e hierárquica. Como exigir que uma professora com essa situação promova uma prática escolar com finalidade emancipatória? Não responderemos essa questão aqui. Entretanto ela está posta. Caso essa questão não seja tratada, um projeto educacional emancipatório, uma atividade educativa emancipatória, uma prática escolar emancipatória na atual reprodução social terá maiores limites para a sua objetivação, maiores limites haverá entre o velho que não morreu (a nossa pré-história) e o novo que ainda não nasceu (a história verdadeira com os homens livremente associados).

Mesmo assim as professoras estão preocupadíssimas em ensinar, mas não conseguem lutar contra o neopragmatismo do cotidiano. Porque elas conseguem, somente, ainda, preocupar-se com as atividades que devem selecionar para ensinar aos seus alunos. Entendemos que, além das condições precárias da formação inicial do professor, a falta de melhores condições objetivas e da escolha de professores que não mantinham coerência gnosiológica com a proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação, a Pedagogia Histórico-Crítica, indicam-nos que os esforços da secretaria municipal de educação não foram suficientes para ao menos garantir que o professor tivesse melhorada a sua condição de trabalho e a sua condição de vida. Haja vista que a História possui uma força no tempo presente e parece-nos que uma administração de uma secretaria municipal não possui estratégias para lidar com os acasos, as questões subjetivas provenientes da História. São com essas professoras que buscam o suicídio, são com essas professoras com duplas jornadas de trabalho e com tantas outras dificuldades com quem temos que trabalhar na escola. Será possível a objetivação de qualquer prática escolar nessas condições? Parece que não.

As formações continuadas parece-nos que não conseguiram provocar nos professores a necessidade de refletir sua prática escolar para além das atividades a serem ensinadas. É claro que as atividades a serem ensinadas são importantíssimas, porém, devem ter o aporte de valores e ideias emancipatórios e não valores pragmáticos. Provocar a necessidade de realizar abstrações e contestar a realidade seria a prerrogativa de uma gestão de um Partido que se diz dos Trabalhadores⁵⁰.

⁵⁰ Vejamos o que nos disse o Professor Mauro Iasi a respeito da decadência ideológica do PT: “O termo “socialismo” desaparece por completo das diretrizes do programa de governo e só aparece uma vez nas resoluções, associado à defesa dos valores”. O partido havia passado por um grande embate no II Congresso (1999) pelo fato de que algumas teses, uma delas assinada por José Genuíno que defendia de forma mais direta uma espécie de republicanismo social, defenderem a retirada do termo socialista das metas estratégicas do PT. Diante da reação dos delegados e de emendas no sentido de manter a meta e o caráter socialista do partido, a solução foi conservar anexo às resoluções o texto sobre O socialismo petista do 7º Encontro aliado a um outro extraído do texto do I Congresso que tratava sobre o tema. No corpo das resoluções a questão ficou restrita a um parágrafo relativo à garantia de princípios e dissociada de qualquer medida de governo ou de forma integrada

Entretanto, parece-nos que a luta pela superação das condições de vida atuais deixou de ser prerrogativa do Partido dos Trabalhadores. Esse fato, também, indica-nos a extrema dificuldade de uma secretaria municipal de educação dirigida por um membro do Partido dos Trabalhadores ter uma finalidade emancipatória, haja vista que o próprio partido deixou de tê-la. Todavia parece acertado que a política educacional de Sarandi (2001-2008) conseguiu alguns avanços, apesar das contradições.

As antigas gestões da secretaria municipal de educação de Sarandi-PR fizeram formações continuadas para os seus professores. Na década de 1990, seu currículo era fundamentado nos PCNs e a formação continuada foi caracterizada pela ex-Diretora Pedagógica do Município nos seguintes termos:

Professora Maria -Porque até então os próprios cursos de formação continuada discutiam sobre motivação. Como nós sermos motivados para trabalhar na educação. Isso é ridículo. Mas tínhamos cursos que falavam dessa motivação. Nós precisávamos estar motivados para ir lá e motivar o aluno também na sala de aula. Eram cursos de autoajuda, umas coisas assim, nessa área da autoajuda.

Já não bastasse uma formação inicial em condições difíceis, quando o professor tinha alguma formação continuada pela secretaria de educação na gestão anterior a 2001, ainda tinha que fazer curso de autoajuda. Esse processo de fetichização do professor vai formando

com a estratégia de chegar ao governo federal. Como asseguram as resoluções do 10º Encontro, era necessário um novo projeto de sociedade e um novo projeto partidário. O II Congresso abre caminho para uma mudança radical na vida partidária: a mudança da forma de eleições das instâncias de direção do partido. Desde sua origem o PT tinha composto suas direções em encontros abertos aos filiados que decidiam sobre a proposta política e a linha para o período elegendo uma direção, no próprio encontro, para implementá-la [...] Em vez de moldar a sociedade pelos critérios de uma democracia direta e participativa exercida no partido, o partido se moldou pelos limites de uma democracia representativa que prevalece na sociedade, com todas as deformações a que esta tem direito, desde a interferência do poder econômico, a manipulação de massas, a predominância de figuras públicas, o controle de máquinas e a despolitização do debate...Finalmente, o Encontro autoriza o partido a buscar alianças com a burguesia, via esta Serra, muito mais confiável aos seus olhos. Quando não se tem acesso à coisa mesma, costuma-se utilizar um símbolo, um fetiche. No lugar da burguesia nacional foi colocado, para consagrar a aliança que funda o novo contrato social, o empresário José Alencar do Partido Liberal [...] A história se repetia, não mais como a tragédia da Revolução Alemã em 1919, ou como a ousadia popular do Chile, [...] mas com tons cada vez mais próximos da farsa, como um circo mambembe que, de tanto repetir o drama, ele acaba adquirindo aquele ar desbotado de falta total de novidade” (2006, p. 513-515).

Também destacamos as reflexões do Professor Ivo Tonet: “É também uma grande ilusão pensar-e dizemos isto não como uma crítica fácil, mas com profundo pesar-que governos como o de Porto Alegre e outros do PT, sejam o caminho pelo qual a luta pela cidadania possa se constituir no caminho revolucionário. Não só porque se trata apenas de prefeituras. Poderia tratar-se de governos estaduais ou da própria união. É porque toda a proposta se orienta no sentido de uma administração que não aponta para a superação do capital. Isto faz lembrar aquela afirmação de Marx nas *Glosas críticas*. Referindo-se à questão do Estado, diz ele que até os partidos revolucionários já não propõem mais a superação do Estado, mas apenas a substituição de uma forma de Estado por outra, considerada melhor” (2004, p. 163).

uma substância histórica e esse passado da formação inicial do professor e a formação continuada até 2001 torna-se um fantasma no tempo presente. Esse fantasma, aliado às contradições a respeito da teleologia curricular do município (2001-2008), formar seres sociais emancipados, teleologia louvável, por permitir lutar contra o neopragmatismo do cotidiano, indica-nos que a ausência de coerência, também, foi um aspecto que caracterizou a prática escolar com maiores limites de apropriação das objetivações genéricas que podem indicar uma formação com maior acento no gnosiológico associado à história. Pensamos que a intervenção de uma secretaria municipal de educação que tenha como finalidade promover atividades educativas emancipatórias não poderia ter desconsiderado a história. Ela possui uma força e produz uma resistência às tentativas para promover um rompimento. Quando essa história do professor é organizada de forma estranhada/alienada, como é a de qualquer ser social no atual modo de produção regido pelo capital, ao propor a objetivação de uma prática escolar não-conservadora, uma prática escolar emancipadora, ou a Pedagogia Histórico-Crítica, as condições materiais e espirituais serão um obstáculo para a apropriação de uma teoria pedagógica de esquerda idealista ou revolucionária. Antes dessa apropriação seria mister algumas alterações substanciais das condições materiais e uma intensa problematização, reflexão a respeito das ideias em conflito na sociedade. E, também tentar nas formações continuadas partir daquilo que as professoras sabem e querem. Selecionar atividades. Contudo, isso poderia ir sendo problematizado por meio da economia-política em todos os conteúdos ensinados na escola. Isso permitiria um movimento do particular ao geral. Partir do concreto, das condições de vida é imprescindível para problematizar a consciência. E caso acreditemos em uma atividade educativa emancipatória, conforme apregoado pelo projeto pedagógico do município de Sarandi (2001-2008), isso precisaria ser enfrentado de forma rigorosa. Até porque seria preciso considerar quais são as condições objetivas e subjetivas que podem vir a promover uma atividade educativa emancipatória ou a Pedagogia Histórico-Crítica.

Mas, por enquanto, vamos pensar os motivos que são obstáculos para que aconteça uma melhora na condição de vida do trabalhador. A produção de uma mercadoria contém trabalho remunerado (salário) e trabalho não remunerado (mais-valia). A taxa de mais valia corresponde na soma do trabalho remunerado e o trabalho não remunerado dividido pelo trabalho remunerado. Portanto, o aumento do salário implica também a diminuição da taxa de mais-valia. Fato que nenhum representante do capital aceita. Nesse momento histórico, observamos os Estados Unidos da América salvar os bancos Citigroup e Bank of América injetando o fundo público no valor de US\$ 400 bilhões. Vivemos uma crise econômica que é

observada pela queda da taxa geral de lucro. Mas o que é isso? Uma breve ilustração para entender esse fato exige um resgate da memória. Quanto custava um celular em 1997? Cerca de R\$ 2.000,00. Era um aparelho “carinhosamente” chamado de “tijolo” no Rio de Janeiro em virtude do seu tamanho e peso. Atualmente, um aparelho telefônico celular custa cerca de R\$199,00. Possui um peso menor e um aporte de tecnologia muito maior que há 10 anos atrás. Então o que queremos dizer. Hoje, produz-se uma mercadoria com uma tecnologia muito maior e com um preço menor. Também se precisa de menos trabalhadores para produzir a mesma mercadoria. Isso vai corroendo a acumulação do capital. E toda a riqueza humana quem dela se apropria? Vamos rapidamente voltar ao nosso Brasil. O consenso criado em torno do ajuste fiscal foi estabelecido. O Estado não pode gastar mais do que arrecada⁵¹. Deve-se ter um equilíbrio das contas. Isso é condição para um desenvolvimento sustentável. De quem? Vejamos o que o Estado brasileiro fez em 2008, ano em que entrevistamos as professoras, coordenadoras, assessores da secretaria de educação e o próprio secretário de educação de Sarandi-PR. Os governos federais, estaduais e municipais produziram um superávit primário, leia-se corte de gastos públicos, mais recursos para pagar os juros da dívida interna e externa e o aumento de arrecadação por meio dos impostos, o equivalente a R\$ 118 bilhões ou 4,07% do Produto Interno Bruto (PIB), que representa toda a riqueza produzida no País em 2008. Os R\$ 118 bilhões são resultantes da riqueza produzida pelo trabalho. Alguém possui uma estimativa do que pode ser feito com esse valor? Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação as despesas com a Educação no município em 2005 foram de R\$13.305.918,30. Ou seja: o município de Sarandi-PR gastou 0,0001% do superávit primário produzido pelo Brasil em 2008. Para quem foi o superávit primário? Por enquanto, foi para pagar parte dos juros da dívida pública que foi de R\$ 162 bilhões⁵². Esperamos que, nos próximos anos, não venhamos a assistir o Estado brasileiro socorrendo os bancos Bradesco ou o Itaú que tiveram lucros recordes no ano de 2008. Os trabalhadores no Brasil e no mundo produzem a riqueza sem dela se apropriarem. Será possível termos o ajuste fiscal e o ajuste social ao mesmo tempo? Não⁵³. Isso precisa ser pensado pelos professores pelas professoras e por todos os homens que não possuem os meios de produção. Será possível a convivência harmônica entre o atual modo de produção que tem no ajuste fiscal um elemento para auxiliar na transferência da riqueza pública para *personas privadas* e termos um ajuste

⁵¹ Creemos que a leitura da obra de Paulo Nogueira Batista Junior, *A economia como ela é...*, constitui-se em um dos referenciais para o entendimento inicial da economia brasileira e mundial. Contudo a leitura do Capital Volume I torna-se imprescindível para entender as lacunas deixadas pelo autor.

⁵² Ver anexo P.

⁵³ Karl Marx, em 1865, expôs pela primeira vez as bases da teoria da mais-valia, foi incisivo para suprimir o trabalho assalariado. (MARX, 2006 b).

social que promova a melhora dos salários dos professores e condições de vida dos demais trabalhadores? Isso cremos que seja impossível.

No momento em que redigimos esta Tese, observamos que a economia global está em crise estrutural. A produção tem diminuído e o desemprego tem aumentado⁵⁴. Assistimos a todos os preceitos da economia-política neoliberal serem ignorados. Os Estados vêm salvando os sistemas financeiros e estatizando o patrimônio dos agiotas. Quem diria estatizar quando nas décadas de 1980 e 1990 a ordem era privatizar. Os países centrais aplicaram até agora mais de US\$ 7,0 x 10¹² na economia para salvar os especuladores. Em menos de um mês, assistimos à falência da maior seguradora do mundo, a falência dos cinco maiores bancos nos Estados Unidos e das duas maiores empresas hipotecárias do planeta. O sistema está numa crise estrutural. Todas as suas bases serão questionadas. Mas os meios de comunicação de massa fazem a cínica pesquisa para investigar se os trabalhadores aceitariam a redução do salário para manter o emprego. É desumano ver famílias perderem a sua condição de reprodução material e não terem o Estado para promover o ajuste social. O Estado não paga as contas do cartão de crédito da pessoa física atrasada, mas paga todas as dívidas acumuladas pelo capital. Isso é observado com as isenções fiscais, reduções de impostos, garantia de que não haverá prejuízos, entre outras ações contra o trabalhador. A fim de retardar a queda da taxa de lucro do capital, propõe-se a reforma trabalhista. Retirar pequenos direitos nesse momento e transferi-los para valorizar o capital é o que o atual modo de produção indica. Aumentar a construção de escolas, aumentar a contratação de professores, para aumentar a quantidade de vagas e reduzir o número de estudantes em sala de aula ao menos para 10 alunos, aumentar o salário do professor e reduzir a sua jornada de trabalho e garantir que o professor tenha mais tempo na escola para estudar e ser orientado exigem o aporte de condições financeiras para garantir a objetivação de uma prática escolar contra o neopragmatismo. Contudo, com uma política educacional que disponibiliza 0,0001% do superávit primário produzido pelo Brasil no investimento na educação de um município com cerca de 90.000 habitantes, investimento esse por vezes desviado, conforme observamos na Bahia com os desvios do Fundef, o que fazer?

Vejamos o que nos foi dito pelo Diretor Administrativo da secretaria municipal de educação:

⁵⁴ Quanto a redução da produção de mercadorias basta constatar os dados do Departamento de Trabalho dos Estados Unidos que indicou a utilização de capacidade instalada (leia-se Capital Constante de acordo com Karl Marx) foi de 65,9% no mês de dezembro de 2008. (MARTINS, 2009) e Anexo Q.

Carlos Henrique: Professor, o senhor participava de reuniões da coordenação do governo e, se participava, quais eram os programas tratados, discutidos e analisados nessas reuniões?

Professor Edson: Participava sim professor Carlos, eu pude observar nessas reuniões que a grande preocupação da coordenação de governo era a criação de novos aparelhos urbanos. A manutenção sempre ficava em segundo plano. Criações segundo de novos aparelhos urbanos, eu me refiro a construção de prédios, galerias, pavimentação asfáltica, enfim. Essa preocupação **era cerceada ai pelo interesse na captação de votos**, isso era muito nítido nessas reuniões. A manutenção como eu citei ficava em segundo plano, com exceção da área da saúde. A área da saúde era, tinha uma certa preocupação em estar equipando, fazendo a manutenção predial, de infraestrutura, enfim. Com relação à manutenção da área da educação do município essa, essa sim em segundo plano ou quem sabe terceiro. A manutenção era excluída da pauta principal, e se pensava ai em construir novas escolas, ampliar, fazer obras que dessem visibilidade política ao governo. Sempre eu e o secretario, João de educação questionávamos, falávamos ter que fazer a manutenção da infraestrutura, porque ali passa constantemente, diariamente em torno de 10.000 alunos, 1100 professores, fora a comunidade também que se utiliza ai do espaço, do ambiente da escola nos finais de semana. E por essa, por tanta gente usar esses espaços, a manutenção tinha que ser constante, isso aí não era a prioridade do governo, motivo aí de grande desavença entre parte da equipe burocrática do governo e eu e a parte de equipe técnica da secretaria de educação. Justamente porque nós éramos muito cobrados pelas escolas os materiais básicos que não iam constantemente para lá, materiais de limpeza, materiais pedagógicos, materiais de expediente, enfim, tínhamos uma grande dificuldade em licitar esses materiais porque é manutenção **e o governo não via isso como prioridade**, investir em grandes obras, era o objetivo. Infelizmente, eu chego à conclusão que **a educação no município ela era prioridade de palanque**, na pratica ela era deixada em segundo plano. Fazer escolas, ampliação de escolas dava, encadeava votos, e nem sempre essas construções elas eram feitas em lugares que de fato precisariam. Temos lá um caso da escola Paulo Freire, ela foi construída num lugar que não tinha a menor necessidade. Hoje ela funciona muito abaixo da capacidade real de atendimento que ela tem. Mas como lá foi uma promessa de campanha para aquela comunidade do Jardim Vale Azul, o Prefeito foi e honrou seu compromisso. Ele não considerou a real necessidade do município da construção da escola que não era naquela região. Por exemplo, temos uma escola grande com uma boa estrutura que não fecham turmas, que não tem alunos para atender. Em compensação em outros lugares da cidade temos escolas superlotadas, que causam grandes transtornos ai para os alunos, para os professores aí e para a equipe de apoio nas escolas [Grifos Nossos].

Talvez esse conjunto de fatos possa elucidar a decadência ideológica do PT em uma administração municipal. Desse modo, é possível supor que dar visibilidade ao governo com obras em detrimento da manutenção dos espaços já construídos, construir uma escola num local onde não existia demanda somente para atender a um grupo específico de eleitores enquanto em outros bairros as escolas encontram-se superlotadas indicam-nos uma reprodução política do clientelismo que caracteriza os representantes da burguesia no Brasil. Realizar uma atividade política tendo como referência a quantidade de votos que se terá na próxima eleição é um sinal que o valor burguês da competitividade se sobrepõe ao valor da

solidariedade e das necessidades concretas da classe trabalhadora. Vê-se que o pragmatismo orienta as decisões políticas seja em partidos de “esquerda” ou de direita. Com isso, perguntamos ao Diretor Administrativo:

Carlos Henrique - O que o Sr. pensa que pudesse ser feito para que essa verba que existe no emprego da Secretaria de Educação ela pudesse atender a demanda que o Senhor colocou que é a de manutenção do sistema de ensino vigente naquele momento?

Professor Edson: Essa resposta é fácil, até porque eu sempre briguei para que acontecesse a **descentralização de compras do município que hoje é feita por uma única pessoa para todas as oito ou nove secretarias do município**. Sempre foi requerido por mim e pelo secretário de educação que todos os processos de compra passassem, seriam feitos pela secretaria de educação, no estado que ele esta acompanhando o dia a dia da escola que sabe quais são as reais necessidades. E não por um corpo técnico burocrático que se preocupa muito mais em dar visibilidade política e não as especificidades aí de cada setor do município. Eu acho professor Carlos que essa seria a melhor forma de você investir melhor nos recursos da educação, descentralizar o processo de compra [Grifos Nossos].

Observamos que a centralização e a burocratização dominaram as decisões políticas nesse município. Assim como os conservadores na política brasileira, a seleção de uma equipe de burocratas que assessora o executivo apropria-se de todo o processo em detrimento de uma participação da classe trabalhadora, o mesmo foi realizado por um Partido dos “Trabalhadores”. Nota-se que o Diretor Administrativo indica que as compras deveriam ser realizadas pelo corpo técnico da Secretaria de Educação. Contudo, isso não condiz com um princípio da própria Secretaria de Educação: a radicalização da democracia. Caso esta de fato, tivesse sido objetivada, o orçamento da Secretaria de Educação deveria ter sido discutido com os professores, com os pais dos alunos, com a comunidade. Nem as experiências⁵⁵ democráticas do orçamento participativo que o PT implantou em Porto Alegre na década de 1990, em São Paulo na gestão entre 2001 e 2004, entre outras cidades no Brasil foram lembradas aqui. A descentralização, conforme sugeriu o Diretor Administrativo deveria ser

⁵⁵ As experiências do orçamento participativo (OP) não foram realmente democráticas, haja vista os seguintes problemas: “Talvez esse pequeno conjunto de elementos possa elucidar algumas das dificuldades traduzidas nos dados que se seguem: 42% das experiências de OP não chegaram a completar três anos, dissolvendo-s sem que a população reivindicasse sua continuidade; 47 % das coordenações são exercidas diretamente pelos gabinetes dos prefeitos; 18% das experiências não possuem mecanismos de eleição de delegados por parte da população participante; 42% dessa experiências são regulamentadas apenas por um regimento acordado internamente; e, finalmente 56% das demandas da população são recolocadas no ano seguinte, sem que tenham sido atendidas.” (RIZEK, 2007, p. 136). Ainda cabe mencionar o seguinte: “... o montante de recursos destinado ao OP foi, no primeiro ano, 5% do orçamento municipal, elevando-se para 6,2% em 2003, ao mesmo tempo que a receita total do município [São Paulo] cresceu cerca de 10% ao ano[...].” (RIZEK, 2007, p. 143).

radicalizada com acesso universal às decisões orçamentárias do município pela classe trabalhadora. Isso seria uma experiência educativa genuína. Contudo, o receio da participação de grupos opositores ao projeto de governo vigente, da participação daqueles que não sejam filiados ao partido, a falta de movimentos sociais organizados e o poder executivo que não abre mão de elaborar o orçamento e encaminhar para o legislativo tornam-se obstáculos para a formação política da classe trabalhadora dessa cidade.

Devemos mencionar, nesse momento, que a ausência da participação popular na gestão municipal é um indicativo de obstáculo para a objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica. Caso ela seja uma prática escolar emancipatória, mobilizar a população em prol de ações que estejam subtendidos valores participativos, cooperativos e solidários seria de extrema importância para o tensionamento com as ideias da classe dominante. Parece acertado que o município não possui margem orçamentária para melhorar as condições de vida da população, entretanto, elaborar mecanismos de participação popular, convidar os movimentos sociais, como o MST na região, mesmo com suas contradições internas, seria importante para pensar alguns meios que pudessem se aproximar de uma atividade educativa com finalidade emancipatória. O clientelismo, a burocratização fazem muito bem aos conservadores. Uma atividade educativa emancipatória exigiria ao menos a luta pela organização de outros mecanismos de gestão. Mas a lógica do capital de formar um ser social egoísta, traiçoeiro e covarde inviabiliza a teleologia que a própria Secretaria adotou para organizar seu projeto educativo. O erro identificado pelo Assessor Administrativo foi uma decisão que produziu consequências limitadoras para a objetivação de uma prática escolar que pretendia lutar contra a falta de qualidade na educação. A margem de modificação política em um município talvez seja mínima, todavia as poucas possibilidades que possam existir para indicar a possibilidade dos trabalhadores tomarem decisões a respeito da riqueza humana precisam ser exploradas para indicar, na prática, que as possibilidades de uma atividade educativa emancipatória precisam ser conquistadas. Vale ressaltar que a decadência ideológica do PT é um sério obstáculo para lutar por um projeto de genuína emancipação humana. Mesmo que haja pessoas com boas intenções no Partido, não é o suficiente para combater uma hegemonia conservadora.

Observemos ainda o que nos foi relatado pelo Diretor Administrativo da Educação de Sarandi-PR:

Carlos Henrique: Professor, quais eram os problemas mais fundamentais da Secretaria de Educação?

Professor Edson: Bom, são inúmeros problemas. Mas eu vou apontar três grandes que eu acho que é daí que surgem os demais. Eu apontei nesses três anos e meio de trabalho lá na Secretaria a falta de recursos financeiros. Ela é insuficiente para atender toda a demanda da rede e uma má aplicação de recursos. Justamente para priorizar políticas que nem sempre se voltavam para a educação, nem sempre priorizava a educação. Mesmo os recursos sendo direcionados estritamente para serem aplicados na área educacional. E por terceiro e talvez o mais grave e que saem dos objetivos reais da escola e da educação, enfim, dos profissionais **é a falta de entendimento teórico e prático da Pedagogia Histórico-Crítica**, tanto por parte das coordenações da secretaria quanto dos professores das coordenações das escolas **[Grifos nossos]**.

Carlos Henrique: Professor, por que o Senhor agora citou a falta do entendimento teórico prático da Pedagogia Histórico-Crítica por parte da equipe dos professores. Quais são assim os fatos que o Senhor analisa e consegue trazer agora nesse momento para sustentar essa tese?

Professor Edson: Temos muitos cursos de formação que não condizem com a realidade do município. Uma preocupação excessiva no rendimento escolar do aluno, com base nos resultados do IDEB. A falta de compromisso dos professores da rede e também por parte de algumas coordenações da secretaria de educação, com relação aos estudos mais aprofundados. Isso demanda mais tempo, demanda um compromisso maior fora da escola e fora da sala de aula. Eu não observava essa preocupação. E citando também algumas especificidades, algumas discussões que eu participei, ao qual, eu pude observar que não era de interesse discutir algumas questões voltadas a qualidade da contratação de professores que fizessem, que ministrassem os cursos na formação continuada. E nem alguns temas que ficariam, que ficaram a parte desse programa de formação. Eu, com base nessas constatações, eu falo que ainda tem muita coisa que melhorar no conhecimento teórico e prático da Pedagogia Histórico-Crítica. Embora seja esta a pedagogia adotada pela rede, falta ainda muita coisa para que de fato ela aconteça. E principalmente um método de aplicação dessa pedagogia. Ouço muito dos professores até hoje que se discute muito a teoria, que é tudo muito bonito, que é tudo muito bom, mas a preocupação deles é depois no método. Depois da discussão teórica, tenha a discussão de um método, a implantação de um método, que ao longo de quatro ou cinco anos de formação continuada não foi implantada ainda. Não foi implantado e não se discute. Então ela fica muito no campo teórico. E não vai para sala de aula, então, quando o professor ele vai para sala de aula, vai enfrentar a realidade da sala de aula toda a teoria dele, que ele aprendeu no curso de formação não se sustenta. Então ele volta para tradicionalismo.

Quanto às condições econômicas como a falta de recursos financeiros no município, vimos que a crise estrutural do capital, as escolhas do Governo Federal em priorizar o ajuste fiscal ao invés de priorizar o ajuste social, o superávit primário arrecadado e o percentual mínimo aplicado no Bolsa-Família, entre outros fatos econômico-políticos conjunturais já indicados, revelam-nos o irracionalismo contemporâneo, na medida em que o mediato é relegado pelo imediato⁵⁶. Observamos que os municípios dificilmente terão um orçamento

⁵⁶ Sobre essa questão a leitura de João E. Evangelista, *Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno*, é esclarecedor.

que possa atender à demanda conforme indicado pelo Diretor Administrativo. Além disso, o pouco que existe é empenhado de forma equivocada, vide a construção da Escola Paulo Freire num bairro onde não fecham turmas, enquanto em outras regiões as escolas estão superlotadas, conforme o depoimento do ex Assessor Administrativo:

Temos lá um caso da escola Paulo Freire, ela foi construída num lugar que não tinha a menor necessidade, hoje ela funciona muito abaixo da capacidade real de atendimento que ela tem, mas como lá foi uma promessa de campanha para aquela comunidade do Jardim Vale Azul, o prefeito foi e honrou seu compromisso. Ele não considerou a real necessidade do município da construção da escola que não era naquela região, por exemplo, temos uma escola grande com uma boa estrutura que não fecham turmas, que não tem alunos para atender, em compensação em outros lugares da cidade temos escolas superlotadas, que causam grandes transtornos para os alunos, para os professores e para a equipe de apoio nas escolas.

Entendemos que uma assembleia popular que discutisse a quantidade de alunos em cada escola junto com uma projeção de aumento das matrículas nos próximos quatro anos, a partir de dados quantitativos, não permitiria a construção da Escola Paulo Freire num bairro sem demanda. O terceiro problema indicado pelo Diretor Administrativo foi a falta do entendimento teórico e prático da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir dos valores clientelistas que observamos que conduzem as tomadas de decisões políticas no município, a burocratização para a tomada de decisões para o empenho dos recursos financeiros insuficientes e a falta de condições materiais estabeleceram condições econômicas e extraeconômicas problemáticas para a objetivação de uma prática escolar emancipatória ou pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Entendemos que não é possível afirmar que o professor não tenha compromisso. Ele possui o compromisso de acordo com as suas possibilidades objetivas, as quais criam a sua subjetividade. Ele faz o possível. Nesse momento, o possível é selecionar atividades para ensinar na sala de aula. Alguns já pensam em problematizar o tempo pedagógico, estabelecendo tentativas por outras mediações. Talvez isso não seja na quantidade necessária, mas foi o possível de acordo com a conjunção das temporalidades históricas das formações de cada professor com a temporalidade histórica da secretaria municipal de Sarandi, que adotou os PCNs como referência de seu projeto pedagógico na década de 1990, a secretaria estadual de educação do Paraná, a qual adotou uma formação continuada de professores fundamentada na espontaneidade, e no Brasil e no mundo orientados por diretrizes neoliberais para a Educação a partir da década de 1990. Contudo, uma preocupação excessiva com a avaliação

do IDEB indica que o projeto educacional de Sarandi, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, exigiria interligações entre as avaliações contínuas e os exames semestrais, a fim de localizar as dificuldades de aprendizagem e superá-las. Na medida em que o projeto pedagógico de Sarandi possui uma influência exógena, no caso, a avaliação do MEC, isso se constitui em mais um fato que limita as possibilidades de objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que a avaliação subsidia a trajetória pedagógica.

No que diz respeito à qualidade da contratação dos professores para a formação continuada dos professores da rede municipal, constatamos, no VII Encontro Educacional de Sarandi em 2007, três grupos de professores distintos que atuaram na formação continuada. Um grupo idealista, sem aproximação com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, um segundo grupo de professores que trataram a Pedagogia Histórico-Crítica de forma instrumental, dissociada da luta de classes, e um terceiro grupo, com somente um professor o qual foi radical e coerente com os pressupostos teóricos dessa pedagogia. Sua identificação corrobora a nossa análise.

Por fim, o Diretor Administrativo indicou a falta de entendimento teórico-prático da Pedagogia Histórico-Crítica no município. Entendemos que isso também precisa ser questionado, visto que quando o ex-Diretor Administrativo indicou a falta de um método para objetivar a Pedagogia Histórico Crítica, ele se enquadrou junto aos professores que, na formação continuada, tiveram uma conduta instrumental. Será que uma pedagogia de esquerda, ou a Pedagogia Histórico-Crítica, para ser objetivada é necessário, exclusivamente, um método ou uma didática? Cremos que não é somente isso, apesar de ser também. Não se trata de uma questão instrumental. Cremos que o ser social professor, preocupado em adotar pressupostos para uma prática escolar emancipatória, um prática escolar que articule o gnosiológico ao histórico, que consiga lutar com o limiar de mediocridade do cotidiano, tem bem claro a necessidade de dominar os conteúdos a serem ensinados e guiar o processo de aprendizagem pautado em de valores educacionais contra o capital. Isso não pressupõe somente um método. Essa apropriação-objetivação é ontológica, isso é uma luta incessante entre o ser e o ser-outro na atual reprodução social estranhada/alienada. Entendemos que talvez existam dicotomias entre a teoria e a prática, mas não seria um método o instrumento capaz de resolver esse problema ao se manter todas as condições objetivas nas quais os professores realizam a sua prática escolar. Mas a Secretaria também teve alguns acertos. Podemos destacar a formação continuada realizada com uma ex-Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM.

Nas nossas entrevistas com as professoras e com a própria orientadora educacional na escola, tivemos a menção dessa ex-professora da UEM por quatro professoras e pela orientadora educacional, que participaram nas formações continuadas. Vejamos o que nos disse a orientadora educacional da escola:

Carlos Henrique: Quais são as mudanças que a senhora consegue observar, na prática escolar da atualidade, das professoras dessa escola e que vem sendo realizadas ao longo desses dois anos que a senhora está aqui?

Professora Aline: Bom, quando a formação ela atinge a necessidade da professora ela fica propensa a mudar. Então eu vou dar alguns exemplos. Nós temos uma professora que trabalha numa terceira de manhã e a tarde numa primeira série. E nessa primeira série ela sempre trabalhou um método fônico da cartilha. Sempre trabalhou, quando eu cheguei aqui ela trabalhava assim. Ai ela passou a fazer formações com a professora Fabíola, **e a Fabíola trabalha com as teorias mas ela traz para o curso algumas situações reais da sala de aula praticas.** E ela começou a fazer e perceber que dava resultado e muito mais rápido para a criança. Por exemplo, a questão da alfabetização utilizando o alfabeto móvel, a partir de um texto, a partir de uma musica, com palavras do cotidiano da criança. **A Fabíola fala muito sobre a consciência fonológica, que dentro do planejamento histórico-critico você não pode perder a questão da linguística, a alfabetização, então ela colocou muito isso, e como estar trabalhado.** Então nesses dois anos essa foi uma das professoras que eu mais vi mudança [Grifos nossos].

A Professora Fabíola, no ano passado e nesse ano, ela centra a formação dela nisso, como trabalhar os diferentes níveis, que tem níveis e que cada nível tem uma mediação específica. Você não pode dar uma atividade para todos do mesmo jeito que não vai servir. Então você tem que dar uma atividade e mediar de diferentes formas. Então essa formação dela foi também muito importante, para estar mudando essa mentalidade das professoras, foi muito importante. E muitas vezes, quando nós analisamos uma criança e vê que essa criança aprende e que ela demora, mas que às vezes existe um pequeno progresso, a professora olha diz: _Olha Adriana, ele não conseguiu fazer nada o que eu faço com ele. Ai nós pegamos lá os níveis da alfabetização das hipóteses da escrita, ai mostra a professora olha essa criança é silábica, ela aprendeu, não está a palavra certinha como você gostaria que estivesse, mas ela já identificou vários valores sonoros. Então teu trabalho de 30 dias funcionou. A Natalina é uma mesmo que chega para mim nervosa, olha ele não escreveu nada. Mas quando nós fomos analisar o nível nós vimos que eles estavam todos silábicos, e isso significa que todo o conhecimento que se deu dentro da sala ela aprendeu. Claro não foi 100% ainda, mas ela não está estacionada. Ela não está ali vegetando na sala. Ela está assimilando algumas questões, a questão do som, da reflexão da letra, foi definido. Então elas começaram a enxergar, ter uma visão melhor dessa questão de como acontece a aprendizagem. Então isso também ajudou, que elas entendem que tem crianças em vários níveis dentro da sala e que elas também estão aprendendo. Então foi isso também que fez mudar.

Ainda uma professora nos asseverou o seguinte:

Carlos Henrique– Professora a partir do seu ingresso na rede pública de Sarandi a partir de 2007 (Professora – 2007, exato). A Senhora já tem aqui um ano e meio de trabalho... (Professora – Isso!) A Senhora já consegue observar algumas diferenças na sua prática escolar desse ano em relação ao ano passado?

Professora Ilda – Consigo e bastante, graças às informações que a gente tem! Posso citar aí a professora Fabíola, que é um espetáculo. Ela muito nos ajuda dentro da prática em sala de aula nas formações que a gente participa com ela. Porque, na verdade, quando eu iniciei o ano passado, eu iniciei com medo. Porque eu nunca havia trabalhado assim em rede municipal, sempre em escola particular. Então assim, a turma é menor, muito diferente a maneira das propostas de ensino. E quando eu entrei aqui na rede, como se diz, deu aquele friozinho na barriga no início, aquele medo. Será que eu vou dar conta ou será que eu desisto? E com a ajuda das meninas, a supervisora, a diretora posso dizer, eu consegui superar essas dificuldades. Que nem, por exemplo, o planejamento mesmo dentro dessa [...] dessa nossa proposta. Eu olhava, não conseguia entender, hoje eu já vejo com outros olhos. Mas também graças às formações que vão abrindo a mente da gente. As discussões nós temos, os questionamentos, tudo isso ajuda muito. Vão abrindo, os nossos olhos, assim para clarear mesmo, enxergar as coisas de outra forma. E que auxilia muito também na prática mesmo diária em sala de aula.

A partir dessas considerações, observamos a necessidade de entrevistar a Professora Fabíola. Nosso objetivo foi buscar reflexões da professora a respeito do caminho que ela percorreu em suas formações continuadas com as professoras da rede municipal de educação de Sarandi-PR. Vejamos o que ela nos relatou:

Carlos Henrique: Nas entrevistas que eu fiz com as professoras de Sarandi no ano passado elas citaram somente o seu nome. Houve sete anos de formação continuada na secretaria municipal de educação, com dezenas de professores. Todo ano tinha o Encontro de Educação em Sarandi [...]

Carlos Henrique- Vieram vários professores, mas as professoras citaram você. Nós queremos entender isso. Por que elas lembraram somente o curso da Professora Fabíola? Por que o curso da Professora Fabíola quando tratou da Consciência Fonológica, do nível alfabético das crianças as professoras se entusiasmaram? Observemos o que nos foi dito, quando tem até aqui um depoimento da professora desesperada que diz o seguinte:

(Professora Ilda-“todo mundo estava aflito e todo mundo queria falar e o que nos vamos fazer, pelo amor de Deus, o pessoal chegou aqui desesperado e aí a professora Fabíola disse: Calma vamos chegar lá, calma”. Não sei se a Senhora lembra esta situação. E a professora nos relatava:

(Professora Quitéria-“ela nos colocou como que você trabalha com a criança o nível alfabético, como trabalhar com o nível silábico, pré-silábico e aí ela veio nos relatar muito a respeito da sonoridade, o som da letra que isso tem que ser bem mediado com as crianças”. Isso é um trecho (...) e há outra Professora também:

“A professora Fabíola trabalha com as teorias mais ela também traz para os cursos algumas situações reais da sala, situações práticas e aí começamos a perceber que isto dava resultado muito mais rápido com a criança”. O que a Senhora pensa que conseguiu fazer a ponto de promover a reflexão dessas professoras? E elas se apropriaram disso. A professora Fabíola me ensinou. É isso que nós queremos entender um pouco.

Professora Fabíola: Olha eu fiz o seguinte, eu tinha muito claro quando eu trabalhei com elas, e havia mais pedagogas do que professoras, sobre a questão da mediação. Eu levei um texto sobre mediação quando trabalhei, que você não acho isso arrumadinho em livro. **Aí eu percebi que elas não acompanhavam na discussão numa boa sabe,** [...] pensavam, traziam contribuições. **Quando eu peguei esse texto não avançou,** o texto era legal, trabalhava a questão (desculpe o uso do legal eu faço isso sempre) [...] dois anos com o grupo que falava nós vai.... (....). Olha ai eu percebi aquele texto tão bom e eu queria que elas entendessem o texto, o que era um signo, o que era uma representação, sabe não chegava. **Aí eu abandonei o texto e fui lá à minha moda, a coisa funcionou.** Quando eu assumi trabalhar com professores do primeiro ano de nove anos e nós começamos numa situação esquisita. Porque nós começamos no mês de maio, quando... porque vamos implantar o ciclo de nove anos, vamos, vamos.... E já estava o ano letivo andando, estão mexendo nas salas os professores que eram pré-três . E então eu percebi assim, primeiro, elas já estavam descrentes do ciclo de nove anos, ainda era forte a ideia que criança ainda aprende a ler com sete anos, ainda era forte. E então eu falei assim: bom, já sei o que eu não vou fazer, teórico, eu vou, o máximo que vou fazer é estabelecer assim, folhinhas, mosquitinhos sabe, assim, coisinha assim. Que eu percebia um problema, por exemplo: eu percebia que o professor ainda não atentou para a questão da comunicação. Ele está falando, entrando aqui e saindo por aqui mas não está ficando por aqui [no cérebro]. Esse era um problema delas, de estabelecer realmente uma relação dialógica com o aluno. Ligar o aluno procurava... procurava.... um exemplo de situações que isto não acontecia trazia e no máximo que me dava era uma folhinha, sabe assim, oh! uma pesquisa feita pelo [...] pegava só a folhinha onde mostrava o que a professora esta falando alguma coisa e os alunos estavam falando outra e aí a gente parava.... Era sempre uma questão especifica. Neste caso, era a alfabetização. A professora queria chamar a atenção para a questão relação com letra, não conseguia. **Então nós falávamos nisso, o tempo todo eu priorizava mais com exemplo, com pequeno texto do que com leitura. Porque isso, acalmava minha consciência profissional. Dizia o professor não tem tempo [...] você prepara aula. Ele não tem tempo de ler, vai ser um sacrificio. Ele não preparou o espírito para ler, para entender, então, quem sabe isso aqui, então esse foi o principio básico os principais.** Eu ai repetindo em cada encontro marcava para mim que isso tinha que entrar, mas isso era meu, o meu planejamento. **Então esse foi o primeiro ponto. O segundo ponto é até porque eu sabia que elas já tinham um pouco de confiança em mim, pelas duas idas lá, [...] e essa professora daqui, que trabalhava com alfabetização ela falava: não!! Mas a professora Fabíola é ótima, então eu tinha pouco, assim, de confiança, tem que conquistar essa confiança. Eu tinha pouco tempo. Marcamos assim quatro encontros durante o ano. A segunda preocupação era fazer com elas o que eu queria que elas fizessem com as crianças.** Para isso, elas tinham que me trazer material das crianças. Eu lia, sistematizava os problemas e ajudava a enxergar seus problemas e dizia porque eles estavam acontecendo. **Teorizava, mas a partir do problema.** Eu não teorizava sem os problemas delas em nenhum momento. Porque eu não teria a atenção delas [...] Olha aqui, então elas confiavam em mim. Ai veja lá, a tal da sondagem que elas faziam. Eu aprendi com elas o que é uma sondagem. Aí recortava, tirava xérox, daquele aluno, recortava e dava uma folhinha. A primeira vez eu dei uma folhinha para cada uma. Depois eu passei a usar transparência no quadro. Já estavam enxergando melhor, mas no começo eu tinha que mexer, você esta vendo o que eu usei na primeira vez, **eu não podia fazer uma coisa distante tinha que ser igual o aluno, mexer,** tocar então fazia isso, ai olha, eu já tinha que avaliação dela ai, olha então nós vamos ver a sondagem de uma turma [...] [Grifos nossos].

Observamos que há uma necessidade de se fazer algo. Com efeito, as condições objetivas dos professores (salários, quantidade de alunos nas turmas, pais das crianças

analfabetos, entre outras) não serão alteradas com o atual modo de produção e reprodução social. Todavia o que fazer nessas condições? Quais são os pequenos passos possíveis para objetivar uma prática escolar emancipatória, uma prática escolar de esquerda ou a Pedagogia Histórico-Crítica? Entendemos que a professora Fabíola conseguiu algum êxito porque partiu das condições objetivas das professoras. Era necessário realizar um curso que pudesse fazer com que as professoras objetivassem em sala de aula. Partiu dos cadernos dos alunos. Discutiu o que era necessário para atingir as funções psicológicas superiores⁵⁷. Na sua formação continuada, partiu do particular em busca do geral. Contudo, ela somente foi chamada no 7º ano da gestão da Secretaria Municipal de Educação e no mês de maio, quando o ano letivo do primeiro ano de nove já havia começado. A Secretaria, no fim do ano, avaliou que as crianças do primeiro ano de nove evidenciaram melhor êxito educacional que as crianças do primeiro ano de oito anos. As professoras do primeiro ano de nove que fizeram o curso com a professora Fabíola conseguiram objetivar uma prática escolar a qual possibilitou um desempenho satisfatório de seus alunos. Escrever com erros ortográficos é inadmissível. Isso não significa que a criança esteja alfabetizada. Além disso, a Professora Fabíola destacou o uso de textos de Cecília Meireles. Ou seja: um duplo enfiamento. Apropriar-se da linguagem escrita na norma culta gramatical e apropriar-se dos clássicos da literatura. Fez seu curso realizando mediações para que as professoras reparassem os seus erros. Fez seu curso sabendo que as professoras embora não tivessem tempo para ler, estavam preocupadas com as atividades que utilizariam para ensinar aos seus alunos na sala. Elas querem ensinar e querem aprender. Talvez não tenham ainda uma luta incessante contra o limiar de mediocridade de seu cotidiano, do caráter estranhado predominante de sua prática escolar para os filhos da classe trabalhadora, bem como a necessidade de participar de organizações coletivas, as quais possam intensificar a sua capacidade de pensar e intervir. Realizar uma formação continuada a partir dos cadernos dos alunos e provocar mediações para que os alunos se apropriem da escrita e da norma culta gramatical e, além disso, se apropriarem dos clássicos da literatura condiz com alguns aspectos da proposta educacional da Pedagogia Histórico-Crítica.

Aqui, observamos que o depoimento do Diretor Administrativo que na Secretaria não havia uma preocupação com a qualidade dos professores palestrantes isso ficou muito bem caracterizado com as análises que fizemos do VII Encontro Educacional. Com certeza, a professora Fabíola ficou no meio do caminho de seu curso. Porque ela conquistou as professoras, porque as fez sentirem-se importantes na medida em que as professoras

⁵⁷ Conceito elaborado por Lev Semiónovich Vygotsky que foi usado na proposta curricular do município de Sarandi-PR. Maiores informações estudar as Obras Escogidas, Vol. III.

ensinavam e os seus alunos aprendiam. Isso foi capaz de promover breves suspensões do limiar de mediocridade vivido no cotidiano escolar, o neopragmatismo. Pois bem, entendemos que o professor, quando absorvido por esse cotidiano medíocre e neopragmático, possui muitas dificuldades de exercer sua prática escolar. Não podemos esperar que uma Revolução aconteça brevemente para que sejam promovidas novas condições objetivas e subjetivas. Infelizmente, ainda teremos que viver nesse cotidiano até que consigamos uma ofensiva da classe trabalhadora. Contudo, intervir nesse cotidiano, ensinando e objetivando a nossa função social é um primeiro passo para nos sentirmos um ser social e não um objeto, em alguns momentos. Desse modo, se reparamos que as nossas condições de trabalho, mesmo em condições medíocres, conseguimos, em alguns momentos breves suspensões da mediocridade, podemos pensar: o que seria nossa prática escolar com dez alunos em sala de aula? O que seria nossa prática escolar se nós pudéssemos realizá-la somente em um turno? O que seria minha prática escolar se tivéssemos tempo para estudar? A fim de pensar essas questões, elas precisam ser mediadas pela realidade social. Assim como a Professora Fabíola partiu da prática das professoras para organizar algumas mediações que elas pudessem se apropriar para objetivar uma prática escolar com apropriação da cultura clássica aos alunos, as respostas das questões anteriores também exigem que partamos da prática social e dos aspectos fundantes da atual sociabilidade. Caso não façamos uma reflexão dos elementos que produzem miséria e riqueza combinadas atualmente, continuaremos tendo uma postura idealista e acreditando conforme o Secretário de Educação nos disse que buscava elementos que viessem a promover a melhora da condição de vida na atual sociedade. Isso é impossível. Somente em uma sociedade sem classes teremos a liberdade para todos os homens e igualdade substantiva. Lutar por uma sociedade sem classes é lutar pela melhora das condições de trabalho não só dos professores, mas lutar por uma autorrealização coletiva de toda a humanidade.

Desse modo começamos a identificar o que foi possível ser objetivado ao longo de oito anos de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Uma pesquisa sobre as formações continuadas indicou que cerca de 50% das professoras foram às formações continuadas para aprender conteúdos. Pensamos que esse dado ilustra que as professoras querem aprender para poder ensinar. Notamos a força da ciência. Ela promove breves suspensões do limiar de mediocridade do cotidiano. E as professoras querem se apropriar de conteúdos. Isso é importante olhar, ver e reparar. Porque a formação continuada da professora Fabíola, única resgatada na memória das professoras na escola por nós investigada, atingiu aquilo que é a imediaticidade das professoras. Elas querem saber como realizar mediações para que seus

alunos aprendam. Elas estavam preocupadíssimas com o como. Pensamos que isso precisa ser valorizado inicialmente. Observamos que as turmas cujas professoras fizeram a formação continuada com a professora Fabíola tiveram uma avaliação melhor que a turma de 1º série de oito anos que não fez o curso com ela. Isso nos indica que devemos ter cuidado com aquilo que designamos como oposição entre a formação técnica e formação política. Caso estejamos entendendo como formação política o desenvolvimento da consciência de classe no sentido para si, entendemos que ela não é imediata. Parece-nos que a formação instrumental e a formação política precisam ser realizadas de forma combinada e sua apropriação e objetivação será contraditória, de acordo com as possibilidades que a história nos proporciona. Parece-nos que as dicotomias em torno da formação técnica e formação política não cabem. As professoras já conseguem ver a realidade. Elas ainda não conseguem reparar suas condições fundantes da realidade; isso não é uma tarefa rápida e fácil. Entender a irracionalidade do Capital é uma tarefa arguta. Entender o movimento da economia-política não é algo fácil. Até porque aqueles que a estudaram, Adam Smith, David Ricardo, Karl Marx, Friederich Engels, Rosa Luxemburgo, Vladimir Lenine, Antonio Gramsci, Georg Lukács, István Mészáros, não são estudados predominantemente nas formações iniciais na Universidade. Essa formação, dita como os Fundamentos, não é algo que se componha numa disciplina semestral. Temos o indício que um dos grandes problemas em uma formação continuada, em prol de uma prática escolar emancipatória ou de uma Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se em articular o gnosiológico à História.

As professoras, quando conquistada a sua confiança, parecem que desejam aprender o gnosiológico para enfrentar os seus problemas imediatos. Parece que a grande arte estará em problematizar o mediato para articular esse instrumental importantíssimo com a História. Ou seja, com uma educação contra o Capital. Parece-nos, também, que é um absurdo exigirmos de alguém aquilo que não é possível. Como o possível é histórico, precisa ser bem localizado. O possível precisa ter bem definidas as alternativas, precisa que sejam bem discutidos os valores que estão subsidiando as alternativas postas. Parece-nos que uma formação continuada para professores numa rede pública de ensino precisa atuar de forma combinada o gnosiológico com a História. É possível que o gnosiológico, caso seja conquistada a confiança do corpo docente, comece a ter êxito em um ano letivo de trabalho. Essa confiança ao ser conquistada e algumas mediações distintas comecem a ser objetivadas tem-se uma nova possibilidade de problematizar a realidade posta a partir do entendimento da economia-política. Essa é uma chave importante para se debater os valores que estão postos na prática escolar. Aqui, o tempo talvez seja mais longo.

Entendemos, no entanto, que ao longo de sete anos, o avanço poderia ter sido maior caso as professoras tivessem sido estimuladas a lutarem contra o seu ser estranhado a favor do vir a ser e viver essa situação contraditória e incessante de ser estranhado em relação a si, ao outro e à realidade, sabendo do seu próprio estranhamento e que somente outra sociabilidade seria capaz de reduzi-lo. Para isso, seria preciso utilizar os instrumentos_ obras clássicas, filmes, peças teatrais... que dispomos⁵⁸. E precisam ser discutidos semanalmente com as professoras. Ao longo de sete anos tal trabalho poderia ter acirrado as contradições do movimento *em-si e para si* das consciências de nossas professoras. Afinal, pensamos que a ciência, a arte, a filosofia nos permitem lutar contra o pragmatismo do cotidiano, possibilitando a necessidade de termos consciência de uma educação contra o Capital.

Entendemos que o possível na objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica somente se objetivou em alguns passos para algumas mediações na prática escolar. Esses meios trataremos no próximo ítem.

⁵⁸ Neste momento que redijo a Tese penso nos filmes que nos ajudam a pensar a realidade: 1) Nenhum a menos; 2) Giordano Bruno, 3) Germinal, 4) A Classe Operária vai ao Paraíso, 5) A revolução não será televisionada; 6) Roger e Eu, entre outros. Sem contar as obras do Teatro do Oprimido do nosso saudoso Augusto Boal. Além disso, também não podemos nos esquecer do grande dramaturgo Nelson Rodrigues. Mesmo sendo um anticomunista, suas obras nos fazem entender o pragmatismo do cotidiano, permite-nos problematizar a nossa condição de ser estranhado. A arte precisa ser apreciada e se possível até representada pelas professoras para que elas digam e representem as suas angústias. Por que elas querem cometer suicídio? Por que elas aguentam uma família patriarcal? Entre tantos outros problemas que formam o nosso ser estranhado, as condições ditas “pessoais” precisam ser expostas por nossas professoras. Até porque parece-nos que é a partir delas que poderemos problematizar que vivemos em uma sociedade cuja predominância é o ter ao invés do ser. Daí temos talvez os primeiros passos para a necessidade de organização coletiva para a superação dos problemas históricos.

III OS MEIOS POSSÍVEIS PARA OBJETIVAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR COTIDIANA .

3.1 A Pré-Ideação na Prática Escolar

No item anterior, fizemos uma caracterização, explicação e análise das condições objetivas, materiais e econômicas que são fundantes na formação do ser social e na reprodução social dos professores e das famílias dos alunos matriculados na escola por nós investigada. Como essas condições econômicas são um obstáculo para a formação do ser social, contraditoriamente, produzem a possibilidade de sua superação. O atual modo de produção não corresponde ao fim da história. Pelo contrário, a atual sociedade ainda é a pré-história. Somente quando os homens forem livres e capazes de coletivamente orientar a produção e distribuição dos valores de uso necessários para a sua reprodução de forma digna, quando forem liquidadas as classes sociais, estaremos construindo uma história.

Devemos destacar que as condições econômicas são fundantes da nossa cotidianidade medíocre. Entretanto, nessa mesma cotidianidade, temos a possibilidade de suspendermos dessa mediocridade temporariamente e retornarmos a ela com valores e ideias que estejam em contradição com as ideias predominantes. Isso nos revela a capacidade de pensarmos contra o nosso pensamento e agirmos transformando a causalidade posta. Daí conseguimos viver a possibilidade em que o novo ainda não nasceu (a história) e o velho ainda não morreu (a pré-história). Por conseguinte, há possibilidades de vivermos de forma combinada e contraditória a nossa formação *em-si* e *para-si*. Vale destacar que, nas atuais condições de reprodução social, essas duas condições estão constituídas na formação do ser social de forma heterônoma e contraditória para a classe proletarizada⁵⁹. A formação do ser social *em-si*, caracterizada pelo sujeito que defende a sua particularidade espontânea, e a formação do ser social *para-si*, caracterizada pelo sujeito cuja individualidade é formada pela genericidade humana, a qual luta contra seu estranhamento em relação a si, luta contra o seu estranhamento em relação ao outro e luta contra o seu estranhamento em relação à realidade, fazem parte da luta incessante da nossa condição de não ser imediata, que busca a formação do ser mediata. Essa condição contraditória na formação do ser social é vivida por todos nós trabalhadores e, no caso aqui investigado, pelas professoras da rede municipal de Sarandi-PR.

⁵⁹ Usamos aqui a concepção proletarizada pelo sentido dado por Mészáros (2007, p. 70): “[...] a maioria esmagadora dos indivíduos cai em uma condição na qual perde todas as possibilidades de controle sobre sua vida e, nesse sentido, torna-se proletarizada.”

Observamos que as condições objetivas e materiais das professoras pouco se alteraram com a Administração da Secretaria Municipal de Educação do PT na gestão 2001-2008. Contudo, alguns passos podemos verificar, ainda iniciais e muito distantes, na tentativa de organizar uma prática escolar, com distintas mediações, por alguns professores. Para tanto, buscamos identificar a pré-ideação das professoras e a sua objetivação. A fim de caracterizar suas pré-ideações fizemos, em nossa entrevista, uma pergunta que buscava refletir as condições materiais dos alunos da escola, os quais, cerca de 30% recebiam o Programa Bolsa-Família. Esse fato, discutido no capítulo anterior, mostrou as condições econômicas fundantes da reprodução social e, a partir delas, as ideias, e valores dos professores, mas ela ainda era insuficiente para refletirmos os limites e possibilidades de objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar cotidiana. Aprendemos com Silva Júnior e González (2001) que a teleologia é uma categoria fundamental para uma análise ontológica.

A partir desse pressuposto, em nossa entrevista, indagamos às professoras a respeito da finalidade de suas práticas escolares. Pensamos que a elaboração da finalidade por parte da consciência é um guia da atividade. A ação de cada indivíduo no seu cotidiano possui também uma orientação de acordo com a sua visão de mundo. Pensamos que a finalidade orienta a busca e a seleção dos meios e que essa consciência é formada incessantemente pela história da luta de classes, pela vida cotidiana, pelas condições de reprodução que esse ser social, no caso o professor, possui ao longo de sua vida, ou seja: a causalidade posta. Observar a aula de um professor na figura de pesquisador seria um fato que as inibiria. Portanto, em nossa entrevista, tentamos criar as condições para que elas pudessem refletir sobre o que elas ensinavam na sala de aula. Sabemos que a finalidade, quando buscada a sua objetivação terá mediações das causalidades dadas, cuja elaboração possui distintas temporalidades históricas. Temporalidades da escola, a qual foi inaugurada sem cadeiras e mesas, entre outros fatos, temporalidade da cidade, a qual possui uma infraestrutura precária na distribuição de água e coleta de esgotos, temporalidade do Estado do Paraná, o qual vimos que as famílias mais abastadas o controlam, tendo os seus filhos e netos como Chefes de Gabinetes de Governadores e Deputados Federais. Além disso, uma política educacional que, na década de 1990, foi cenário para objetivações das políticas educacionais do Banco Mundial, o qual teve a sua representação na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, que preconizava o espontaneísmo na formação dos professores. Enfim, uma formação vinculada à alienação-estranhamento em relação a si, alienada-estranhada em relação ao outro, alienada-estranhada em relação à realidade. Nas décadas de 1980 e 1990 no mundo, vimos a tentativa de abortar o pensamento da classe trabalhadora de organizar uma sociedade sem classes, por ser

considerado uma idéia anacrônica. Haja vista a proposição do primeiro Prefeito de Sarandi, que inibiu as iniciativas do Professor Apolo na liderança de uma greve na década de 1980. Nesse momento, André Gorz escrevia *Adeus ao Proletariado*. Ele foi um dos que produziu essa ideia dominante e teve uma resposta arguta de Ricardo Antunes (1995), o qual descreveu a forma contraditória da produção de riqueza com o aumento de miséria destacando a redução dos trabalhadores e o aumento do desemprego mundial a partir da década de 1980. O cenário da conjuntura internacional desfavorável para as ideias da classe trabalhadora, que estavam construindo as temporalidades históricas predominantes, por conseguinte, elaborou a formação de uma consciência em uma relação íntima e contraditória com toda essa conjuntura local, nacional e internacional. Toda essa temporalidade histórica associada à história de vida de cada professor possui uma força na organização da prática escolar no tempo presente. O passado vem ao presente como um fantasma.

Por isso, a pré-ideação das nossas professoras, caracterizamos a partir do seu entendimento das condições objetivas de seus alunos e da finalidade que acreditavam ser de sua prática escolar. Quanto à objetivação da sua prática escolar, buscamos caracterizá-la a partir de suas reflexões a respeito de suas aulas objetivadas. Perguntamos a elas como eram as suas aulas? O que as professoras estavam conseguindo ensinar? O que as professoras não estavam conseguindo ensinar? Esse conjunto de questões nos permitiu indagar sobre as objetivações das aulas de modo a caracterizar a objetivação da prática escolar no município de Sarandi, em sua cotidianidade.

3.1.1 A Teleologia Apontada. O possível na Prática Escolar

Observamos que o VII Encontro de Educação de Sarandi não teve uma unidade epistemológica dos palestrantes, haja vista que nós os caracterizamos em três grupos (MAGALHÃES e SILVA JÚNIOR, 2009). Isso nos sugeria que as professoras na escola poderiam apresentar características semelhantes às ideias observadas nesse momento. Vejamos as nossas identificações.

Professora Paula

Carlos Henrique: Professora na sua análise, depois desses dois anos e meio, quase três anos de trabalho na rede de Sarandi, qual é a finalidade de sua prática escolar ?

Professora Paula: Ai, a finalidade da minha prática escolar, você fala assim, para mim ? Para mim ou para o aluno?

Carlos Henrique : Para a Senhora. Professora.

Professora Paula: Eu acho que a finalidade seria algo.... Não sei se eu vou usar a palavra certa: Transmitir o conhecimento adquirido através dos anos, né pela humanidade.

Essa professora, embora não estivesse muito a vontade na entrevista e mesmo tendo um tempo recente de trabalho na rede municipal de Sarandi, parece-nos apresentar algumas diferenças das professoras idealistas que atuaram na formação continuada dos professores da Rede Municipal no VII Encontro de Educação de Sarandi no ano de 2007. Transmitir o conhecimento adquirido pela humanidade é uma finalidade da prática escolar que se aproxima da finalidade da Pedagogia Histórico-Crítica, apontada pelo seu precursor Saviani (2003, p. 13):

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

Transmitir o conhecimento produzido pela humanidade para os alunos indica-nos que há uma aproximação do caminho do pensamento do autor da proposta Pedagogia

Histórico-Crítica. Além disso, destacamos a importância do processo de mediação, em que o professor Saviani indica um caminho sustentado pelos pressupostos do método da economia-política. O conhecimento produzido pela humanidade, quando dele nos apropriamos, é uma possibilidade de suspensão do cotidiano medíocre que vivemos diariamente. Todavia não somente o conhecimento científico, gnosiológico, como também a arte e o esporte são complexos que permitem aos homens breves suspensões de sua mediocridade cotidiana. Com isso, aproveitamos a contradição da atual reprodução social, em que a formação alienada-estranhada em relação a si, em relação ao outro e em relação à sociedade caminha de forma combinada e contraditória com a necessidade de superação da divisão social do trabalho no Comunismo (HELLER, 2002, p. 540). Entendemos que a Ciência, a Filosofia, a Política e a Arte (HELLER, 2002) permitem-nos acirrar as contradições do cotidiano e nos afastarmos, momentaneamente, da nossa condição alienada-estranhada predominante no atual modo de produção e reprodução humana. Com efeito, compreendemos que a escola deveria ser o espaço que buscasse negar a nossa cotidianidade, caso ela tenha como finalidade uma prática escolar emancipatória. Do contrário ela será mais uma instituição que estará colaborando com a apropriação de ideias e valores sustentadores de uma formação humana predominantemente alienada-estranhada. A fim de promover uma formação humana contraditória no caminho do *em-si* ao *para-si* e retornando ao *em-si*, precisamos reconhecer o papel que o gnosiológico, assim como a arte, a música, a dança e o esporte, articulados à história, podem imprimir a uma formação humana. Assim, além de pensar contra o nosso pensamento, precisa-se pensar contra a realidade e lutar por uma política radical. Desse modo, conseguimos projetar uma prática escolar na qual entendemos que a apropriação da ciência, da arte, da dança, e do esporte (cultura corporal) pode possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Daí a importância da educação sistemática na escola. À proporção que temos a finalidade de objetivar uma prática escolar que possa garantir a apropriação do patrimônio científico-filosófico-artístico-esportivo que a humanidade produziu, podemos conduzir à objetivação de uma prática escolar em luta permanente com o limiar de mediocridade cotidiano e produzir um movimento de nossa condição *em-si* ao *para-si* voltando ao *em-si* com maior radicalidade.

Pensamos que os elementos culturais historicamente produzidos pela humanidade sejam de suma importância para serem apropriados pelos(as) filhos(as) da classe trabalhadora. É importante para acirrarmos as contradições de nossa formação humana e não porque consideremos o saber como força produtiva, conforme alentado por Demerval Saviani (1994, p. 160). O saber é importante porque desenvolve as nossas funções psíquicas superiores e nos

permite discutir, caracterizar e analisar as ideias, os valores e a ideologia de classes sociais que estão em condições antagônicas na atual conjuntura. Parece acertado que a Pedagogia Histórico-Crítica, ao resgatar a importância do saber sistematizado para ser ensinado na escola, revela-se de suma importância para conduzir a prática escolar. Precisa ser destacado que essa prática precisa ser conjunta com os movimentos sociais e movimentos extraparlamentares que venham buscando uma política radical, visando à organização de sua consciência de classe *para si*. Contudo, algumas análises necessitam ser realizadas para que os professores, ao visarem uma prática escolar emancipatória, não sejam idealistas quanto às suas possibilidades de intervenção. Afinal, a causalidade posta é constituída por uma substância histórica que, desde as relações mais mezinhas cotidianas até a conjuntura internacional, passando pela política municipal, estadual, brasileira e latino-americana, atravessam como um fantasma o tempo presente.

Desse modo, continuemos com o caminho do pensamento de nossas professoras na escola.

Carlos Henrique – Professora, na sua a reflexão, no seu pensamento, qual é a finalidade da escola?

Professora Ilda – A finalidade da escola? Eu acho que é preparar para esse mundo que está aí fora, instruir, educar não a educação de pai e mãe, a gente tenta fazer um pouquinho também, não que eles não façam mais que tudo faz parte, eles vivem aqui num grupo social, e a gente sabe que conviver com pessoas diferentes da gente não é fácil. Eu acho que é a questão da instrução mesmo, preparar para realidade lá fora, a gente sabe que não é fácil.

As contradições do cotidiano⁶⁰ nos fazem constatar pensamentos distintos a respeito da finalidade da prática escolar ocasionando uma heterogeneidade. O fato nos foi revelado pela professora ao responder “preparar para esse mundo aí fora”, indica-nos uma aproximação do caminho do pensamento do próprio secretário municipal de educação quando nos afirmou que também acreditava que a educação deveria preparar o homem para viver bem na atual sociedade. Esse pensamento idealista nos revela uma condição ensimesmada, particularizada, estranhada, conforme estamos aqui caracterizando. Preparar para esse mundo aí fora significa preparar o homem para ser estranhado. Compreendemos que não seja isso o que a professora tenha desejado nos informar. Contudo, ao ser radical na análise de sua fala, preparar para o

⁶⁰ “ O elemento mediador entre a condução da vida cotidiana e a relação consciente com as objetivações genéricas para-si é a concepção de mundo, como mostra HELLER (1977, p. 410):”(DUARTE, 1993, p. 198).

mundo aí fora é preparar o homem para ser estranho em relação a si, estranho em relação ao outro e estranho em relação à realidade. Sabemos que é nessa sociedade regida pelo capital que, ainda nesse momento, temos que vender a nossa força produtiva em troca de um salário. Tal comportamento não pode significar vivermos sob condições imparciais em relação à luta de classes. Apesar de a educação não possuir condições de alterar a realidade, problematizar as contradições que vivemos, entre elas que a produção de riqueza exige a produção de miséria, é um pressuposto educativo importante na condução da prática escolar emancipatória. Além disso, promover uma reflexão a respeito dos conteúdos clássicos deve ser uma busca incessante na prática escolar, mesmo que ela não seja objetivada conforme tenhamos projetado. Afinal, a causalidade dada por meio de sua substância histórica combinada com a história de vida de cada professor e a história de vida de cada estudante constituem-se em obstáculos de forma combinada com uma força propulsora no movimento que nos faz caminhar da pré-história à história. Caso seja possível.

A realidade “aí fora” não é fácil. Entretanto perguntamos: por quê? As condições fundantes dessa realidade precisam ser refletidas conjuntamente. Elas são um dos motivos dos obstáculos que possuímos em nossa prática escolar cotidiana. Seja pelos aspectos econômicos das famílias dos nossos alunos que recebem bolsa-família, seja pelos aspectos econômicos das secretarias municipais e estaduais de educação sob a égide do ajuste fiscal ao invés do ajuste social. Esse é um dos obstáculos para a contratação de mais professores com maiores salários nas redes municipais e estaduais de ensino. A quantidade de alunos em sala de aula, a carga de trabalho semanal do professor, seu tempo para se dedicar ao estudo, enfim todos esses fatos possuem influências dos aspectos fundantes da formação do ser social e da sociedade dada pela economia-política. Repetimos, o fato de refletir sobre essas condições não alteram a nossa condição imediata da prática escolar. Todavia ela é de suma importância para termos força para ensinar e força para lutar de forma combinada com os movimentos sociais extraparlamentares por uma política radical. A ideia da sociedade “lá fora” é retomada por outra professora, conforme observamos abaixo.

Carlos Henrique – Professora, na sua análise, na sua reflexão, no seu pensamento, qual que é a finalidade da sua prática escolar?

Professora Quitéria – Bom, como eu disse a gente está sempre voltado para, preocupado assim com a formação do aluno, a aprendizagem dele, para que ele possa usar também “lá fora”, no dia a dia. Porque o professor, ele é um mediador, então a gente está sempre mediando o aluno. O aluno é inteligente, mas o professor tem que mediar tem que trazer novas metodologias **para que o aluno ele seja um**

pesquisador. E que ele possa **colocar isso em prática, na sua vida.** Então a gente sempre está buscando novas formas, atividades diferenciadas para trabalhar com eles, para que haja assim progresso. Para que a gente vê, é... chega no final do ano a gente vê assim o sucesso, da aprendizagem da sala [Grifos Nossos].

Novamente, o pensamento “usar lá fora” nos foi relatado nas entrevistas. E ainda nos perguntamos: usar lá fora, mas de qual lado da sociedade? Essas considerações precisam ser realizadas para que possamos ter clareza de onde queremos tentar chegar. As expressões da consciência a respeito da finalidade da prática escolar indicam-nos pistas de como se constitui a relação que as professoras estabelecem com o mundo além da produção de sua própria existência. Nota-se que há uma ausência de apropriações com objetivações genéricas *para si* fortalecendo ora um irracionalismo, ora um idealismo, ora um pragmatismo que são manifestações da mediocridade cotidiana.

Compreendemos que Karl Marx e Friedrich Engels foram precisos em 1846 quando nos afirmaram que “não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (2007, p. 49). A vida de um professor que trabalha cerca de 40 horas por semana sem as devidas condições necessárias para refletir sua prática escolar, com formações iniciais e continuadas precárias e a sua falta de condição de participar em movimentos sociais ou entidades científicas, indica-nos uma consciência estranhada, por enquanto, da realidade. Parece acertado que outro pressuposto de Karl Marx, em 1843, precisa ser resgatado: “a teoria só se realiza num povo na medida em que é a realização das suas necessidades” (2005, p. 152). Observamos que as professoras ainda possuem uma necessidade de selecionar a atividade a ser aplicada na aula. Fato observado quando a professora levanta a necessidade de organizar novas mediações, mas essas mediações esbarram em seu caráter instrumental ao buscar uma nova metodologia ou uma nova didática para objetivá-la. Isso nós identificamos nas caracterizações dos professores-palestrantes das formações continuadas. A ausência de radicalidade faz com que apontemos para a formação do aluno como pesquisador. Sabemos que essa palavra possui múltiplos sentidos, todavia a ideia de formar individualidades singulares, conforme é indicado pelo próprio professor Saviani (2003), está para além da formação do pesquisador, pode ser uma das singularidades de um ser social, um dos seus aspectos em-si. Uma individualidade singular no atual modo de produção significa formar um ser social com máxima apropriação da cultura clássica produzida pela humanidade e combinado à história, ter a necessidade de uma política radical para a supressão do limiar de mediocridade cotidiano.

Quando perguntamos às professoras sobre a finalidade de sua prática escolar, algumas delas encontravam-se tão angustiadas que começaram a relatar as dificuldades que possuem em sua prática. Vejamos:

Carlos Henrique: Certo...Professora, é, na sua avaliação depois de ter feito magistério, ter feito a sua graduação na pedagogia da UEM, ter trabalhado aqui em Sarandi ao longo destes três anos... Qual é a finalidade de sua prática escolar?

Professora Laís: [...] as vezes, eu vejo assim a finalidade da prática, além da gente estar na escola, **para você conseguir fazer um trabalho com o aluno você tem que conhecer a família**. Porque olha, às vezes é difícil, tem criança que você vê: Não vai, não vai, não vai. Aí, você manda chamar a mãe, você começa conversar com os pais, e você passa a entender porque daquele problema da criança, quer dizer, eu acho assim : Além de você conhecer e estar com o aluno, **você tem de conhecer a vida do aluno lá**, para você ter uma base para te ajudar na sala de aula. Porque se não, você não consegue. Que além de você está na escola você tem que sei lá, **ter uma noção de como é a família dele** para você saber como lidar com ele ter... Não adianta só eu ter o contato com ele aqui na escola e não me interessar para ver **como que é a vida dele lá**, que se não eu não vou conseguir entender ele nunca. Vai ser pior, cada vez pior eu lidar com ele [...].

Carlos Henrique: [...] e qual é a análise, a avaliação que a Senhora tem da família das crianças dessa escola ?

Professora Laís: [...] a maioria tem problemas, você vê as crianças, você fala assim, “essa criança tem problema emocional” e você fala com a mãe, você fala, **a mãe estar pior ainda**, você fala com o pai, **o pai estar pior ainda** ou é álcool ou é droga. **É muito complicado** [...].um dia ela chegou... estava marcada, estava com muito calor . Ela estava com uma blusa de gola. Eu fiquei até assim, com esse calor, eu falei assim, “tira a blusa”. “A não eu não posso tirar”, eu falei “não, tira essa blusa porque está muito calor, você não vai nem conseguir prestar atenção na aula. Conversei ,consegui fazer ela tirar a blusa. Quando eu olhei ela estava toda marcada, toda marcada, nas costas ainda. Eu trouxe para cá, falei com a diretora e a supervisora, até chamaram a mãe. Conversou, aí outro dia a mãe veio, conversou, falou comigo **“é porque tinha tarefa, ela não queria fazer e eu fiquei muito nervosa, aí eu bati, bati, bati, bati mesmo”** . Eu falei assim : mas, tudo bem , que ela tinha tarefa e não queria fazer, não é motivo para espancar a ponto de deixar marca. Aí, no dia da reunião, ela veio de novo, ela começou a conversar comigo, ela começou a falar assim: aí eu sou uma pessoa, eu sou depressiva, eu tenho muitos problemas, é só eu e minha filha, **eu tenho três empregos, eu não aguento**, e eu estou muito nervosa, eu tomo calmante. Aí ela falou assim para mim “sabe o que eu acho professora ? **Que eu até entendo os pais daquela menina Isabel ter matado a menina, por que tem hora que a gente fica tão nervosa que é capaz de matar, sem ver**”[...] Como é que você vai falar? Olha o seu filho está se recusando a fazer a atividade, o teu filho não está prestando atenção, se já chega ameaçando? Teve um dia que o pai chegou, eu falei assim “não ele está bem” por que se eu for reclamar ele vai quebrar o menino mesmo.

Carlos Henrique: A Senhora na sua formação inicial esperava lidar com essas situações ?

Professora Laís: Não, Nossa Senhora ! Eu falei, na faculdade você vê aquela teoria linda e maravilhosa, quando eu caí assim na sala de aula eu falei: Meu Deus do céu ! Aí que você vê. **Aí que você vê que precisa aprender muito mais**, o que eu sei não é suficiente [Grifos nossos].

Notemos que a professora não conseguiu falar da finalidade de sua prática escolar. Ela nos adiantou que, para organizar a sua prática, ela precisa conhecer o aluno e a sua família. Parece-nos que sem isso não há como elaborar a finalidade de sua prática escolar. A professora foi bem clara para nós, precisamos conhecer a vida do aluno. Isso significa conhecer a realidade do aluno e de sua família, realidade que é organizada pelo aspecto fundante da formação do ser social: o trabalho. Reparemos o que a professora nos disse: os pais estão piores. A mãe de um aluno trabalha em três locais e não aguenta. Essa condição de exploração no trabalho é uma tortura para os pais das crianças matriculadas na escola pública. Trata-se de uma condição abstrata do trabalho que somente será rompida quando os homens trabalharem de forma livremente associada e com um controle consciente e planejado da produção. O processo de produção não pode dominar o homem, e sim o homem deve dominar o processo de produção, realidade descrita pelos Manuscritos de Paris em 1844⁶¹.

Para quem trabalha das 7:00 h. da manhã às 19:00 h., os trinta dias do mês, com medo de dizer não para fazer hora extra, sabe muito bem o que significa a nota de rodapé acima. Para aqueles que não conseguem vender a sua força produtiva em troca de um salário para construir palácios para outros e miséria para si, vive num tempo de alienação/estranhamento mais intensificado. O tempo de trabalho alienado é uma tortura, mas a falta de um salário para garantir a sua reprodução ainda é pior. Isso deve ser problematizado urgente, visto cada vez serem produzidas mais mercadorias com uma durabilidade menor e com menos força de trabalho. Isso é uma realidade do capital. Não há novas formas de trabalho conforme os cínicos apregoadores do empreendedorismo asseguram existir. Pequenas empresas são péssimos negócios. Não há espaço para inserção de novos proprietários de meios de produção, caso alguém tente fazê-lo uma disputa acirrada acontecerá, propiciando invasões territoriais e até guerras. Não há livre concorrência. Ela é impossível. Os mercados nacionais do G7 são impermeáveis à concorrência. Até os produtos primários estão sofrendo embargos e restrições para que o seu mercado interno possa consumir a mercadoria produzida por eles, mesmo que seja com um preço maior, já que os detentores dos meios de produção precisam de subsídios do Estado, leia-se incentivos fiscais, empréstimos com juros baixos e até amortização de

⁶¹ “ A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.” (MARX, 2004 b, p. 82).

dívida quando o caso exige. E se tudo isso não contribuir para a reprodução do capital, o Estado faz uma intervenção, estatiza a empresa à beira da falência e, quando ela equilibra as suas contas, é privatizada por um preço irrisório. Afinal, o Estado organizado pela revolução burguesa, a partir do século XVII, é para atender à propriedade privada dos meios de produção, é para defender o capital predominantemente. Sabemos que, ante as contradições sociais pode-se organizar um outro meio de produção para a humanidade que não seja fundamentado no trabalho alienado e sim no trabalho livremente associado.

Constatamos, desse modo, que o capital precisa do trabalho, mas o trabalho não precisa do capital (MÉSZÁROS, 2002, ANTUNES, 2001). Observemos outra passagem dita a nós em 1867:

Com o capital é diferente. Suas condições históricas de existência não se concretizam ainda por haver a circulação de mercadorias e dinheiro. Só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta única condição histórica determina um período da História da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social. (MARX, 2004 a, p. 200).

Como a única mercadoria que é fonte de valor é a força de trabalho, o Capital começou a construir, desde a acumulação primitiva uma série de medidas para garantir a sua reprodução, a qual se sustenta e tem como aspecto fundante para a sua ampliação o trabalho alienado-estranhado.

Em 1844, ele afirmou, também, que:

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. (MARX, 2004 b, p. 83)

O trabalho sob a égide do capital produz uma consciência estranhada, a qual guia uma prática estranhada. Isso precisa ser rompido.

Uma vez desaparecido os antagonismos de classe no curso do desenvolvimento, e sendo concentrada toda a produção propriamente falando nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá o seu caráter político [...] Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classe, surge uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos (MARX; ENGELS, 2007 b, p. 23).

Essa é a única possibilidade da classe trabalhadora superar a crise estrutural do capital em que nos encontramos nesse momento. Caso contrário, teremos pais trabalhando em três empregos, não suportando essa condição, a ponto de espancar o filho e até matar, porque esse não fez uma lição de casa. Crise que cada vez mais intensifica a transformação de homens em objetos, conforme vimos no relato, os quais compõem estatísticas criminais, de desnutrição, de suicídio, de pessoas com doenças crônicas e terminais. A produção, hoje, é destrutiva ao homem, à natureza e à sociedade. As disfunções na produção, consumo e circulação são cada vez mais graves no século XXI. Isso tem implicado na atual crise estrutural do capital. Assim, o que nos faz conhecer a vida dos nossos alunos e suas famílias nas escolas públicas são as suas condições de trabalho, o caráter fundante da economia-política predominante na nossa formação social, na nossa reprodução social. Dela, precisamos ter a sua compreensão de forma radical para entender os males que produzem a mediocridade do cotidiano e fornecer pistas para elaborar a finalidade da prática escolar.

Vejamos como a primeira orientadora educacional da escola tem seu entendimento da realidade.

Carlos- Professora, na sua análise e reflexão, qual é a finalidade da prática escolar da escola?

Professora Nilda- Olha, no começo da história, a escola era para passar o conhecimento, como que se diz, o conhecimento científico, você passar o conhecimento, você preparar esse aluno, para que ele possa chegar até uma faculdade, ter uma profissão. Hoje a escola mudou. Ela é assistencialista. Todos os problemas que refletem na sociedade, a escola tem, ela tem que amparar o teu aluno. Nós, hoje, aumentamos a nossa obrigação dentro da sala de aula, porque hoje você tem que educar, você tem que orientar, você tem que passar o conhecimento, e você ainda tem que ser pai e mãe. A escola, ela é hoje, ela é o voto de referência para muitos alunos, o pessoal que está dentro da escola, é referência daquele aluno, a escola é, é ela se perdeu, devido a família ter se perdido, que mudou o padrão de família hoje. E a escola hoje, ela está mais atuante na vida do aluno, dele, do que a própria família. **Porque você pensa que a escola se perdeu e a família se perdeu?** Porque tiraram as obrigações dos pais e jogaram a obrigação deles, dentro da escola e a escola recebeu. **E porque que a família se perdeu?** Uma, se desestruturou, porque antigamente a família era um padrão de família, pai, mãe e filhos. Ainda brinco, a família do livro didático! **Quando você pega um livro didático você vê, pai, mãe tudo de mãozinhas dadas e os filhinhos, tudo bonitinho, numa casa linda, maravilhosa, hoje se perdeu muito isso, devido ao capitalismo,** e hoje os

pais, também, têm que sair para trabalhar, pai, mãe, para se manter, só, que se perderam por quê? Os pais colocaram os filhos, estão dentro de centros, escolas particulares, centros, eles não estão participando mais das vidas dos filhos deles. A criança aprende a falar, ela aprende a falar dentro do centro, quem vê a criança falar, a andar, engatinhar são os educadores que estão dentro do centro. E a escola com todos esses problemas sociais, a escola recebeu, e ela, e eu acredito que ela perdeu sim, ela perdeu o objetivo dela, e qual é o objetivo dela, é ensinar .

Desse modo, as condições exógenas à escola, oriundas das famílias a partir dos aspectos econômicos organizados pelo trabalho alienado-estranhado, são limites para todos nesse processo. Seja para os pais e as mães das crianças, seja para as professoras, as orientadoras educacionais e as diretoras das escolas. A condição de classe social proletarizada revela um limite para o desenvolvimento da prática escolar e serve como reforço da mediocridade do cotidiano. Ela é uma força que produz a imbecilidade predominantemente em nossas relações. Essa condição social é um limite para a organização de qualquer prática escolar que tente promover a suspensão do cotidiano. Nossa orientadora nos disse que a finalidade da prática escolar é ensinar. Contudo, isso se perdeu, e precisa ficar bem claro, caso contrário o professor pode pensar que a mediocridade no seu cotidiano seja responsabilidade sua ou a falta de sua competência⁶². As condições objetivas da realidade estão postas. Desse veneno, precisamos saber extrair o antídoto. Este, com certeza, não conseguiremos extrair agora no imediato, que seria a extinção das classes sociais. O que podemos fazer minimamente nessa situação para objetivarmos uma prática escolar com os filhos da classe trabalhadora para que, em alguns momentos, possa haver uma breve suspensão da mediocridade do cotidiano?

Pensamos que todo trabalho exige a seleção de uma finalidade, assim como uma prática social e, em nosso caso aqui, a prática escolar. Toda a prática humana, ao exigir uma finalidade, nela está combinada uma história com múltiplas determinações. Quando vamos apontar uma finalidade para um trabalho, ou uma prática escolar, estamos tentando indicar com a nossa consciência a transformação de uma causalidade dada em uma causalidade posta. Estamos buscando o vir a ser. Estamos buscando o mediato a partir do imediato. A seleção de

⁶² “A relação consciente com o gênero humano, com as objetivações genéricas para-si, é uma relação de apropriação de objetivação. Ocorre que as relações sociais alienadas muitas vezes fazem com que ao longo de sua vida o indivíduo se aproprie do carecimento de se objetivar no âmbito da genericidade para-si, sem que , entretanto, as condições sociais de sua vida permitam que esse carecimento seja plenamente satisfeito. Para se objetivar de forma a satisfazer o carecimento de uma relação consciente com o gênero humano, o indivíduo precisa não só de situações que permitam essa objetivação, mas de condições para que ele se aproprie das objetivações genéricas para-si, condições que possibilitem que essas objetivações tornem-se órgãos de sua individualidade. Uma das formas pelas quais o indivíduo se vê cerceado em seu processo de objetivação consiste justamente na **ausência de condições** para a apropriação das objetivações genéricas para-si” (DUARTE, 1993, p. 195) [grifos nossos].

uma finalidade não é tão simples. Nela, estão contidas múltiplas determinações e combinadas, que nos fazem selecionar, por vezes, uma finalidade contraditória. Pensamos que, quando as professoras nos indicam que a finalidade da escolar é ensinar a cultura clássica, é uma possibilidade importantíssima na atual mediocridade cotidiana em rumo a uma formação *para si*. Todavia, quando ela é combinada para que o sujeito tenha que se adaptar à realidade atual, promove uma força contrária ao *para si* e fortalece a mediocridade cotidiana.

A escolha de uma finalidade vai ser realizada a partir dos valores. Qual a classe social que defendemos? Isso não é tudo, mas precisa ser muito bem refletido; porque as nossas ações fazem história. Nas atuais condições fazer história acirrando, problematizando a realidade, o capital, é um avanço fundamental contra a mediocridade que nos faz acreditar que a história da luta de classes atual seja imutável. Essa consciência é necessária embora ainda não seja suficiente para que possamos fazer com que alunos em conjunto com professores consigam ter alguns momentos de catarse na prática escolar. Haja vista que a condição de trabalho das famílias dos alunos interfere na prática escolar do professor. Partir do pressuposto de que a sociedade é cindida em classes distintas, antagônicas e irreconciliáveis é o marco zero para selecionar a nossa finalidade da prática escolar.

Afinal já observamos que, na história do Paraná, o ex-Governador Álvaro Dias, atual Senador pelo PSDB, mandou o Batalhão de Choque da Polícia Militar coibir à força os professores grevistas em sua gestão. Observamos como as famílias paranaenses mais abastadas permanecem como Deputados, Chefes de Gabinetes de Governadores há mais de 60 anos, desde a presença do Governador-Empresário Lupion. Observamos que essa constituição histórica não aconteceu sem resistência. Foi aqui no Paraná que se organizou o I Congresso do MST para combater os latifundiários. Movimento social que age a partir dos pressupostos da classe trabalhadora e importante para a execução de uma política radical. Movimento social que luta contra a mediocridade do cotidiano, mesmo com contradições. Até porque dela não estamos livre (somente quando não tivermos mais classes sociais). Isso nos revela as ideologias distintas nesse estado latifundiário. A ideologia é uma das forças propulsoras de luta contra o cotidiano. Com certeza, ela não é suficiente para transformamos a escola e a sociedade, todavia ela nos permitirá rever as nossas relações reais.

A escolha de uma finalidade não possui neutralidade ela é escolhida de acordo com os nossos valores, de acordo com as nossas ideias, de acordo com a nossa ideologia. Buscar, como finalidade de uma prática escolar, a formação de seres sociais emancipados, conforme o projeto educativo do município de Sarandi (2001-2008), é uma tarefa que exige um árduo pensamento contra o pensamento e uma árdua ação contra a realidade. Buscar a emancipação

humana significa buscar a formação de uma sociedade com os trabalhadores livremente associados, sem hierarquia entre homens e mulheres, sem a divisão social do trabalho entre quem pensa e quem executa, sem classes sociais, ou seja: o socialismo. Essa finalidade, que esse município no interior do Paraná escolheu para seus 387 professores e 566 funcionários para os seus 8570 educandos, é uma tarefa árdua que talvez a própria Secretaria de Educação desconhecesse o que essa finalidade exigiria, no seu sentido radical. Mesmo assim, deve ser louvada a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, que, ao menos, tentou romper com a substância histórica educacional do município e do Estado. Contudo, já contextualizamos o que significa a emancipação humana.

A fim de entender o que seja emancipação humana, é primoroso termos como eixo de nossa discussão a autorrealização do homem. Esta somente tem sentido caso venhamos entender a objetividade e a subjetividade numa relação dinâmica, contraditória, histórica, fundada pelo trabalho, e, concomitantemente, dele possuindo organicidade autônoma.

Indicados tais pressupostos, concordamos que a diferença entre o homem e os animais irracionais não é a sua capacidade de pensar e sim de estabelecer finalidades para a realização de uma prática social, ou um trabalho. Foi a intervenção do homem na natureza que garantiu a reprodução da espécie e também organizou a sua reprodução social. O atual modo de produção, divisor dos homens em classes sociais distintas, não foi o único da humanidade. Já tivemos o modo de produção feudalista e o modo de produção escravista. Esses impunham uma condição de vida mais sub-humana. Mais indigna para os homens. Com o Renascimento no século XV e o Iluminismo no século XVII, com suas respectivas revoluções burguesas no século XVII e XVIII, passamos a viver uma reprodução social, com certeza, melhor que as anteriores objetivadas pelo feudalismo ou pelo escravismo. Contudo, isso não significa que atingimos a plenitude da formação do ser social e que este seja o último estágio da humanidade.

Parece acertado que a lei defende a propriedade privada dos meios de produção. Por que a lei defende que um homem tenha 100.000 m² de terra enquanto milhões trabalham por cerca de 30 anos para conquistarem uma casa ou apartamento próprio de 60m²? O que diferenciou esses dois homens? Será que o primeiro homem trabalhou muito para ter 100.000m² de terra enquanto o segundo trabalhou pouco para ter 60 m²? Isso precisa ser refletido, porque a emancipação política, que exalta a cidadania, a democracia e a liberdade, ao buscar a emancipação política, traz no seu cerne a necessidade de reproduzir a desigualdade material e espiritual entre os homens. Não é possível com o atual modo de

produção, que possui uma reprodução desigual e combinada da riqueza material e espiritual para poucos homens, tê-las distribuído para todos os homens.

Não basta que sejamos igualados na forma abstrata, no plano jurídico-político, a igualdade precisa ser substantiva. Mas quais as bases materiais e objetivas para criar a condição objetiva-subjetiva da igualdade substantiva? István Mészáros (2007) nos ensina: a liberdade. Essa liberdade seria generalizada em todos os âmbitos possíveis do ser social. Ela tem como condição fundante a liberdade de produção, distribuição e consumo dos valores de uso necessários para os homens se reproduzirem. Estas devem ser decididas pelos próprios homens para a sua reprodução social. Uma condição necessária para sua reprodução social ser objetivada é que haja um significativo desenvolvimento das forças produtivas. Algo que o atual estágio da humanidade parece-nos que conseguiu a ponto de ter conquistado a necessidade de ter menos trabalhadores para produzir cada vez mais valores-de-uso necessários para os homens. O grande problema atual são as consequências da lei do valor trabalho; entre elas, somente pode-se acumular riqueza com o acúmulo de miséria. Isso é impossível de ser alterado no modo de produção regido pelo capital. Não há como humanizar esse modo de produção porque essa lei é irreparável.

Com efeito, as condições objetivas impostas pela reprodução do capital impõem limites para o processo de humanização, já que a sua produção destrutiva liquida o homem, a natureza e a sociedade. A atual reprodução social promove um estranhamento do homem em relação a si, um estranhamento em relação ao outro e um estranhamento em relação à realidade. Essas condições de alienação/estranhamento fazem parte de todas as práticas sociais, dentre elas a prática escolar.

As condições impostas pela atual reprodução econômica e social organizam um cotidiano cuja predominância é a mediocridade e, no cotidiano escolar, faz com que haja a supremacia do neopragmatismo. Assim, tem-se que os processos de objetivação da prática escolar dificilmente conquistem mediações as quais possibilitem breves suspensões do cotidiano, ou alguns momentos “catárticos”, superadores do momento egoístico-passional em prol do ético-político, conforme indicações do professor Saviani. É claro que na atual cotidianidade, dificilmente conseguiremos um equilíbrio dos aspectos objetivos e subjetivos de nossa racionalidade. A mediocridade cotidiana alicerçada no neopragmatismo torna-nos irracionais. Essa irracionalidade constitui-se em uma das manifestações do estranhamento em relação a nós e à realidade. Contudo, buscar um equilíbrio das funções psíquicas e ter a realidade objetiva guiando as nossas reflexões e intervenções, ao invés da subjetividade do pensamento que constrói uma realidade a partir do idealismo particular, da classe detentora

dos meios de produção, é condição *sine qua non* para que as ideias não-dominantes penetrem nas massas e se transformem em força social para uma política radical.

Apropriar-se das condições econômico-políticas objetivas que promovem a desigualdade política e a desigualdade econômica entre os homens não nos fará transformar a realidade social, muito menos a nossa prática escolar. Todavia ela poderá contribuir na revelação de contradições da atual reprodução social e econômica, bem como a necessidade de pensar as alternativas de sua superação.

Pensamos com Georg Lukács e Agnes Heller a respeito das possibilidades da ciência e da arte resgatarem a racionalidade do ser social, equilibrando as funções psíquicas por meio da objetividade-subjetividade, promovendo breves suspensões da mediocridade cotidiana. Por conseguinte, retornamos a ela com mais força para combatê-la e viver breves momentos catárticos. Há uma pequena possibilidade de ver e reparar que as nossas individualidades são enriquecidas pela coletividade e assim, talvez, consigamos alguns passos para caminhar em nossa prática escolar.

A partir dessas condições objetivas, cremos que ter uma prática escolar emancipatória como teleologia para a formação de um ser social, em condições alienadas/estranhadas, somente terá sentido se for guiada por uma teleologia cuja educação seja contra o capital.

Pois bem, reconhecer a teleologia é de suma importância porque ela é quem confere o possível rumo a ser percorrido. Com efeito, tratar da teleologia significa entender a categoria fundante na formação do ser social: o trabalho. Já afirmava Karl Marx, em 1867 no *Capital*, que a diferença do homem das abelhas é a sua capacidade de elaborar uma teleologia para o seu trabalho. Com certeza as abelhas fazem uma colmeia cuja estrutura arquitetônica talvez provoque curiosidades em engenheiros. Contudo, elas fazem a mesma colmeia a milhares de anos e, caso não sofra nenhuma mutação genética, provavelmente fará a mesma colmeia ainda por muitos milênios. A intervenção do homem na natureza exige que o homem trabalhe para manter a sua reprodução social. Sem o trabalho não é possível os homens realizarem a sua reprodução social. Para nos alimentarmos, para nos vestirmos, para habitarmos em algum local apazível, para termos um tempo “livre”, é necessário que as condições de reprodução social estejam garantidas. Isso, ontologicamente, pode ser garantido com o trabalho.

A execução de um trabalho ou de outra prática social, como a prática escolar, exige a escolha de uma teleologia ou, comumente falada, uma finalidade. Qual é a teleologia de nosso trabalho? Qual a finalidade escolhida para a execução de um trabalho que possa promover a

nossa individuação enriquecida? Qual a finalidade para a execução de um trabalho que pode acirrar as contradições de uma formação *em-si* e *para-si*? Nesse momento, as condições objetivas, aquilo que nos é posto pela realidade, os fatos que estão organizando a *práxis* social precisam ser muito bem constatados e analisados pelos indivíduos conjuntamente. Problematizar a realidade, buscar nas raízes aquilo que está se manifestando aparentemente é de suma relevância para o estabelecimento de uma finalidade. Ela é imprescindível até nos momentos de imprevisibilidade, em que a realidade manifesta na prática social termos bem consolidados, aquilo que queremos organizar.

Pois bem, caso estejamos preocupados com a formação de um ser social que possa ter as suas funções psíquicas superiores em atividade, que ele possa se apropriar do patrimônio cultural, artístico, esportivo (desde que desprovido de fins egoístas, traiçoeiros e covardes) e filosófico que a humanidade construiu; caso estejamos preocupados com a formação de um ser social que possa participar da formação dos mais distintos movimentos sociais extraparlamentares que visem formar um ser social que lute contra o seu processo de estranhamento-desumanização-alienação, estamos, talvez, selecionando como teleologia uma educação contra o capital. Visar uma educação contra o capital significa ter em mente que, na atual sociabilidade, no atual modo de produção social, na atual economia-política é ontologicamente impossível que todos os homens consigam viver a sua humanização. Visto que esta requer que o homem seja livre. E, para os homens serem livres, exige-se a supressão das classes sociais. Exige-se a supressão do trabalho alienado/estranhado. Exige-se a supressão da hierarquia entre os homens. Para que os homens sejam livres devem realizar o seu trabalho livremente associado.

Entretanto, com o atual modo de produção regido pelo capital, que possui uma lei para a sua reprodução, a exigência do aumento da miséria combinada com o aumento da riqueza a qual é produzida pelo trabalho alienado/estranhado/abstrato dos homens, é impossível que todos os homens sejam livres. A não ser aqueles que não trabalham e se apropriam da riqueza, os detentores dos meios de produção, dos meios de comunicação, dos meios de transportes, dos meios indispensáveis para propagar os valores e as idéias dominantes que são produzidos pela classe dominante. Diante desse cenário, é muito difícil pensarmos em uma prática escolar que possa garantir, constantemente, a apropriação científica, filosófica, esportiva e artística que a humanidade produziu para os filhos da classe trabalhadora nesse momento. A não ser para as classes dominantes. Estas se apropriam, de forma contraditória, do patrimônio científico-artístico-esportivo da humanidade. Apropriam-se, mas possuem também uma liberdade limitada. Pois cada vez mais, elas precisam se

esconder em condomínios fechados. Até porque a barbárie atingirá duramente todas as classes sociais caso o homem não a transforme urgentemente. (MÉSZÁROS, 2002, 2007).

Assim, a capacidade de humanização com as condições objetivas impostas pela atual economia-política é deveras sofrível. A possibilidade de uma prática escolar emancipatória é deveras difícil. Isso exige clareza para que possamos, com as mínimas possibilidades, fazermos o máximo que a realidade permitir e, com isso, organizar uma prática escolar que tenha menos aspectos irracionais. Esse é nosso limite e nossa possibilidade.

Portanto, entendemos que uma prática escolar emancipatória exige que tenhamos como teleologia uma educação contra o capital. Sabemos da extrema dificuldade que a escolha dessa finalidade impõe para as práticas escolares. Até porque muitos valores, muitos meios, muitas alternativas precisarão ser pensados e superados. A escolha dessa teleologia não se trata de uma questão meramente gnosiológica. Ela é ontológica. Refere-se à luta da formação de um ser social. Todavia devemos entender que as possibilidades de uma prática escolar com características emancipatórias vão depender das possibilidades contraditórias que a realidade permitir, assim como da organização cuidadosa da objetivação da prática escolar conjuntamente.

Caso seja estabelecida a finalidade de uma educação contra o capital, uma prática educativa emancipatória a fim de promover alguns momentos de suspensão do cotidiano pragmático-irrational-medíocre, poderia ocasionar breves momentos de apropriação das condições ética-universais e seu retorno ao cotidiano estranhado-irrational-medíocre para, lentamente, acirrar as suas contradições. Assim, pelo menos, estaria promovendo uma formação com contrastes entre os valores participativos, cooperativos e solidários contra a formação de um ser social egoísta, traiçoeiro e covarde. Devemos ter bem claro: quais são os nossos valores? Quais são as nossas ideias? Qual é a nossa ideologia? Além de identificar qual a nossa ideologia, sua resposta precisará ser problematizada. Precisar ser analisada. E, acima de tudo, precisará ser respeitada. A fim de garantir a teleologia acima, uma condição *sine qua non* é pensar e intervir de acordo com a ideologia que não é dominante. Pensar e intervir com a ideologia que não foi produzida pela classe que detém os meios de produção, os meios de comunicação e os meios de transportes. Pensar e intervir de acordo com a ciência da história da classe proletarizada, cujo os precursores foram Karl Heinrich Marx e Friedrich Engels.

Isso não significa seguirmos *ipsis literis* os seus pressupostos. Mas a lei do valor trabalho, a lei da queda da taxa de lucro, os aspectos que promovem a alienação/estranhamento dos homens que trabalham, entre outros ainda terão que ser

entendidos. Até porque eles tratam dos aspectos fundantes da atual sociabilidade. Eles explicam a reprodução social com base no atual modo de produção. Somente quando não houver exploração do homem pelo homem, quando for superada a hierarquia entre os homens, quando for superado o Estado e quando for superado o capital e, por conseqüência, for liquidada a divisão dos homens em classes distintas, aí sim as análises de Karl Marx e Friedrich Engels, bem como daqueles que aprofundaram a sua teoria de acordo com o momento histórico vivido no século XX (Lênin, Rosa Luxemburgo, Lukács, Gramsci, Mészáros) poderão ser relegadas como um ostracismo e, aí sim, talvez, o homem começará a fazer a sua verdadeira história livre. Contudo, apropriar-se de uma ideologia da classe trabalhadora não é algo simples. Isso é um sinal do obstáculo que teríamos para problematizar os valores, as ideais e a ideologia de um corpo docente em alguma rede municipal de educação ou alguma rede estadual de educação. Isso não significa a impossibilidade da formação da consciência de classe, da apropriação da ciência, da arte, da política, para que nós professores consigamos lutar contra as nossas idiossincrasias, lutar contra a nossa deontologia, lutar contra nossa particularidade egoísta. Isso significa que “antes de poder emancipar os outros, precisamos emancipar-nos” (MARX, 2003, p. 15).

Ciente dos motivos que, a cada década, tornam a escola com lutas mais acirradas para os professores conseguirem ensinar o patrimônio cultural da humanidade articulado à história, haja vista as condições de desespero observadas com a mãe de uma criança que não aguenta mais trabalhar, ou das múltiplas funções que o corpo docente vem assumindo, parece-nos que há uma tendência dessa situação tornar-se mais bárbara. Haja vista que só nos livros didáticos temos a representação de uma família que possuía tranqüilidade, as famílias cada vez mais estão bárbaras justamente porque as suas condições de reprodução ficam cada vez mais bárbaras, seja pelo desemprego, pelo emprego precário, pelo recebimento de bolsa-família e todas as mazelas que deformam o ser social. Essa é a família de nosso aluno na escola pública. Essa é a temporalidade histórica que cruza com a nossa temporalidade histórica de professor, que é menos bárbara. Assim, não basta preconizar uma educação apenas contra o capital. Até porque ela nos parece bem distante da necessidade dos professores. Quando essa necessidade for sentida, poderemos ter um corpo docente pensando as ações de uma política radical para objetivá-la.

Com isso resta-nos caracterizar o que foi possível. Quais foram os meios possíveis objetivados nessa prática escolar?

3.2 Os Meios Possíveis para Objetivação das Aulas com Base na Pedagogia Histórico-Crítica.

... a objetivação , é o momento do trabalho e da prática social em que a teleologia , a intencionalidade do indivíduo, e nela a apropriação tornam-se causalidade com identidade e legalidade próprias, no âmbito da objetividade social, é transmutada por meio da prática social. A objetivação é a articulação da teleologia com a materialidade da objetividade social. Nesse momento da prática –a objetivação–o ser social incorpora muitas *generalidades em si* (produtos materiais, como uma carteira escolar, e produções imateriais , por exemplo com uma forma específica de transmitir o conhecimento aos alunos: são generalidades em si) feitos pelo ser humano por meio do trabalho para satisfazer suas necessidades em outras épocas históricas, isto é resultado de práticas sociais que já foram realizadas na história humana e encontram-se à disposição na natureza e na objetividade social. Tais *generalidades em si* podem ser a linguagem , costumes de um grupo social ou até idiossincrasias de família. (SILVA JÚNIOR, 2008, p.177).

Aprendemos com Silva Júnior (2008) que a aula é uma das singularidades para o entendimento do trabalho do professor. A partir desse pressuposto e a fim de caracterizar, explicar e analisar a objetivação da prática escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica no município de Sarandi, pedimos às professoras da escola que nós investigamos que, além de nos indicarem as suas reflexões a respeito da finalidade da prática escolar delas, as mesmas nos pudessem explicar como eram as suas aulas. Nesse momento, surgiram, por vezes, chances de aprofundarmos, perguntando se elas notavam alguma diferença nas suas aulas com as formações continuadas no município quando tínhamos professoras que trabalhavam no município na gestão anterior à 2001, do Partido dos Trabalhadores, e pedíamos para que elas pudessem lembrar como eram as suas aulas e se notavam alguma diferença.

No que diz respeito às reflexões da teleologia da prática escolar, de forma combinada e contraditória, nossas professoras e o Secretário de Educação indicaram que a teleologia da prática escolar seja ensinar a cultura clássica da humanidade e, de forma contraditória, para viver melhor nessa sociedade, notamos que, no que diz respeito às aulas, há também, de forma combinada e contraditória a caracterização das mesmas.

Constatamos que a formação continuada em Língua Portuguesa com a Professora Fabíola foi citada por cerca de quatro professoras na escola como aquela que ensinou algo apropriado na formação continuada para objetivar na prática escolar. Vejamos o que a professora Marta, da segunda série na escola investigada, disse-nos:

Carlos Henrique: A partir das formações continuadas em 2001 aqui em Sarandi é com a atual Secretaria Municipal, o que a Senhora aprendeu que permite a Senhora planejar de forma diferente?

Professora Marta: Por exemplo: português, na formação de língua portuguesa mesmo, como trabalhar o texto com a criança. Porque antes nós trabalhávamos o texto, você ia lá, na reestruturação do texto, você pegava o texto trabalhava tudo ali dentro. Por exemplo: trabalhava a palavra, a escrita, a estruturação da frases, a pontuação você via tudo num decorrer só. **Agora não.** Você, por exemplo: vamos ver o que eu quero hoje, trabalha na reestruturação do texto, é pontuação eu vou trabalhar pontuação só. Se eu quero a estrutura do texto, eu vou só na estrutura do texto. Se eu vou na palavra, na ortografia é só a ortografia. Na reestruturação do texto da criança, e não tudo. E também outro que a gente viu, você não trabalha assim, este texto com todos os alunos ao mesmo tempo. É um ou dois ou três, mais do que isso você não consegue. Eu tentava com todos, mas não conseguia; é só isso. Você olha e pega só dois ou três por um dia de aula, você consegue reestruturar com a criança e não com a sala toda [Grifos nossos].

Constatamos com essa professora que, de todas as formações continuadas que ela participou ao longo dos oito anos de gestão da secretaria municipal de educação de Sarandi, com o PT, que tentou fundamentar a proposta curricular do município, a prática escolar dos professores com a Pedagogia Histórico-Crítica, ela conseguiu repensar a sua aula no que diz respeito à divisão, à progressão no ensino dos conteúdos a serem ensinados nas aulas. Ela percebeu que, além dos conteúdos serem sequenciados, é impossível trabalhar com todas as crianças na mesma aula. Os aspectos ortográficos e morfológicos devem ser sequenciados e um pequeno grupo de alunos observados em cada aula. Observamos que, no aspecto particular, no ato de ensinar, a secretaria municipal de educação parece ter tido um êxito parcial. Vejamos ainda o que nos disse a professora Nilda:

Carlos Henrique -E no ato de ensinar, a Senhora consegue observar que já há uma diferença no seu ato de planejar hoje? E no ato de ensinar, a Senhora consegue observar uma diferença hoje em 2008 em relação a 2007 e 2006?

Professora Nilda-Ah! tem bastante diferença (risos)

Carlos Henrique Conta para mim então?

Professora Nilda -Eu começava a trabalhar a produção de texto, ficava bem assim, insegura, para dizer a verdade. Porque eu precisava passar para eles é, mostrar para eles como iriam produzir um texto, com coerência, sentido, sem eles escreverem aquelas frases soltas, assim, simplesmente por escrever. Então, aí a primeira produção de texto que eu dei eu fiquei assim: Meu Deus, não pode ser assim! Aí a gente foi conversando junto com a equipe pedagógica daqui. Aí eu fui vendo, que eu tinha que mudar, eu não podia começar a querer, que eles comessem a desenvolver diariamente na produção do texto, primeiro, eu ia pegar pela parte. Eu ia ter que passar uma maneira fácil, de eles compreenderem, por meio a produção de frases, produzir uma frase com eles coerente, bastante com eles, mais oralmente. Primeiro, bastante oralmente. Depois passar para escrita, aí, então eu comecei a fazer assim, é de repente falar alguma palavra, por exemplo, se tivesse, porque a gente tenta juntar, trabalhando o espaço rural e o espaço urbano, falar do espaço rural, aí pedimos para eles: elabore para mim oralmente uma frase com o espaço

rural. Aí só sai aquela frase assim: No município tem um espaço rural. Aí eu já ia conversávamos com eles, mas o que tem no espaço rural? O que se pode fazer? Quais as atividades que são desenvolvidas no espaço rural? Primeiro uma conversa com eles. E aí depois da conversa eu ia tentando montar a frase, e eles falando para mim e ajudando eles, ia montando, montando, montando, terminava de elaborar a frase, aí eu pedia para uma criança ler. Lia, aí lia, perguntava para os outros: vocês compreenderam o que está escrito? Se compreendiam bem, pedia para fazer uma outra. Aí lia para eles, eu perguntava para eles, onde é que está estranho, onde que eles achavam que estava errado. Nós íamos reestruturando a frase, aí depois vai para parte do parágrafo, porque no início eu achava que era o texto geral, aí vamos montar o parágrafo inteiro, aí conseguimos montar o parágrafo, aí tinha que partir para o todo que é o texto. Foi assim que eu fui tentando conseguir, com a ajuda lógico das meninas da equipe pedagógica e das professoras que estavam mais tempo atuando [...] E produção de texto também, não posso esquecer, eu fiz uma capacitação de produção de texto que foi muito importante, que foi com a professora Fabíola. E, eu gostei demais da produção de texto dela, da aula, do curso sobre produção de texto. **E a gente pega um texto da criança e quer corrigir tudo ao mesmo tempo. E não é assim.** Porque você encontra um erro de ortografia, é de coerência, ali. Você já quer que a criança compreenda tudo aquilo já, faça tudo, ela foi mostrando que não. Aos poucos, primeiro você vai atingir um objetivo, depois vai no outro, vai no terceiro, depois que a criança vai compreender, então esse curso de produção de texto foi muito importante para poder o trabalho na sala de aula [Grifos nossos].

Identifica-se mais uma vez que o curso de produção de texto com a professora Fabíola fora lembrado. Reparamos que as professoras possuem uma preocupação com a produção do texto. Elas parecem que agora aprenderam uma técnica que lhes permite pensar as suas aulas, em que elas ensinem e os alunos aprendam. Caso contrário a professora Fabíola não seria citada. Parece-nos que essa professora buscou a materialidade histórica e a cultura da escola para desenvolver o seu curso. Por isso, constatamos a necessidade de entrevistar a professora Fabíola para entendermos o que aconteceu no seu curso de formação continuada. Antes disso, prossigamos ainda com algumas aulas caracterizadas por outros professores.

A professora Quitéria também cita a Professora Fabíola no que diz respeito às formações continuadas. Ela leciona na 3ª série na escola investigada e em uma escola particular em Maringá pela manhã. Ela foi a primeira professora que citou, além da produção textual a disciplina matemática. Vejamos sua reflexão:

Carlos Henrique: Certo. Professora, a partir das formações continuadas de 2001 aqui em Sarandi, o que a senhora aprendeu que permite planejar de forma diferente?

Professora Quitéria: Através dos cursos que nós tivemos questão mesmo, que eu falei para você que eu gostei muito foi da professora Fabíola de português, eu gostei muito do curso dela, então foi a partir desses cursos que eu comecei a ver de uma outra forma e mudar, teve geografia, teve outros tipos de coisa.

Carlos Henrique: A Senhora consegue destacar alguma coisa também nessas formações nos últimos sete anos, que tem alterado o seu ato de ensinar, ah! eu fazia dessa forma, uh!! Agora eu aprendi isto...?

Professora Quitéria : É talvez é questão que.... que eu gosto muito da parte de português, eu gosto muito. Então questão da produção textual, reestruturar, como reestruturar um texto com a criança, o que você deve considerar e o que não deve, então foi a parte que mais gostei do curso de formação, a parte que mais gostei de português foi a de produção textual.

Carlos Henrique: A Senhora teria assim, alguma aula para citar que tenha aproximado do que a secretaria municipal de educação tentou ensinar nas formações continuadas ?

Professora Quitéria: Ah! Nós temos agora. Nós estamos trabalhando sobre o Município de Sarandi. A história do Município, a Secretaria forneceu o material para nós. É desde a criação do Município mesmo, a gente tem todo material para trabalhar. Então em cima disto, eu estou trabalhando agora. A questão da história de Sarandi, que eles passaram para nós. Este ano não tinha e a gente também tinha conhecimento sobre esse material. Eu não sabia da onde como surgiu, quem foi ? As pessoas que vieram para cá. Nós não tínhamos este tipo de material e agora nós temos. Estava até complicado trabalhar a cultura de Sarandi. O que tinha em Sarandi como cultura. Então agora a gente tem todo esse material para trabalhar na sala. Eu agora estou gostando bastante e as crianças também gostam.

Carlos Henrique: Conta um pouquinho como que é esta aula? Qual texto, por exemplo?

Professora Quitéria: Aquele do toco do lápis que eu passei para você. Eu trago a história... Trabalhei com eles a história do Cachorro quente, história da pizza, história das diversões. Então, este tipo de texto que procuro trazer para eles

Carlos Henrique: Como era esse texto mesmo do lápis?

Professora Quitéria: Ah! é o lápis. Que tinha o toco do lápis lá, um era velho e outro era novo. O que era novo se gabava por ser novo. Aí, no final, o mais velho ele fala que mesmo ele sendo pequeno ele começou a falar que ele sabia o que era carta de amor, toda experiência que ele teve na vida, aí o grande ficou quieto. Ele era novo, ele não tinha nenhuma experiência que o mais velho tinha [...].

Carlos Henrique: Este critério que a Senhora tem hoje para selecionar um texto para trabalhar em sala, a senhora tinha isso em 97, 98?

Professora Quitéria: Não.

Carlos Henrique: Então tem diferença na sua prática escolar?

Professora Quitéria: Tem. Não tinha antes, porque você trabalhava texto por trabalhar.

Carlos Henrique: Como surgiu essa sua preocupação para selecionar um texto?

Professora Quitéria: A partir do curso de formação que nós tivemos aqui em Sarandi. Ai depois agora; e agora também que eu trabalho em uma escola particular que eu vejo que é diferente. Então eu procuro trazer, o que eu trabalho lá com meus alunos; eu procuro trazer para eles aqui também.

Carlos Henrique: O que é diferente na escola particular?

Professora Quitéria: É diferente. O ensino é diferente. Os conteúdos, são conteúdos que chamam a atenção da criança. Matemática mesmo, trabalha muito com material dourado, no concreto com a criança para eles poderem entender multiplicação, divisão, a subtração e a adição. Tudo isso é trabalhando no concreto com a criança. Então procuro tudo que aprendo lá diferente que eu tenho lá, eu trago para eles aqui.

Carlos Henrique: E como que era ensinado a matemática aqui, por exemplo?

Professora Quitéria: A matemática a gente ensinava através de situações problemas; continhas soltas⁶³, mas a criança fazendo cálculo. Sem você usar tampinha, canudinho para ele... Manter um concreto é só calculando mesmo. [...]. E aí, a partir disso eu fui mudando. Trago atividade diferenciada igual a aquela, das dimensões que você viu também, para eles descobrirem o ano. Então tudo isso, procuro trazer diferente para eles, eles estão gostando bastante. Não fica só ler problema faz continha, problema faz continha, problema faz continha, então, agora mudou. Então eles estão gostando bastante dessa nova fórmula de trabalhar.

Carlos Henrique: A Senhora pensa que hoje é uma professora melhor do que nos últimos anos?

Professora Quitéria: Com certeza, sem dúvida, sem dúvida, nossa!!!

Notamos que as professoras se dedicam. Elas querem ensinar. Nesse caso, observamos que a professora planejou a aula com antecedência de três semanas. Talvez isso não seja a tônica de todas as professoras. Cada uma possui uma particularidade que se objetiva no ato de ensinar com os alunos. A professora de Geografia viu a importância de decorar a sua sala de aula com mapas e também está atenta na produção do texto dos alunos. Afinal, vimos, no item II, a objetivação de um aluno na segunda série. Elas sabem que os alunos não estão conseguindo se apropriar da cultura clássica, mas estão usando todo o seu potencial para superar as adversidades. Contudo, a causalidade posta, a história de suas formações profissionais e pessoais, a história da escola, a história da educação no município, no estado e no Brasil, a economia-política que produz toda a miserabilidade material das famílias dos alunos com quem trabalhamos nas escolas públicas são adversidades que se combinam de forma contraditória e, ao mesmo tempo, são obstáculos para a objetivação da prática escolar, ainda assim as professoras querem ensinar.

Vejamos a professora Laís que também citou a professora Fabíola da formação continuada. Essa professora leciona na 1º série.

Carlos Henrique: Uum, certo... Professora, a Senhora teria assim, um planejamento uma aula, uma experiência que a Senhora tenha planejado, e que, de fato, se objetivou, que a senhora tenha, assim, ficado muito satisfeita. “Por exemplo, isso aqui eu planejei, e aconteceu, e eles estão aprendendo”. A Senhora teria assim uma

⁶³ Continha solta é uma expressão matemática onde o foco é o cálculo perdendo o significado da expressão na medida que está sem contexto.

aula para caracterizar e explicar?

Professora Laís: Eu estava trabalhando a higiene. [...] Eu pedi e falei assim para eles, coleí um textinho no caderno. Onde vocês encontrarem a palavra piolho [...] vocês vão fazer o círculo. **Eu fiquei muito surpresa que a maioria conseguiu identificar essa palavra.** Até que eu falei, depois de eu ter trabalhado tanto com o alfabeto, ter sistematizado a palavra eu falei: **puxa, deu resultado...** piolho-lho, até o “lho” eu falei assim, eles que são uma primeira de nove, terem conseguido identificar. Assim, aquele dia eu falei: Meu Deus! Ainda até comentei com a Adriana: “olha Adriana, hoje eu fiquei assim, surpresa.” Agora se você quiser também uma aula que eu planejei e não deu certo foi o dia...(risos) aquele dia que eles queriam tudo. “Professora, professora !” Eles todos me queriam ao mesmo tempo, sabe[...] [grifos nossos].

Carlos Henrique: O que a senhora planejou nesse dia ?

Professora Laís: Eu estava trabalhando a família, era para montar. Tinha sistematizado a palavra família. Já tinha trabalhado com alfabeto aí eles iam recortar e montar a palavra família. Mas eles recortavam, e ainda estava na época que eles confundiam o “s” com o “e”. Então eles queriam perguntar se estava certo. Só que vinha todo mundo ao mesmo tempo, aquele dia eu quase enlouqueci.

Carlos Henrique: Todos querendo aprender?

Professora Laís: É, todos querendo aprender, aí eu falei assim : Eles estão com vontade de aprender e eu não conseguia dar atenção para todos ao mesmo tempo. É nessa hora que você fica frustrado; e fala “poxa, se tivesse menos alunos eu poderia dar mais assistência”. Aí depois daquele dia para cá, foi onde eu comecei a mudar o alfabeto, mandei fazer, um para cada um. Aí é mais fácil. Agora já... quer dizer ainda estava assim meio inexperiente com a sala lotada , porque, no ano passado, a minha sala de primeiro ano de nove tinham vinte alunos. Tinham vinte alunos, hoje que eu faço essa comparação, a primeira de nove tinham vinte alunos só que eu tinha menos experiência. Poderia ter feito um trabalho bem melhor. Esse ano são 32 , eram 34 agora, saíram 2 está com 32. Eu tenho mais experiência. Só que aquele dia eu falei : **Nossa, me deu vontade de chorar. Pegar a cadeira e chorar. Que falar. Eles estavam com sede de aprender ! Só que eu não poderia dar atenção a todo mundo; judiação.** [...], a aula que me decepcionou, foi aquela [grifos nossos].

Carlos Henrique: E como que foi o processo dessa aula que a Senhora planejou, e conseguiu objetivar na sua prática escolar? Quais foram as intervenções que a Senhora fez inicialmente e posteriormente. Como foi o processo de organização para que eles de fato identificassem a palavra piolho?

Professora Laís: Porque foi assim, nós começamos a trabalhar, o texto, aí eu comecei a falar para vocês: “como será que a gente pega piolho?” Aí eu até dei exemplo, [...] Aí foi onde eu falei, agora vamos montar, no alfabeto a palavra pi-olho. Aí teve uns até que fizeram “piolo”. Aí eu fui falando : O que será que está faltando para ficar o “lho,lho,lho,lho” ? **A professora Fabíola** falou para gente frisar bastante. Aí tem um (Santiago) que ele já está alfabético, ele pensava “ué”, aí eu falei, assim fica “piolo”, né, tem que ter uma outra letrinha para aqui ficar “lho”, aí a Ana Carolina, ela também já está alfabética: É o “H” professora ! É, aí depois, eles montaram no alfabeto eu falei assim: agora vocês vão procurar no textinho.Primeiro olha lá onde está enumerado: Número 1, onde estiver vocês façam um círculo com o lápis de escrever, aí eles fizeram em todas as palavrinhas, depois que estava certinho na palavra, eles pintaram. Quer dizer, é uma atividade que assim, **demora**, praticamente... porque até você trabalhar com o alfabeto sistematizado **demora** praticamente a aula, **a parte da manhã toda.** Eu procuro sempre quando eu vou sistematizar as palavras, ser sempre no primeiro horário, porque eles estão mais descansados, estão mais tranquilos, porque depois do recreio eles voltam muito agitados. Aí é difícil para você poder acalmar eles e dar esse tipo de atividade.

Observamos mais uma vez a indicação da professora Fabíola que conseguiu fazer uma intervenção contribuindo para que as professoras realizassem intervenções que lhes possibilitasse ensinar os alunos a produzirem textos com maior coerência e consistência. Vejamos, a professora entendeu que os alunos querem aprender. Contudo, ela não tem condições de ensinar a todos. Isso a decepcionou e a fez perceber que, no ano anterior, ela tinha uma condição de trabalho um pouco melhor, ao invés de 32 alunos, ela tinha 20. Imaginemos se ela somente tivesse cerca de 10 alunos na sala? Os alunos querem aprender e as professoras com todas as dificuldades querem ensinar. Elas não possuem as condições objetivas, nem uma causalidade posta humanizada e ainda estão em processo de organização de sua consciência. O processo de formação de suas consciências *em-si* e *para si* de forma combinada e contraditória as faz querer ensinar com qualidade nas condições postas. Isso nos parece muito difícil. Parece certo que nós professores precisamos fazer o máximo possível em nossas mediações sabendo que as condições de trabalho e as condições objetiva-subjetivas de nossos alunos na escola tendem a intensificar o limiar de mediocridade. Nessas condições, todas as ações dessas professoras objetivadas são louváveis. Elas talvez não perceberam que são diferentes a cada ano. Elas talvez não repararam que estão em movimento. Observamos que nem tudo está parado, estático, piorando. As professoras talvez não tenham as objetivações que nós gostaríamos que tivessem com a máxima apropriação da cultura clássica da humanidade pelos filhos da classe trabalhadora. Todavia, sob a égide do ajuste fiscal, isso parece que é o máximo possível de ser objetivado com as atuais condições de reprodução social. E novamente destacamos: tendem a piorar.

Não poderíamos deixar de contextualizar a prática escolar da professora Vanda de Educação Física dessa escola. Ela nos relata o seguinte:

Carlos Henrique- Professora você teria uma aula para citar que se aproximou daquilo que a secretaria municipal de educação tem tentado ensinar nas formações continuadas?

Professora Vanda- Está querendo dizer a Teoria Histórico-Crítica?

Carlos Henrique - Isso!

Professora Vanda - Agora assim? De imediato? Vamos ver! Vamos ver uma aula que eu dei essa semana. Estava trabalhando [...] com atividades rítmicas e danças expressivas, com a terceira série, [...] Passei para eles o conceito de harmonia, de timbre [...], passei o conceito, que eles nunca tinham visto isso. Não sabiam nem o que era um ritmo musical. Então eu levei alguns CDs de alguns ritmos musicais, desde funk, Zélia Duncan, Ana Carolina, tudo assim. Alguns ritmos musicais diferentes, até a música do Pavarotti, que é uma ópera [...], para demonstrar para eles, pois eles só conhecem as músicas populares, as músicas que estão na mídia. Deu para ver essa diferença, primeiro assim na teoria, (depois) já começo a prática

disso daí, que já envolve música. Então depois disse, vamos trabalhar a música no movimento. Então tem uma atividade que a gente faz, que vai trabalhar a altura do som, então a gente faz tipo uma ondinha [...] no quadro e eles vão colocar lá, por exemplo [...], do agudo e do grave, qual música é aguda ou grave? Então conforme eles estão assim de um jeito e em baixo do outro, então eles vão fazendo isso com o movimento. [...] Que músicas vocês conhecem? Porque a gente só joga e eles que vão trazer todo o resto. Então, nessa aula, eu trouxe todo o som e na outra aula eles que vão trazer todo o resto. E foi legal eles trouxeram bastante coisas diferentes. Teve uma aluna que me trouxe uma música sertaneja antiga, umas músicas assim brega! Um sertanejo antigo, ela falou assim, “minha vó que me deu”. Já descobriram o que é esse ritmo musical ainda, aí depois no final da aula, que foram duas aulas, eu perguntei para eles o que eles sabiam. Peguei, fiz tipo um feedback com eles. E, ainda para terminar, eu pedi para eles tentarem criar a melodia, que estava incluso na aula, o que era melodia na música. Daí eles estavam criando a melodia. Criam a melodia rápido, eu falei no máximo cinco linhas, só uma estrofezinha uma frasezinha. Daí eu sorteei duas pessoas ou três pessoas, então eles foram lá leram a melodia deles e pedi para eles colocarem no ritmo, que também era sorteado. Aí ele ia e se não sabia os próprios alunos ajudavam, nessa parte de estar resgatando, que eles sabem que eu não sei onde eles que me ensinam, em termos de experiência de vida assim. Então isso daí eu acho que se encaixa um pouco, nessa teoria Histórico-Crítica, foi bom, foram duas aulas que deram bem certinho.

Carlos Henrique - Eles dançaram?

Professora Vanda - Dançaram.

Bem, os fatos acima assinalados nos indicam que as professoras estavam buscando meios para objetivação de suas aulas. Parece-nos que o trabalho da secretaria municipal de educação ao longo dos oito anos conseguiu, ao menos em algumas professoras, a iniciativa de repensar alguns meios da prática escolar e pensar as alternativas possíveis para escolher. Isso foi o possível. Parece-nos que as formações continuadas conseguiram fazer com que algumas professoras repensassem as mediações, as atividades com os seus alunos. Isso poderia ter sido muito mais consistente caso identificássemos nas professoras uma vontade para a suspensão do cotidiano em direção ao *para si* e um retorno ao cotidiano *em-si* conforme observamos com o professor de História na formação continuada do VII Encontro de Educação em Sarandi. Isso seria possível ao longo de oito anos do trabalho de uma equipe da secretaria de educação. Notamos que a radicalidade com que o professor de História tratou da sua disciplina na formação continuada era necessário ao menos ser presente na equipe de assessores e no próprio Secretário de Educação. Essa seria a força material que talvez lhes permitiria problematizar a atual condição de reprodução social sob a égide do capital e do ajuste fiscal no Brasil, e entender que sob essas condições a margem de maior qualidade das objetivações da prática escolar do professor é mínima. Para nós pesquisadores, observamos que as objetivações possíveis de serem realizadas pelas professoras merece uma saudação.

Ainda assim, as orientadoras educacionais querem uma prática escolar com maior consistência. Vejamos o que nos foi dito:

Carlos Henrique: Entendi. Professora Eva, ainda continuando essa pergunta, quais são as mudanças que a Senhora consegue observar das professoras atuais com as formações continuadas realizadas pela secretaria municipal de educação?

Professora Eva: Eu consigo observar poucas alterações.

Carlos Henrique: Quais alterações?

Professora Eva: É a questão, por exemplo, do português, porque eu acho que a matemática ainda tem muita falha na informação. Nós tivemos no português, na língua portuguesa mais informações. Então eu consigo perceber aí, a questão de pensar melhor os conteúdos que escolher para o aluno, pensar na faixa etária que ele está. No começo, eram textos, assim, muito infantis, infantilizados para pré-adolescentes. Então, despertava assim neles total desinteresse. Assim, percebo que hoje estão tendo um pouco mais de preocupação, não digo que está cem por cento. Tem deslizes, até as facilidades da compreensão do professor na leitura dos textos. Então assim textos muito complicados, textos que elas não têm assim o hábito de uma leitura de uma revista. Como trabalhar, isso elas têm dificuldade. Então assim, fábulas, conto de fadas, sinto que elas têm facilidade porque sempre trabalhavam com esses textos. Então, se você for olhar o material, os textos vão estar lá também, e aqueles que elas poderiam estar explorando mais o material elas tem dificuldades ainda. Mas eu percebo que há uma preocupação. E que já estão procurando por eles. Então isso já me anima um pouco. Mas é, a formação dessas professoras, infelizmente, não permite nesse momento, a gente nunca pode dizer que elas não vão fazer. Eu acredito que não podemos desistir nunca. Nesse momento, não permite que elas enxerguem a possibilidade de dar algo mais ainda nessas aulas. De planejar diferente, de sentar e pensar diferentes formas de estar trabalhando o mesmo conteúdo, não repetir a mesma coisa todo ano. Então assim, essa formação elas têm dificuldade. E eu tenho dificuldade de tentar mudar isso, não é fácil mudar. Então assim, quando você conversa sobre isso muitas vezes elas têm uma visão superficial dos nossos alunos. É um entendimento difícil para elas de duas formas. Primeiro que **elas não conseguem perceber o movimento da sociedade**, que a sociedade mudou, que as famílias mudaram, e que nós aqui nesse bairro então estamos assim, a olhos vistos, não tem como não ver que mudou muito. São famílias assim totalmente desconfiguradas da tradicional. E elas ainda tem dificuldade de aceitar isso. Enxerga que existe essa mudança, mas não aceita. Então cobra muito dos pais, cobra muito da família, mas aquela família que a mãe ficava em casa e olhava o caderninho, que fazia a tarefinha e que lia com o aluno, e que eles iam chegar aqui na hora que eu precisasse o pai iria estar na escola, e da repressão também. Então o aluno não se comporta, não para na cadeira. Já veio falar comigo, e aquilo da prática de bronca isso eu não tenho. Minha prática é diferente, eu procuro conversar e entender o que esta acontecendo. Tem um pouco de recusa disso, elas falam que eu passo a mão na cabeça. Você fica passando a mão na cabeça assim não tem condição. Então elas querem assim, que eu expulso o aluno, que tire ele fora da sala de aula, **e não é uma questão que elas sejam ruins**, não, é que antes era assim. Então elas não aceitaram. Não conseguiram regulamentar essas mudanças. Por mais que você converse, brigue, daí que elas não tenham outro recurso, porque elas não têm outro recurso, precisava de psicólogas aqui para atender meus alunos e as professoras, inclusive as professoras. Então, não é um trabalho fácil cuidar dessas questões, dessa mudança radical, é uma proposta ótima, a gente vê que é o caminho, mas é lento. Você percebe nas professoras novas que estão chegando, porque para elas é complicado, mas assim é novo então vamos fazer. Vamos aprender, tem informação, vamos lá quero fazer, não existe essa é, existe sim um revolta. Porque existem salas cheias

com alunos que tem dificuldade, e não tem auxílio extra, por isso elas também estão cansadas, mas existe a vontade de mudar [grifos nossos].

Existe a vontade de mudar. Todavia sem uma compreensão de que a sociedade mudou fica mais difícil objetivar uma prática escolar que consiga ter alguns momentos de suspensão do limiar de mediocridade do cotidiano. Um momento de suspensão observado quando todos os 32 alunos ao mesmo tempo queriam mostrar à professora o que tinham aprendido e o que não tinham aprendido, virou uma tortura para a professora. Um momento de suspensão, raro de acontecer em uma aula, tornou-se um transtorno porque a professora não conseguia fazer as mediações com todos os alunos ao mesmo tempo.

É claro que nem todas as professoras conseguiram repensar as suas mediações. Algumas, em nossas entrevistas, não conseguiam caracterizar as suas aulas. Contudo de forma desigual e combinada e de acordo com as possibilidades objetivas construídas pela secretaria municipal de educação, que conseguiu colocar na grade do planejamento ao menos quatro horas de planejamento, realizou oito semanas de Educação ao longo de oito anos, e também de acordo com as condições objetivas-subjetivas de cada corpo docente de uma escola, algumas pequenas mudanças foram conquistadas. Para quem vive no cotidiano, talvez elas sejam invisíveis. Mas para quem investiga e reflete essa história, elas são de extrema valia por termos identificado, nesse cotidiano, suas manifestações, as quais nos fazem refletir na urgência de “[...]outras possibilidades de ação coletiva, próximas de uma apreensão mais totalizante, menos fragmentada e coisificada do todo social” (ANTUNES, 1996, p.103).

Já indicamos que, de acordo com o assessor administrativo, os recursos, além de pouco eram mal empregados. Havia uma centralização nas compras do município. Todavia a solução do problema conforme pensada pelo assessor administrativo, transferir da equipe burocrática do governo para a equipe da secretaria municipal de educação a responsabilidade de gerir os recursos materiais, não se revela com tanta coerência. A radicalização da democracia era um princípio da gestão dessa secretaria municipal de educação. Logo, assembleias populares deveriam ter sido realizadas para que o orçamento da Secretaria Municipal de Educação e da própria receita do município fossem questionados. E não somente 5% da receita conforme experiências anteriores do orçamento participativo. Isso seria o prenúncio de uma política radical. Os professores das escolas, os pais e mães das crianças matriculadas precisam entender o movimento da economia-política. Nada melhor que aprender economia-política discutindo o orçamento do município. Além disso, discutir porque o orçamento de Sarandi no Paraná era o menor entre as cidades com faixa de 50.000 a

100.000 habitantes. Isso sim, constitui a radicalização da democracia. Buscar ao menos vestígios da igualdade política entre os homens, já que a igualdade econômica, com uma sociedade cindida em classes, é impossível.

Entendemos que o fortalecimento de uma ideologia da classe trabalhadora somente pode ser fortalecida caso ela lute pela alternativa de participar das decisões de sua cidade, se houver uma epistemologia de esquerda em conjugação com uma ética de esquerda. Caso contrário, fortalecem-se as relações hierárquicas entre os homens, a divisão social entre quem pensa e quem executa e o pragmatismo no cotidiano. Entretanto observamos que as promessas eram de palanque, revelação feita Secretário de Educação. O mesmo nos disse que, caso elas não se cumpram, os votos se perdem. Nessas condições, a possibilidade de objetivação de uma prática escolar emancipatória se reduz. Parte-se de um princípio da política oligárquica, só que, agora com uma bandeira de “esquerda”. Com isso, não conseguimos nos diferenciar de uma ética de direita e, contraditoriamente, afirmamos ter uma epistemologia de esquerda. O fortalecimento dos trabalhadores com uma epistemologia de esquerda a fim de ter possíveis momentos com uma ética de esquerda, poderia ter promovido suspensões do cotidiano e seu retorno com maior radicalidade. Isso, talvez, faria com que as professoras e os pais das crianças matriculadas nas escolas percebessem que, sob a égide do ajuste fiscal, na sociabilidade regida pelo capital a possibilidade de uma transformação é nula. Todavia iriam perceber que não cabe aos pais das crianças levarem verduras e legumes para a escola para melhorar a merenda escolar de seus filhos como observado na história da Educação de Sarandi na década de 1980 com o ex-Prefeito-Empresário Júlio Bifon. Os recursos são poucos. Sob a égide do Capital, as possibilidades de melhora da infra-estrutura, dos salários, da contratação de mais professores são mínimas. Mas todos os recursos existentes devem ser empenhados ao máximo na melhora da condição de trabalho dos professores e um Partido de Esquerda deveria discutir com a classe trabalhadora porque a atual economia-política não permite uma condição de vida melhor para a população. Isso seria o prenúncio de uma política radical. O movimento que as massas fariam ao se apropriarem dessa filosofia política somente a história poderia nos dizer. Poderia ser uma apreensão mais totalizante e menos precária.

A ausência de radicalidade na condução política faz com que as boas intenções se percam em passos diminutos. É claro que os passos que podem ser realizados sob a atual economia-política são ajustados. Mas uma democracia radical exigiria uma política radical. Isso não aconteceu. Perdeu-se a chance de uma formação política radical na cidade de Sarandi. O medo da participação dos conservadores locais nas assembleias populares não

pode ser uma justificativa para a centralização das decisões por parte de seus quadros partidários. A formação política da cidade poderia ter permitido uma maior força nas ideias, na elaboração da ideologia de esquerda em conjunto com uma ética de esquerda por parte das professoras. Isso poderia ter imprimido outra objetivação na prática escolar. Além disso, as decisões populares poderiam ter melhorado a condição de trabalho das professoras. Seja salarial, ou, ao menos, na escolha do bairro onde a escola Paulo Freire, inaugurada em 15 de agosto de 2006, deveria ser realizada. Haja vista que ela não fecha turmas, enquanto na escola por nós investigada apresenta-se com as turmas lotadas e com perspectiva de aumentar em virtude de um novo loteamento feito nessa região do município. Somente uma administração centralizada, burocratizada, a favor do capital seria capaz de cometer esse erro. São essas pequenas questões que precisariam envolver a classe que recebe em média dois salários mínimos, as empregadas domésticas os catadores de lixo, entre outros trabalhadores. Isso seria uma prática política emancipatória. A prefeitura e a secretaria municipal de educação, na gestão de 2001-2008 do PT, perdeu essa alternativa. Perdeu a chance de deixar os trabalhadores participarem da história da cidade. Isso seria a possibilidade de contribuir na condensação histórica da prática escolar dos professores. Isso lhes permitiria ainda que de forma contraditória, decidir pequenos rumos de sua vida. As instituições de Sarandi-PR poderiam ter acirrado as suas contradições. Todavia, quando se tem uma epistemologia de esquerda com uma ética de direita, todos se tornam iguais e “alguns mais iguais que outros”.

Nesse sentido, as objetivações da prática escolar caminharam de acordo com as possibilidades históricas. Atuar na formação instrumental do professor parece ser o máximo possível diante de uma força política local que não atuou na formação de uma consciência *para si* dos trabalhadores de sua cidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Professora Fabíola –eu acho que o Materialismo, análise histórica é fundamental, porque ela situa você, [...] quando entra a psicogênese e diz assim, não pode mais alfabetizar com bá bé bi bó bu. [...] tem hora que o bá bé bi bó bu é maravilhoso lá, o meu aluno entender como é que funciona a troca das vogais, mudando o som inicial. Então é, é... esse acho que é o grande problema, você chega e diz tá tudo errado e que agora você tem o milagre, a santa saída . Então, esse... eu acho que não tem nada a ver, o professor ainda não entendeu a nova proposta, ele faz às escondidas e inseguro quando faz bem, o novo ele não faz. E o velho, ele faz de qualquer jeito.

Entender o professor com o professor constituiu-se na pista para compreendermos os desafios de objetivação da prática escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

Entendemos que ser professor, ser um homem possui uma singularidade, a qual é mediada com a totalidade que faz, ao mesmo tempo, a sociedade produzir esse homem, assim como esse homem está produzindo a sociedade. Toda prática social ou a prática escolar é uma intervenção com base em alternativas e estas possuem, intrinsecamente, os valores. Notamos professores que tentaram cometer suicídio, professores que acordavam às quatro da manhã para deixar a casa posta para a família, professoras que acreditavam que há possibilidade de aumentar o trabalho nessa sociedade, professoras acreditando que, promovendo a habilitação em alguma formação técnica, os pais das crianças desempregados poderiam vir a conquistar um emprego nessa sociedade, também encontramos professores acreditando que há possibilidade de se viver melhor na atual reprodução social e também professores que nos relataram que tudo deve ser mudado. Enfim, são esses estranhamentos em relação à si, em relação ao outro e em relação à realidade que promovem obstáculos para a objetivação de uma prática escolar emancipatória ou da Pedagogia Histórico-Crítica. A ausência de valores que preconizem a genericidade faz-nos entender a realidade de forma parcializada. Assim como as condições objetivas de trabalho do professor com quatro horas semanais de planejamento numa jornada de 40 horas semanais com o salário de R\$1.200,00 reais. Essas condições objetivas de trabalho dificilmente serão alteradas se mantido o atual ajuste fiscal na atual reprodução social. Dificilmente teremos um ajuste social mantendo-se a atual reprodução econômica e social.

São essas múltiplas determinações que promovem obstáculos para a objetivação de uma prática escolar que tente problematizar a prática social inicial sincrética em busca de uma

prática social sintética. Para isso, é preciso um ser social professor, um corpo docente escolar que, além de condições objetivas para o desenvolvimento de sua prática escolar, possa refletir sua prática social inicial e a própria objetividade onde se insere. Foi no próprio Projeto Político Pedagógico da escola que identificamos a caracterização das famílias dos alunos matriculados. As professoras trabalham numa escola cujo bairro não é asfaltado. Possuem cerca de 30 ou 40 alunos em sala de aula. A escola foi inaugurada sem cadeiras e mesas e demais materiais pedagógicos, em 1995. Cada um desses fatos, entre outros, possui uma história que compõem as relações mais comezinhas do cotidiano do professor em sala de aula. História essa que explica os obstáculos desse ser social professor objetivar uma prática escolar que problematize o cotidiano medíocre vivido.

E a história dos homens é a história da luta de classes. É a história daqueles (burgueses) que defendem a singularidade de sua classe de se apropriarem da riqueza material produzida pelo capital variável, os trabalhadores, bem como terem a apropriação privada do Capital Constante (máquinas nas indústrias e na agricultura) para expandirem a produção da riqueza com o acúmulo de miséria e daqueles (trabalhadores) que defendem a liberdade humana e a supressão das classes sociais. A luta de classes rege a atual sociabilidade. Sem essa compreensão radical não conseguimos entender, de fato, os motivos que produzem toda a singularidade cotidiana medíocre que vivemos em nosso dia a dia.

Precisamos conhecer a realidade na própria realidade articulada à sua história. Desprovido desse pressuposto, podemos cair no idealismo e querer objetivar uma prática escolar emancipatória ou a Pedagogia Histórico-Crítica recorrendo-se à aplicação de um método. Seja na forma instrumental apontada por um grupo de professores observados no VII Encontro de Educação ou também pelo próprio professor de História, que, mesmo sendo radical, aponta a questão do método, o que pode nos fazer crer que o problema é gnosiológico. Caso entendamos que o problema é onto-metodológico, a primazia para a nossa compreensão para a transformação é o objeto, é a realidade combinada com o ser social professor. Não é somente uma epistemologia que garantirá o conhecimento verdadeiro. Com o aporte da ontologia-marxiana, o método se torna um onto-método, isto é, os fundamentos do método estão no objeto com a sua história e não no próprio método desprovido da realidade e das condições objetivas que o produzem e o reproduzem. Desse modo, a articulação de uma mediação no processo de ensino que vise problematizar a prática social inicial ou a mediocridade cotidiana exige do corpo docente uma luta permanente contra o seu estranhamento em relação a si, seu estranhamento em relação ao outro e seu estranhamento em relação à realidade por um lado e, por outro, a luta incessante pela alteração radical das

condições postas de trabalho na atual sociabilidade, a qual exige remédios essenciais e não remédios formais⁶⁴.

Assim, as indicações de que falta um método para aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica não condizem, porque estamos aqui tentando pensar em promover uma prática escolar que possa problematizar a fetichização do ser social, seu estranhamento. Problematizar o ser social professor, ou seja, entender a sua gênese, o seu crescimento e as suas contradições precedem a questão do conhecer. Só a partir da questão do ser poderemos rever as questões relativas do conhecer. Aqui está um pressuposto essencial para pensarmos a objetivação de uma prática escolar emancipatória ou a Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, entender a realidade e transformá-la precisam ser uma necessidade do corpo docente. E essa necessidade ela é promovida pela realidade. Problematizar todas as políticas postas, seja o bolsa-família, ou as políticas educacionais e sociais mais abrangentes, que sempre foram acusadas de promover os déficits orçamentários, é necessário, haja vista que observamos empiricamente que os fundos públicos, nesse momento, estão socorrendo o capital e promovendo o aumento do déficit orçamentário. A singularidade egoísta, traiçoeira e covarde dos burgueses de controlarem a produção e a distribuição da riqueza da humanidade precisa ser contestada, negada e superada por uma política radical da classe trabalhadora. Isso é uma solução essencial para os problemas que vivemos em nosso cotidiano medíocre. Reconhecer em sua radicalidade, os aspectos fundantes que promovem a produção e a reprodução social é uma condição *sine qua non*, embora não suficiente, para que os professores sintam a necessidade de transformar a realidade, conjuntamente com outros movimentos extraparlamentares, posta em prol dos trabalhadores livremente associados.

Todavia a nossa intervenção no cotidiano é imediata, é todo o dia, de segunda a sexta, 40 horas por semana. Sabemos que uma sociabilidade que supere o estranhamento do homem em relação a si, que supere o estranhamento em relação ao outro, que supere o estranhamento em relação à realidade, que supere as relações hierárquicas entre homens e mulheres, que supere as relações de trabalho alienado/estranhado, que supere o Estado e, por fim, que supere o Capital não está posta na imediaticidade. O ser social professor precisa ensinar. Ele quer ensinar. Nisso ele precisa ser assessorado. Mas não podemos reduzir a formação do professor somente com os instrumentos que poderão intervir nas mediações do seu processo de ensinar desarticulado à história. Aqui, observamos que o ser social professor precisa de uma formação que é combinada e contraditória. A luta contra o seu estranhamento

⁶⁴ A respeito de remédios formais e remédios essenciais ver especialmente István Mészáros, Educação para Além do Capital. Boitempo Editorial, 2005.

em relação a si, em relação ao outro e em relação à realidade não é imediata. Estamos indicando que superar o idealismo, a irracionalidade, o pragmatismo não é uma tarefa imediata e simples. Contextualizar a realidade com o aporte dos aspectos fundantes que produzem a cotidianidade é de suma importância, todavia acreditamos que o seu reconhecimento e a elaboração de uma necessidade de sua transformação se deem num tempo lento ou num tempo rápido de acordo com as necessidades postas pela história. A formação instrumental, ou técnica, e a formação da consciência de classe, ou política, precisam ser realizadas de forma combinada, sabendo que elas podem estar em compasso ou descompasso. E, quando o reconhecimento dos aspectos fundantes da atual sociabilidade acontecer, ainda não sabemos de fato como isso poderá interferir nas mediações do professor, no seu ato de ensinar. Acreditamos, porém, que um ser social que trabalhou ao longo de 30 anos para comprar um apartamento de 60 m² e um ser social que não trabalhou que somente expropriou a riqueza produzida por trabalhadores não possui cerca de 100.000 m² de terras porque sua família tenha trabalhado. Essa matemática, articulada à história, precisará, em algum momento, ser problematizada no ato de ensinar. Isso começará a revelar, inicialmente, os aspectos fundantes de toda a miséria material e espiritual que vivemos em nosso cotidiano. Entretanto não podemos desconsiderar que as professoras querem usar ábaco, material dourado, entre outros instrumentos para que os alunos aprendam a contar sem “continha solta”. Mas, em uma prática escolar emancipatória, o professor precisará ter a necessidade de, além de ensinar os conteúdos clássicos, ensinar também os aspectos fundantes da economia política que produzem a atual sociabilidade, assim como as tentativas de sua superação, mesmo que elas tenham sucumbido, por enquanto.

Caso o corpo docente não tiver a necessidade, esta dificilmente será posta por uma Secretaria Municipal de Educação. Partir daquilo que um corpo docente consegue objetivar é a particularidade inicial da qual se deve iniciar. Já que o professor se sente seguro em usar o sistema de silabação (bá-bé-bi-bó-bu) não podemos de imediato desmerecer, desqualificar aquilo que ele sabe. Não podemos jogar a criança fora da bacia junto com a água suja. O caminho para a organização de um corpo docente escolar como educadores engajados⁶⁵ partirá daquilo que é imediato no atual tempo presente. Ensinar. A problematização das condições objetivas que produzem a mediocridade cotidiana talvez seja um tempo lento. E, com isso, as mediações ficarão mais consistentes de acordo com o reconhecimento radical da história e da necessidade de fazer uso dela na cotidianidade não cotidiana do ato de ensinar.

⁶⁵ A respeito de Educador Engajado ver especialmente CATANI, Afrânio Mendes. In: Florestan ou o Sentido das Coisas. São Paulo. Boitempo, 1998, p.127-142.

Todavia vivemos um momento de defensiva da classe trabalhadora combinado com uma crise estrutural do capital. Não é uma tarefa fácil organizar qualquer coletivo em prol de uma política radical. Mas a objetivação de uma pedagogia progressista, da Pedagogia Histórico-Crítica ou de uma prática escolar emancipatória por um corpo docente deve ter premente um duplo desafio: o primeiro, a condição de estranhamento do professor em relação a si, em relação ao outro e em relação à realidade; o segundo, que o capital é impossível de ser reformado. Assim, uma dupla tarefa urge para um corpo docente que pretenda objetivar uma prática escolar contestadora da mediocridade cotidiana, ou a prática social inicial nesse momento em que o velho não morreu (a pré-história) e o novo ainda não nasceu (a história). Primeiro tentar organizar uma cultura escolar em tensão constante com a cultura-ideologia do capital e segundo organizar-se em movimentos extraparlamentares em prol de uma política radical. Isso nos parece que são dois imperativos de ação que nos permitem agir contra o idealismo, o pragmatismo e a irracionalidade que permeia a prática escolar. Como os atos singulares da prática escolar são permeados pelas determinações gerais, cabe uma reflexão rigorosa sobre o movimento geral da reprodução social e do movimento específico, o ato de ensinar por um corpo docente que tenha a necessidade de organizar uma cultura escolar em tensão permanente com a sociabilidade regida pelo capital que, por meio de sua reprodução, impõem um cotidiano medíocre. Além disso, ter a necessidade de se engajar em movimentos extraparlamentares em prol de uma política radical é de suma importância para superar as condições objetivas e subjetivas postas pelo capital à educação e à humanidade.

Nesse sentido, entendemos que os passos os quais podemos realizar na cotidianidade são curtos, quase diminutos. Dificilmente as condições objetivas serão modificadas se mantida a atual reprodução social. E não podemos esperar que as condições objetivas se modifiquem para que comecemos a alterar nossa prática escolar minimamente. Objetivar uma prática escolar emancipatória na atual cotidianidade é ter a necessidade de alterar toda a mediocridade posta no cotidiano. Objetivar uma prática escolar emancipatória hoje significa ter a necessidade de uma autotransformação intelectual e afetiva em prol dos valores genérico-emancipatórios da classe proletarizada. Objetivar uma prática escolar emancipatória ou a Pedagogia Histórico-Crítica exige que um corpo docente tenha a necessidade de promover a humanização em cada indivíduo singular com as nossas mediações no ato de ensinar. Objetivar uma prática escolar emancipatória exige que um corpo docente tenha a necessidade de fazer todas as mediações possíveis para ensinar a cultura clássica historicizada. Todavia, sabemos que a humanização buscada na atual prática escolar será

contraditória porque estamos condenados a viver num momento entre a pré-história e a história. E somente uma política radical nos possibilitará organizar a história.

Mesmo que essas necessidades sejam construídas, isso não significará a superação da mediocridade cotidiana que interfere na prática escolar de um corpo docente na atual conjuntura. Até porque a superação dessas necessidades exige a sociedade com os produtores livremente associados. Todavia sem essas necessidades não conseguimos mudar tudo.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p.9-34.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- _____. A era da informatização e a época da informalização. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo. 2006. p.15-25.
- _____. Notas sobre a consciência de classe. In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquiria Domingues. **Lukács: Um Galileu no Século XX**. São Paulo: Boitempo. 1996. p.97-103.
- _____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Campinas. Cortez ; Ed. da UNICAMP, 1995.
- ARAÚJO, José Luiz. **Relatório apresentado para o afastamento das atividades docentes**. Departamento de Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2006.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas-SP: Autores Associados. 2005. p. 41-62.
- A VOLTA DO CORONELISMO. **O Repórter**. Ano V, Sarandi-PR, 11 out.1997.
- BARROCO, Sonia Maria Shima. **Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente: proposta curricular para a educação especial**. Sarandi-PR: SME, 2004.
- BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira. **A economia como ela é...** São Paulo: Boitempo, 2005.
- BENJAMIN, César. **Brasil: tenebrosas transações**. Disponível em: <<http://www.resistir.info>>. Acesso em: 23 jul. 2008.
- BOLSA-FAMÍLIA. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/Voce/Social/Transferencia/bolsa_familia/index.asp>. Acesso em: 1 mai. 2008.
- BORON, Atílio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BRADESCO REGISTRA LUCRO HISTÓRICO. **Jornal do Brasil**, Economia, Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <<http://ee.jornaldobrasil.com.br/reader/default.asp?ed=1011>>. Acesso em: 6. nov. 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo. Expressão Popular. 2004.

CARDOSO, Ana Maria. **Um olhar sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Sarandi**. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-PR, 2006.

CARVALHO, M. do C. de; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes. Um educador engajado. In. MARTINEZ, Paulo Henrique.(org.). **Florestan ou o Sentido das Coisas**. São Paulo. SP. Boitempo Editorial, Centro Universitário Maria Antônia. 1998. p.127-156.

CHASIN, José (Org.). Marx hoje. **Revista Ensaio**, São Paulo, v. 1.p.13-52. 1988.

CORRÊA, Villas-Bôas. Lula oficializa crise na Amazônia. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 2008, Disponível em: <<http://ee.jornaldobrasil.com.br/reader/>>. Acesso em: 24 mai. 2008.

COUTINHO, Carlos Nélon. A Democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p.11-39.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas- SP: Autores Associados, 2006.

_____. **A individualidade para-si**. Campinas, SP. Autores Associados. 1993.

EFE. **Pedidos semanais de seguro-desemprego sobem nos EUA**. Folha de São Paulo online. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u402171.shtml>>. Acesso em: 3 jun. 2008.

ENCONTRO DE EDUCAÇÃO-VII. Prefeitura do Município de Sarandi, Sarandi-PR. Nilton Rabello Eventos. 2007. DVD 3 e 5.

ESCOLA ERNESTO GUEVARA. 2008. 1 fotografia, color. Coleção Particular.

EVANGESLISTA, João E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez. 1997.

FALTAM VAGAS EM SARANDI. **O Repórter**. Sarandi. PR. Ano VI, n. 134, 15 fev.1998.

FERNANDES, Florestan. **A natureza sociológica da sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.
_____. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Apresentação. In: LÊNIN, V. I. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. (Org.). **Marx e Engels (História)**. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, Alcides. **Prefeitura do Município de Sarandi: Conquistas Sociais 97/98**. 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. Reflexões sobre o caso Brasileiro. In: Pablo Gentili (org.). **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis. RJ. Vozes. 1995. p.169-195.

FOLHAONLINE. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u405175.shtml>> Acesso em 3 de jun. de 2008.

FREIRE, Alípio. O que levou a ministra do Meio Ambiente a pedir demissão foi a frequência com que o presidente Lula atropelou suas propostas, beneficiando o agronegócio. São Paulo. **Jornal Brasil de Fato**. Disponível em: <www.brasildefato.com.br>. Acesso em: 24 mai. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e a Profissionalização do educador: novos desafios. In Tomaz Tadeu da Silva & Pablo Gentili. **Escola S.A . quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília. 2º edição CNTE. 1999.p.75-105.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas- SP: Autores Associados, 2002.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles *et al.* A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR. Edição Especial. p.71-99, 2003.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Sobre a educação para além do capital. In: ALVES, Giovanni; GONZÁLEZ, Jorge Luís Cammarano; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho e educação**. Contradições do capitalismo global. Maringá-PR. Práxis, 2006. p.115-145.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 2002.

HECKERT, Ana Lucia C. Florestan Fernandes e a década de 1980: tudo na vida é sério, mas nada é definitivo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** Niterói-RJ, Campinas-SP: Autores Associados, EDUFF, 2005. p.109-118.

HIDALGO, Ângela Maria. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público.** O caso do Estado do Paraná. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

IASI, Mauro Luís. **As metamorfoses da consciência de classe (o PT entre a negação e o consentimento).** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IBGE. **Em 2007, 2,1 milhões das crianças de 7 a 14 anos de idade freqüentavam escola e não sabiam ler e escrever.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1>. Acesso em: 27 set. 2008.

KOETHE, Flávio R. (ORG.). **Walter Benjamin. Sociologia.** São Paulo. Editora Ática. 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In LOMBRADI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas-SP: Autores Associados. 2002. p.77-95.

LEHER, Roberto. **O Público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública.** Rio de Janeiro. LPP-UERJ. 2005. Disponível em: <www.outrobrasil.net>. Acesso em: 10 mar. 2006.

LEITE JÚNIOR, Hor-Meyll Teixeira; ESCOBEDO, Marcel Luiz. **Moisés Lupion. Civilizador do Paraná.** Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

LENINE, V. I. **Sobre a educação.** Lisboa: Seara Nova, 1977.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens. Trabalho e ser social.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Para compreender a ontologia.** Ijuí-RS: Editora Unijuí. 2007a.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez. 2007b.

_____. **Lukács. Ética e Política: Observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política.** Chapecó: Argos. 2007c.

_____. Lukács, ontologia e método: em busca de um(a) pesquisador(a) interessado(a). **Revista Praia Vermelha.** Estudos de Política e Teoria Social, UFRJ, v. 1, n. 2, p.141-174, jan-jun.1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LOCATELLI, Piero. **PF prende seu "número 2", acusado de participar de esquema de tráfico de influência em dois Estados e no DF.** Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/brasil/2008/09/16/ult5772u818.jhtm>>. Acesso em: 16 set. 2008.

LOWY, Michael. **O Pensamento de Che Guevara.** São Paulo. Expressão Popular. 2003.

LUKÁCS, Gyorgy. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **El asalto a la razón.** Barcelona: Grijalbo, 1976.

_____. **Existencialismo ou marxismo.** São Paulo: Senzala, 1967.

_____. **Pensamento vivo:** autobiografia em diálogo: entrevista a István Eorsi e Erzsébet Vezér. São Paulo: Ad Hominem; Viçosa, MG: Editora da UFV, 1999.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira ; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Limites e possibilidades de apropriação da pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação**, Unisinos, v. 13, n. 1, p. 51-62, 2009.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo.** Porto Alegre: Movimento, 1978.

MARTINS, José Antonio . **Anotações Acerca da Dinâmica dos Ciclos Econômicos e Crises Capitalistas Nos Primeiros Anos do Século 21. 2009.** Disponível em: <http://www.espacomarx.org.br/admin/acervo/files/92_annotacoes_acerca_da_dinamica_dos_ciclos_economicos_e_crisis_capitalistas_nos_primeiros_anos_do_seculo_21.pdf>. Acesso em 16 dez.2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **Sobre o suicídio.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Livro Terceiro. v. VI, 1991.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I. v. 2, 2003.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Livro I. v.1, 2004a.

_____. **Manuscrtos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004b.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A questão judaica.** São Paulo: Centauro, 2003b.

_____. **Trabalho Assalariado e capital, salário preço e lucro.** São Paulo. Expressão Popular. 2006 (b).

_____. Entrevista com o Fundador do Socialismo Moderno. Chicago Tribune-Dezembro 1878. In: J. Chasin (ORG.). **Marx Hoje.** São Paulo. Ensaio. 1988. p. 53-70.

MENDES, M. J. Descentralização do ensino fundamental: avaliação dos resultados do FUNDEF. **Planejamento e Políticas Públicas.** (IPEA), v. 24, p. 27-52, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Editora da Unicamp; Boitempo, 2002.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Estrutura Social e formas de consciência: a determinação do método.** São Paulo, Boitempo. 2009.

MIGUELZINHO DEFENDE POLICIAMENTO NAS ESCOLAS. **Folha de Sarandi.** Sarandi-PR, ano 02, 09 mai.1997.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais no Paraná. Uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta.** 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

NOVACK, George. **O desenvolvimento desigual e combinado na história**. São Paulo: Sundermann, 2008.

NETTO, José Paulo. (Org.). **Lukács/Sociologia**. São Paulo: Ática, 1992.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

OBSERVATÓRIO. Eike Batista estréia na lista dos mais ricos do mundo. **Gazeta do Povo**, Curitiba, Economia. ano 90, n. 28612, 7 mar. 2008. p. 20.

O DIA ONLINE. **Eike Batista doador generoso**. Disponível em <http://odia.terra.com.br/politica/htm/eike_batista_doador_generoso_200710.asp> . Acesso em 19 de set.2008.

OLIVEIRA, Francisco de. O momento Lênin. In: OLIVEIRA, Francisco de ; RIZEK, Cibele Saliba. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p.257-287.

_____. Lula é o mais conservador de todos. Rio de Janeiro, **Jornal do Brasil**. Edição 117748. Disponível em: < <http://ee.jornaldobrasil.com.br/reader/default.asp?ed=1356>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. Famílias, poder e riqueza: redes políticas no Paraná em 2007. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, p.150-169, jul. 2007.

OLIVEIRA FILHO. Arthur Pereira. **A Arte como meio de qualidade**. 1995.

PÉS VERMELHOS. Sarandi-PR.2008. 1 FOTOGRAFIA, COLOR. Coleção Particular.

POBREZA. **O Repórter**. Sarandi-PR. Ano 6, 25 out.1996.

PREFEITURA DÁ INÍCIO AO PROJETO “INFORMÁTICA EDUCACIONAL. **O Repórter Regional**. Sarandi-PR. Ano 13, edição 263, 15 nov. 2006.

PREFEITURA REALIZA VI ENCONTRO DA EDUCAÇÃO, 2006. **Jornal Sarandi Hoje**. PR. Ano 1, 03 jul. 2006.

PREFEITURA REALIZA SEMANA TEATRAL E INCENTIVA LEITURA. **O Repórter Regional**. Ano XII, edição 245, Sarandi-PR, 23 jul. 2005.

REGO, Renato Leão; MENEGUETTI, Karin Schwabe. A forma urbana das cidades de médio porte e dos patrimônios fundados pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. **Revista Acta Sci. Technol**. Maringá-PR: UEM, v. 28, n. 1, p. 93-103, jan./jun. 2006.

RECH, Pedro Elói. **Faxinal do céu-universidade do professor: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática**. 125f.Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

RIZEK, Cibele Saliba. São Paulo: orçamento e participação. In: RIZEK, Cibele Saliba; OLIVEIRA, Francisco (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p.129-156.

ROMBO DO BAMERINDUS CHEGA A R\$ 5,7 BILHÕES. Gazeta Mercantil de 4 de junho de 2003. Disponível em :<www.midianews.com.br/conteudo_imprime.php?sid=2&cid=90630> acesso em 30 de jun. de 2008.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 3-22.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da constituição**. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARANDI. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para o ensino fundamental**. Sarandi-PR: SME, 2004.

SARANDI. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Sarandi-PR: SME, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, Livros do Tatu, 1991.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p.19-47.

_____. **A nova lei da educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas. Autores Associados. HISTEDBR, 2002. p.13-24.

_____. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. p. 9-26.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) . **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. p.223-274.

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Demerval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994. p.243-286.

_____. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. Campinas-Sp: Autores Associados, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETI, Celso João. **O institucional e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Instituição escolar e trabalho docente. In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília-DF: Editora UCDB, 2008. p.151-189.

_____. **Reforma do estado e da educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; GONZÁLEZ, Jorge Luís Cammarano. **Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo: Xamã, 2001.

SME. Secretaria Municipal de Educação de Sarandi. PR.**Livro Ata**, 1986.

SMITH, W. Leon; DIEBENOW, Nathan. **Urânio empobrecido, arma de extermínio da humanidade**. Entrevista de Leuren Moret. Disponível em: http://resistir.info/eua/leuren_moret_entrev.html. Acesso em: 12 abr. 2006.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, v. 2. 1982.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os parâmetros curriculares nacionais. In: **Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí-RS: CBCE, 1997. p.25-61.

TERIGI, Flavia. **Curriculum Nacional, recentralizacion y reforma educativa: lo que enseña el modelo británico**. Novedades Educativas n . 79. 1997. p.14-15.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. São Paulo: Sundermann, 2008.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí-RS: Unijuí, 2005.

_____. **Em defesa do futuro**. Maceió: Edufal, 2005.

_____. **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal, 2004.

TROTSKY, Leon. **O pensamento vivo de Karl Marx**. São Paulo: Ensaio, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Madrid. Visor Distribuciones. Tomo III. 1995.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1972.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Roteiro de Entrevista com os Assessores do Secretário de Educação.**

Maio de 2008.

Com isso reflito e pergunto-me: qual a apropriação da pedagogia histórico-crítica por parte dos professores da rede municipal desse município no interior do Paraná?

A fim de buscar respostas às indagações postas para este estudo adotamos o seguinte objetivo geral:

a) analisar os limites e as possibilidades da apropriação e objetivação da pedagogia histórico-crítica por parte dos professores do município na organização de sua prática escolar .

1) Qual a sua formação? Por que escolheu essa licenciatura? Qual a sua pós-graduação? Por que escolheu essa? Quanto tempo o Sr. atua no magistério?

2) Por que o Senhor aceitou ser o Diretor de Educação de Sarandi?

3) Como o Sr avaliava a Rede de Ensino constada no início da gestão do seu trabalho como Diretor? O que o Sr. pré-ideou no início da gestão? O que foi objetivado?

4) Qual a sua análise da competência técnico-política da equipe da Coordenadores da Secretaria de Educação e dos professores da Rede Municipal de Sarandi?

5) A Pedagogia Histórico-Crítica em sua avaliação foi apropriada e objetivada pelos professores na Secretaria de Educação e pelos professores na Rede de Ensino?

6) O Sr(a). participava de reuniões de Coordenação do Governo? Quais eram os problemas tratados?

7) Quais eram os problemas mais fundamentais da Secretaria de Educação?

APÊNDICE B

Roteiro Final de Entrevista para as Professoras da Escola Municipal Ernesto Guevara.

Maringá, 23 de junho de 2008.

- 1) Professora, onde a Senhora nasceu e em que ano?
- 2) Qual Escola e ano a Senhora estudou para exercer o seu trabalho educativo? (quais as lembranças que a Senhora tem da época que se formou?) Qual foi a sua pós-graduação? Por que a fez?
- 3) Por que a Senhora tornou-se professora no município de Sarandi? Por que escolhestes essa escola ? Quanto tempo a senhora está nessa escola? Quais foram os diretores e orientadores educacionais? Quais foram os Prefeitos nessa época e o Governador?
- 4) Como era o trabalho educativo da Senhora e da escola até a entrada do PT em 2001? Como eram as formações continuadas até 2001?
- 5) Como é o seu trabalho educativo hoje?
- 6) Há diferenças no seu trabalho educativo realizado a partir de 2001 com o Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Sarandi?
- 7) A partir das formações continuadas de 2001 com os Encontros da Educação em Sarandi o que a senhora aprendeu que permitiu a Senhora planejar diferente e ensinar também de forma diferente?
- 8) A senhora teria alguma aula para citar que se aproximou daquilo que a Secretaria de Educação tem tentando ensinar nas formações continuadas?
- 9) O que a Senhora tem planejado para as aulas e os estudantes têm aprendido?
- 10) O que a Senhora tem planejado para as aulas e os estudantes não têm aprendido?
- 11) Qual a finalidade específica do sua prática escolar?
- 12) Cerca de 30% das famílias dessa escola recebem o bolsa família ou outro benefício de algum Programa Social. Diante dessas famílias que precisam do Programa Bolsa Família do Governo Federal, qual o seu entendimento dessa realidade social? O que fazer para superar essa condição?

- 14) ? Peço à Senhora deixe as suas palavras finais

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista com o Secretário de Educação

Com isso reflito e pergunto-me: qual a apropriação da pedagogia histórico-crítica por parte dos professores da rede municipal desse município no interior do Paraná?

A fim de buscar respostas às indagações postas para este estudo adotamos o seguinte objetivo geral:

a) analisar os limites e as possibilidades da apropriação e objetivação da pedagogia histórico-crítica por parte dos professores do município na organização de sua prática escolar .

1)Qual a sua formação?Por que escolheu essa licenciatura? Qual a sua pós-graduação? Por que escolheu essa? Quanto tempo o Sr. atua no magistério?

2) O Sr. já ocupou algum cargo público além de Secretário de Educação? Qual? Onde? Por quê?

3)Por que o Senhor aceitou ser o Secretário de Educação de Sarandi ao longo desses 7 anos?

4) Como o Sr avaliava a Rede de Ensino constada em 2001 no início de sua gestão? O que o Sr. pré-ideou no início da gestão? O que foi objetivado?

5)Por que a Secretaria de Educação pré-ideou esses cinco princípios para a gestão? (Ler os princípios).

6)Como esses princípios se objetivaram?

7)Por que se escolheu a pedagogia histórico-crítica para sustentar a proposta pedagógica do município de Sarandi?

8)Por que a emancipação é uma finalidade da proposta pedagógica?

9)Qual a ação que a escola deve realizar para ter uma educação emancipadora e de qualidade para todos conforme apregoado em seu relatório?

10)O que tem sido necessário para organizar um processo educativo de qualidade e democrático em Sarandi ?

11) O Fundef promoveu uma municipalização do ensino e criou condições objetivas para o sistema e a organização da educação. Qual a sua avaliação dessas condições objetivas implantadas até 2005 e agora com o Fundeb? ?

12) De acordo com o relatório de finanças os recursos aplicados em educação até o ano de 2005 tem aumentado. Esses recursos tem sido necessários? Tem a tendência de aumentar esse ano? Qual a avaliação dos demais secretários de Sarandi?

13) Em sua palestra no dia 7 de fevereiro às 11:20 o Sr. indicou que a finalidade do ensino é preparar para o mercado de trabalho. O Sr. poderia explicar melhor essa idéia?

APÊNDICE D

Resumo das Entrevistas

Ex -Secretário de Educação.

O professor João iniciou suas atividades como docente em 1978 no antigo Mobral em Mandaguáçu-PR. Foi professor alfabetizador de contadores de cana-de-açúcar e demais trabalhadores nessa época. Fez a sua graduação em Letras e o seu Mestrado em Letras pela UEM. É professor nessa Universidade desde a década de 1990. Foi Vereador pelo Partido dos Trabalhadores na gestão de 1997 a 2000 em Mandaguáçu-PR. Foi Secretário Municipal de Educação de 2001 a 2008 em Sarandi-PR.

O ex-Secretário Municipal de Educação de Sarandi nos relatou que fora muito questionado no início de sua gestão pelos Diretores das Escolas Estaduais que recebiam os alunos da rede municipal de ensino de Sarandi por terem baixa qualidade. Isso o fez crer na necessidade de investir na formação dos professores. Observou também que os alunos tinham problemas na defasagem de aprendizado em conteúdos. Isso também o fez propor uma reforma curricular para melhorar a qualidade de ensino também.

A partir desses fatos ele nos afirmou que: “O currículo nosso passou a ser organizado por conteúdos, por conteúdos, é nós demos ênfase aos conteúdos, as disciplinas é, então buscamos a, construir um currículo pautado na abordagem histórico-crítica”

Contudo ele percebeu que a Educação não era prioridade do Partido no município. Isso o fez ter alguns enfrentamentos e por duas vezes fora solicitado por um membro do Diretório Estadual do PT que ele fosse exonerado do cargo. Embora tenha permanecido ele nos relata que ficou isolado perante a equipe de Governo.

Ex Assessor de Administração da Secretaria de Educação

O professor Edson é formado em História e possui Pós-Graduação em História Econômica pela Universidade Estadual de Maringá. Atuou como professor regente em curso Pré-Vestibular em Sarandi por 4 anos antes de se tornar Assessor Administrativo em 2004.

Destacou que houve vários problemas burocráticos na equipe de Governo, além de várias alterações de prioridades também. Destacou que a História da Educação de Sarandi até

a década de 1990 era clientelista. Com a implantação da obrigatoriedade de concursos públicos essa característica se reduziu um pouco.

Relatou-nos que a Pedagogia Histórico-Crítica não foi apropriada pelos professores na Rede Municipal de Ensino. Apontou que houve descuido na contratação de professores na formação continuada. Indicou-nos que os professores da Rede Municipal reclamavam por um método para objetivar a prática escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

Relatou-nos que a equipe da Secretaria Municipal de Ensino possuía uma preocupação excessiva com a avaliação do MEC (IDEB).

Professora Maria

Ex-Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Sarandi

Formou-se no Magistério em 1992. Logo a seguir fez a Graduação e o Mestrado em Matemática na UEM. É professora da Rede Municipal de ensino de Sarandi a cerca de 17 anos.

Relatou-nos que não participava das reuniões de Governo conforme o assessor administrativo e o próprio Secretário. Relatou-nos que o cotidiano engole os professores. Sabe que os avanços da Secretaria Municipal de Educação foram mínimos. Entende também que a Pedagogia Histórico-Crítica não foi objetivada plenamente.

Relatou-nos que há uma necessidade do professor ter mais tempo para estudar. E que as 4 horas conseguidas pela administração a qual participou não foi o suficiente para que houvesse um maior engajamento dos professores na proposta que a Secretaria Municipal de Educação tentou objetivar.

A professora Aline foi orientadora educacional na escola que nós investigamos. Ela é formada em Pedagogia(1999) e possui uma especialização em Orientação Escolar pela UEM em 2000.

Tomou posse como orientadora na Escola Municipal por nós investigada em 2005. Relatou-nos que a formação das professoras é muito “deficitária”. Também nos disse que precisava por vezes tratar do próprio conteúdo a ser ensinado pelas professoras em sala de aula. Ela nos revela que achava a escola muito fraca quando chegou. Até porque na avaliação municipal em 2005 ela tinha sido a última colocada. Todavia em seu segundo ano de trabalho ela verificou que as professoras fazem muito diante de todos os problemas. Relata-nos que há

professoras formadas em curso à distância, fato que julgou que baixa a qualidade do professor e indicou também a má qualidade dos cursos de formação da própria Secretaria Municipal de Educação.

Além disso os professores trabalham em três turnos e possuem baixos salários. Informou também que os alunos naquela escola possuem condições financeiras problemáticas. Fato que dificulta também o trabalho na escola.

Destacou que a professora Fabíola foi a única que contribuiu na prática escolar das professoras em sala.

A professora Eva era orientadora educacional do segundo ciclo na escola por nós investigada a partir de junho de 2006. Formou-se no antigo Magistério em 1992 e concluiu sua Graduação em Pedagogia na Unesp de Araraquara em 1997.

Destacou-nos que as professoras possuem muitas dificuldades para selecionar as atividades. Na língua portuguesa relata-nos que as professoras trabalhavam com textos de fábulas com alunos da 3ª e 4ª série. Ela achava aquilo desestimulante. Afinal eram alunos já na pré-adolescência. Também nos disse da extrema dificuldade que tinha para dialogar com as professoras para exigir uma melhora nos conteúdos a serem ensinados. Relata-nos que as professoras colocavam que ela era muito condescendente com os alunos. A orientadora nos disse que as professoras não perceberam que a família, a sociedade mudaram. Hoje não há mais aquela mãe que via os cadernos dos seus filhos. As mães deixaram de ser dona de casa e viraram trabalhadoras. Elas não vêem seus filhos. São com essas crianças sem mediações afetivas no lar e em condições de vida precárias que as professoras trabalham na escola. Isso imprime muita dificuldade em sala de aula.

Professora Fátima

Fez o curso Magistério à Distância em 1978 em Marialva e agora a Graduação em Pedagogia em uma Instituição privada tendo a ajuda da Prefeitura Municipal de Sarandi para financiar 50% do pagamento da mensalidade. Ela é professora da Rede Municipal de Sarandi desde 1983 quando tinha 16 anos. Na escola que nós investigamos ela se encontra trabalhando a sete anos. Também citou a professora Fabíola da formação continuada que lhe permitiu tentar alterar a sua mediação.

Destacou que a exigência dos conteúdos a cada bimestre foi importante para o aprendizado dos alunos na atual gestão. Relatou-nos a necessidade de uma nova metodologia para melhorar a sua intervenção nas aulas. Indicou-nos que a finalidade de sua prática escolar é que o aluno aprenda. Também nos afirmou que o Programa Bolsa família é importante e que sua erradicação é difícil.

Professora Gislaine

Fez o seu curso de Magistério na Escola Estadual Branca da Mota em Maringá e o concluiu em 1995. Logo a seguir fez a Licenciatura em História na UEM e a concluiu em 2000. Foi nomeada em maio de 2008 e estava a um mês na escola quando fizemos essa entrevista atuando na sala de leitura porque a antiga professora solicitou remoção. Ela ainda não conhecia a proposta curricular do município. Apontou-nos que a finalidade da escola é transmitir os conhecimentos.

Quanto ao Programa Bolsa-Família acredita que quando era separado para o transporte, para o gás, para a luz entre outros era melhor que a proposta do Bolsa Família que unificou todos os benefícios sociais em um. Acredita que caso fossem dados cursos profissionalizantes para os pais das crianças essas conseguiriam empregos e não precisariam mais do bolsa família.

Professora Helena

Ela formou-se em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará em 2002. Foi nomeada professora de Sarandi em maio de 2005. Atua na segunda série e no pré-escolar. Relatou-nos que suas mediações na sua prática escolar agora em 2008 era bem melhor, em relação a 2005. Relatou-nos que tenta problematizar os conteúdos conforme aprendeu em algumas formações continuadas, a necessidade de fazer intervenções mais no concreto para o aprendizado das operações fundamentais em matemática, com a professora Fabíola nas formações continuadas aprendeu que a produção do texto é progressiva e acima de tudo a necessidade de problematizar os conteúdos com as crianças na prática social inicial. Afirmou que a finalidade de sua prática escolar é ensinar os conhecimentos científicos. Entende que as

condições econômicas das famílias dos alunos da escola são precárias. Indica a necessidade de políticas públicas para que o programa Bolsa Família possa ser superado.

Professora Ilda

Fez o seu curso Magistério na Escola Estadual Branca da Mota em Maringá em 1996. Estava concluindo o Normal Superior à distância em 2008. Foi nomeada professora no município em março de 2007. Desenvolve sua prática escolar na 1º série e também citou a professora Fabíola como aquela que lhe ensinou um instrumental para sistematizar a produção de texto com os alunos. Acreditava que problematizar as aulas era uma frescura. Mas quando foi cobrada dos alunos um combinado realizado ficou assustada. Destacou que as formações continuadas eram importantes e lhe permitiu aprimorar as mediações em sua prática escolar. Relata também a importância da Supervisora na escola. Nas escolas privadas que atuou nunca teve uma supervisora e agora na escola pública isso foi de suma importância para aprimorar as suas intervenções e o seu planejamento. Indicou-nos que a finalidade da escola é preparar para o mundo lá fora e quanto ao Bolsa Família a sua superação poderia ser conquistada caso fossem ofertados cursos profissionalizantes para os pais tentarem ter uma carteira de trabalho assinada.

Professora Joelma

Nasceu em 1961 e foi alfabetizada numa escola rural com muitas dificuldades. Conseguiu uma bolsa para estudar numa escola privada, a noite, para se formar no Magistério, enquanto trabalhava de dia como doméstica. Formou-se em 1995. Fez um concurso nessa época para Professora em Sarandi e reparou que os primeiros colocados eram parentes da Secretária de Educação. Nessa época seu marido estava desempregado. Precisava muito trabalhar. Fora aconselhada por uma amiga que fosse na Secretaria e solicitasse uma vaga em escola, até porque faltavam professores na escola. A Secretária de Educação na época lhe disse que não havia vaga. Ela informou que iria fazer uma denúncia no Ministério Público. A vaga foi criada em menos de 5 minutos. No dia seguinte trabalhava na Escola Municipal Sagrado Coração de Maria. Concluiu o Normal Superior à distância em 2000. Relatou-nos que a sua prática escolar tem como finalidade ensinar. Quanto ao Programa Bolsa Família também

acredita que um curso profissionalizante, para os pais das crianças, poderia ser uma solução para a sua superação.

Professora Laís

Concluiu seu curso de Magistério em 1995 em São João do Caiuá. Fez a Graduação em Pedagogia, à noite, na UEM concluindo em 2000. Nessa época trabalhou no Conselho Tutelar onde presenciou diversos atos violentos cometidos contra as crianças pelos próprios pais. É professora na Rede Municipal de Maringá desde 2002 e na Rede Municipal de Sarandi desde 2005. Atua na primeira série. Também citou a professora Fabíola que na formação continuada deu-lhe um caminho para trabalhar com a alfabetização. Percebeu que sua prática escolar hoje é bem superior em relação à época que iniciou. Relata que hoje consegue problematizar as suas mediações o que enriqueceu seu trabalho. Relata também que os alunos querem aprender. O grande problema é que ela não consegue atender a todos na mesma aula. Isso lhe promove tristeza. Quando perguntamos a ela a finalidade de sua prática escolar ela começou a falar dos problemas advindos das condições materiais da família dando a entender que para a escolha de uma finalidade isso é de extrema relevância.

Quanto ao Bolsa Família acredita que este precisa ser aperfeiçoado em virtude das crianças chegarem à escola sem o material pedagógico que deveria ser adquirido também com o valor do Bolsa Família.

Professora Marta

Fez o seu curso de Magistério em 1989 e concluiu o curso de Pedagogia em 2004. Teve o auxílio da Prefeitura no financiamento de 50% da mensalidade de seu curso na Graduação e concluiu sua especialização em 2006. Foi nomeada na Rede Municipal de Sarandi em 1996 e desde então trabalha na escola que nós investigamos. Ela atuou na época de nossa investigação na segunda série. Destacou que há quatro níveis de aluno em sua turma. Agora nesse momento sabe que nessas condições precisa realizar atividades diferenciadas em sala de aula. Fato proporcionador de muitas dificuldades em seu trabalho. Indica-nos que tem uma preocupação com a produção de texto das crianças que apresentam muitas dificuldades. Perguntada como desenvolvia sua aula nos relatou os conteúdos que ensina

Quanto à finalidade de sua prática escolar disse-me que sua aula era tudo para a criança. Acredita que o Bolsa Família é importante para as famílias das crianças matriculadas na escola, haja vista que as famílias realmente precisam. Relatou-nos que a superação da utilização do bolsa família depende que os pais corram atrás de serviço.

Professora Nilda

Concluiu seu curso de Magistério em 1994 e sua Licenciatura em Geografia pela UEM em 1999. Trabalha na 3ª série desde que fora nomeada no município de Sarandi em 2004. Atua como professora também na Rede Municipal de Maringá desde 2000. Quando lhe perguntei sobre as suas aulas relatou-nos que elas são bem melhores em relação ao início de sua carreira. Hoje ela consegue planejar melhor a divisão dos conteúdos ao longo dos bimestres e pensa em suas mediações em aula. Relatou-nos também a importância da Supervisora na Escola para que ela pudesse aperfeiçoar seu planejamento e além disso rever as suas mediações. No início ela nos disse que ficou assustada. Agora ela sabe da importância de problematizar os conteúdos inicialmente com os alunos. Quando lhe perguntei a finalidade de sua prática ela nos disse que é tentar passar muito bem os conteúdos para os alunos.

No que diz respeito ao Programa Bolsa Família disse-nos que esse é necessário. E quanto a sua superação indicou que depende dos Governantes.

Professora Odete

Formou-se em Pedagogia em 2004 numa Faculdade Privada em Sarandi. No ano de 2003 foi estagiária no município do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. No ano de 2005 foi nomeada professora no município e desde então trabalha na escola que nós investigamos. Fez sua especialização em Educação Especial em 2005. fato que a fez ser convidada para trabalhar na Sala de Recursos nessa escola. Relatou que as formações continuadas não foram relevantes para a intervenção na educação especial do município. Os cursos foram muito “teóricos”, inclusive o curso realizado pela elaboradora da proposta curricular da Educação Especial no município. Somente um curso lhe proporcionou o aprendizado de atividades para a sua intervenção imediata. Quando lhe perguntei sobre a

finalidade de sua prática escolar disse-me que era importante para os alunos. Quando perguntada sobre o que seria necessário para a supressão do Programa Bolsa Família disse-nos fosse ofertado cursos profissionalizantes para os pais das crianças nessas condições.

Professora Paula

Concluiu o seu Magistério em 1986 na cidade de Colorado e o curso de Pedagogia em Mandaguari em 1992. Foi nomeada na Rede Municipal de Sarandi em 2006. Quando lhe solicitei que me descrevesse como era a sua aula não se sentiu a vontade. Contudo quando lhe pergunto sobre a finalidade da escola disse-nos que seria transmitir o conteúdo cultural produzido pela humanidade. Todavia a escola não o consegue fazer por estar muito sobrecarregada. Indica a necessidade de conversar com os pais a fim de que os filhos sejam mais disciplinados. Citou que aquilo que for bom do ensino tradicional precisa ser resgatado, porque está muito difícil lidar com as crianças. Quando perguntada sobre o Programa Bolsa Família disse-nos que precisa ser criado o Programa Bolsa Emprego. Isso na sua reflexão é o necessário para superá-lo.

Professora Quitéria

Fez o seu curso de Magistério em 1989 e concluiu sua Graduação em 1999 em Mandaguari. Ela foi aluna da ex-Secretária de Educação de Sarandi, professora Albertina, no curso de Magistério. Atua na escola por nós investigada como professora desde 1997. Relatou-nos que os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação antes de 2001 era a distância. Indicou que a professora Fabíola fez um excelente trabalho em sua formação continuada. Esse curso a fez repensar em suas mediações. Agora ela sabe que numa produção textual a criança precisa aprender cada regra de forma progressiva. Não adianta querer melhorar a ortografia, a paragrafação, o desenvolvimento das idéias tudo ao mesmo tempo. Ela acredita que hoje consegue ser uma professora bem melhor do que no início da carreira. Antes, nas aulas de matemática, por exemplo, ela trabalhava com soluções de problemas abstratos. Hoje ela faz mediações com instrumentos concretos para que os alunos possam aprender as operações fundamentais. Além disso, destacou também a importância de problematizar e historicizar os conteúdos. Fato que ela não fazia no início de

sua carreira. Disse-nos que a finalidade de sua prática escolar é que os alunos aprendam os conteúdos ensinados. Por fim quanto ao Programa Bolsa Família afirmou que é muito difícil que ele seja superado em virtude de terem muitos pais analfabetos e por isso realmente precisam porque não conseguirão trabalho.

Professora Rafaela

Formou-se em História em Mandaguari em 1987. Foi nomeada professora em Sarandi em 1992. Começou a trabalhar na escola por nós investigada em 1998. Segundo sua caracterização da época anterior a 2001 era terrível. Quem não estivesse satisfeito era sugerido que solicitasse exoneração. O sindicato teve pouca intervenção no município, segundo suas palavras. Perguntei a ela se notava alguma diferença em suas aulas agora em relação a gestão anterior a 2001. Ela nos disse que não. Segundo sua avaliação os alunos apresentam as mesmas dificuldades de aprendizagem. Ela não concorda com as formações continuadas. Sente-se até coagida em virtude dos professores conhecerem a teoria. Relatou-nos também que as crianças não reconhecem agora uma sílaba porque não lhes é permitido trabalhar de forma tradicional com o ba-be-bi-bo-bu. Acredita que a finalidade de sua prática escolar é formar um cidadão. Acredita que o Programa Bolsa Família para ser superado precisa a criação de empregos. Mas reconhece que isso é difícil.

Professora Solange

Ela é Diretora da Escola que nós investigamos. Como Diretora recebe R\$1.600,00 reais e seu salário é imprescindível para sua família. Acorda às 4 da manhã para fazer as tarefas domésticas antes de ir para a escola. Atua na escola por nós investigada desde 1997. Concluiu seu curso de Magistério em 1983 e sua Graduação em Pedagogia numa Faculdade Particular em Sarandi em 2004 com ajuda de 50% de financiamento da Prefeitura. Acredita que as formações continuadas a partir de 2001 a fizeram repensar as mediações com os alunos. Contudo quando perguntamos sobre as condições de vida dos alunos ela foi enfática dizendo que acredita na possibilidade de que seja melhorada a condição de vida dos alunos na atual sociabilidade. Ela demonstra bastante preocupação com o aprendizado das crianças,

todavia pensa que seja possível com formações profissionais pára os pais das crianças melhorar a condição de vida de suas famílias.

Professora Telma

Ex Secretária Municipal de Educação do município em 2000. Ela é sobrinha do ex Prefeito da cidade. Fez seu curso de Magistério em 1968.

Professora Ursolina

Ex Secretária Municipal de Educação em 1993 em Sarandi. Concluiu seu curso de Magistério em 1968 e a Pedagogia em 1987. Realizou formações continuadas em Faxinal de Céu na Gestão do ex Governador Jaime Lerner e os qualificou como cursos ótimos.

Professora Vânia

Foi a primeira Diretora da Escola que nós investigamos por cerca de 10 anos. Concluiu seu curso de Magistério em 1987 e a sua Graduação em Mandaguari em 1991.

Professora Vanda

Formada em Licenciatura em Educação Física pela UEM em 2005. Tomou posse na Secretaria Municipal de Educação de Sarandi em 2006. Relatou-nos que a finalidade de sua prática escolar é resgatar valores para uma convivência harmoniosa. Percebeu que as famílias das crianças naquela escola são desestruturadas. Acredita que infelizmente o Programa Bolsa Família é necessário. Contudo sabe que o Governo cada vez deixa que os ricos fiquem mais ricos e os pobres mais pobres. Por isso não consegue ver possibilidade de supressão desse Programa.

Professora Xantipa

Fez sua Faculdade de História em Mandaguari em 1993 e foi nomeada Professora na Rede Municipal de Sarandi em 1994. Atualmente leciona na 2ª série. Quando perguntada sobre as formações continuadas na atual gestão também citou a importância dos cursos com a Professora Fabíola. Destaca que a finalidade de sua prática escolar é ensinar os conteúdos. Relata que é necessário manter o Programa Bolsa Família e sua superação depende que os alunos estudem para ter um melhor trabalho.

Professora Fátima

Ela possui 67 anos. Começou a lecionar em 1954. Iniciou sua carreira como professora na UEM em 1977. Concluiu seu Mestrado na PUC em 1983. Nessa época era alertada por sua amiga, Zélia Leonel, para não ler Gramsci e sim Karl Marx. Quando começou a estudar Luria e Leontiev conseguia ver o Marx nas entrelinhas. Disse-nos que quando foi convidada para atuar na formação continuada em Sarandi havia preparado um farto material para trabalhar com as professoras. Contudo, quando em contato com elas percebeu o quanto estava distante a sua proposta da capacidade de discussão com as professoras naquele momento. Por isso refez tudo imediatamente. Pensou consigo mesma: _Vou fazer ensinar para as professoras aquilo que eu acredito que elas devam fazer com os alunos em sala de aula. No aspecto teórico apresentou somente, para as professoras em formação continuada, o Guia teórico do alfabetizador de Miriam Lemle e o Guia Prático do Alfabetizador de Marlene Carvalho. Esse era o ponto de partida, o particular inicial, o qual ela tinha de iniciar com as professoras após 6 anos de gestão da Secretaria Municipal de Educação que a contratou.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento da Pesquisa



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SARANDI

Site: www.sarandi.pr.gov.br

Rua José Emiliano de Gusmão, 565 - Caixa Postal 71 - CEP 87111-230
Fone/Fax: (44) 3264-2777 / 3035-0800 - Sarandi - Paraná



TERMO DE CONSENTIMENTO

ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS:

Para composição desse termo de consentimento preocupamo-nos em esclarecer aos participantes quanto:

- À garantia de que não haverá aos entrevistados nenhum desconforto e muito menos nenhum risco quanto à sua exposição pessoal, relativo às respostas dadas à entrevista.
- Aos benefícios esperados que servirão de subsídios para apresentação de uma proposta de formação continuada eficiente e eficaz, que venha ao encontro das necessidades imediatas do professor em consonância com a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos da rede municipal de ensino de Sarandi;
- À garantia de esclarecimento a todos os entrevistados antes, durante e posteriormente, quanto à metodologia empregada nesta pesquisa já exposta neste termo de consentimento;
- À garantia de que os sujeitos da pesquisa (docentes da universidade, professores, coordenadores pedagógicos e gestores de escolas da rede municipal de ensino de Sarandi) serão convidados a participarem da presente pesquisa. No entanto, terão plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem qualquer penalização;
- À garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, por meio do anonimato dos informantes;
- À garantia de que não haverá despesa alguma aos participantes da pesquisa, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento. E, também, nenhum risco que viabilize a necessidade de programarmos formas de indenização dos mesmos.

Eu, José Luiz de Araujo, após ter lido e compreendido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o doutorando em educação na área de Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, **CARLOS HENRIQUE FERREIRA MAGALHÃES**, orientado pelo **PROF.º DR.º JOÃO DOS REIS SILVA JUNIOR**, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

..... José Luiz de Araujo Data: 14/09/07

Eu, **CARLOS HENRIQUE FERREIRA MAGALHÃES**, declaro que forneci todas as informações referentes à presente pesquisa, aos participantes e declaro que cumprirei cada uma das exigências constantes na Res. 196/96 do CNS.

..... Data:/...../.....



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SARANDI

Site: www.sarandi.pr.gov.br

Rua José Emiliano de Gusmão, 565 - Caixa Postal 71 - CEP 87111-230
Fone/Fax: (44) 3264-2777 / 3035-0800 - Sarandi - Paraná



Sarandi, 30 de junho de 2008

Prezado Senhor

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **CARLOS HENRIQUE FERREIRA MAGALHÃES**, aluno regularmente matriculado no Programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, nível de doutorado, área de concentração em Fundamentos da Educação, sob orientação do Prof. Dr. João Carlos dos Reis Silva Junior, foi encaminhado à Escola Municipal Masami Koga para realizar sua pesquisa de doutorado. O encaminhamento para tal escola justifica-se pelo fato dessa instituição estar bastante empenhada com a consolidação da Proposta Curricular, tendo como meta garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula. Dessa forma, entendemos que o trabalho de pesquisa, juntamente com a ação pedagógica da escola poderá proporcionar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente nos ambientes onde se materializam os processos de ensino e de aprendizagem.

Sem mais, agradecemos


José Luiz de Araújo
Secretário Municipal de Educação

José Luiz de Araújo
Secretário Municipal de Educação
Cultura, Esporte e Lazer
Decreto 27090 - PM Sarandi

PREFEITURA DO MUNICIPIO DE SARANDI

Site: www.sarandi.pr.gov.br

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

Sarandi, 16 de fevereiro de 2009.

Prezado Senhor

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **CARLOS HENRIQUE FERREIRA MAGALHÃES**, regularmente matriculado no Programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, nível de doutorado, área de Concentração em Fundamentos da Educação, sob orientação do Prof. Dr. João Carlos do Reis Silva Junior, está autorizado a dar continuidade à realização de sua pesquisa de doutorado na **Escola Municipal Masami Koga**.

Sem mais, agradecemos.

Atenciosamente


Alessandra Valeria Brondani
Secretária Municipal de Educação
Cultura, Esporte e Lazer.

ANEXO B-Parecer do Comitê de Ética da UEM



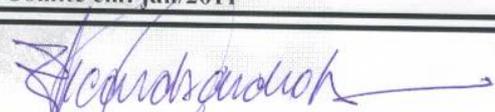
Universidade Estadual de Maringá

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

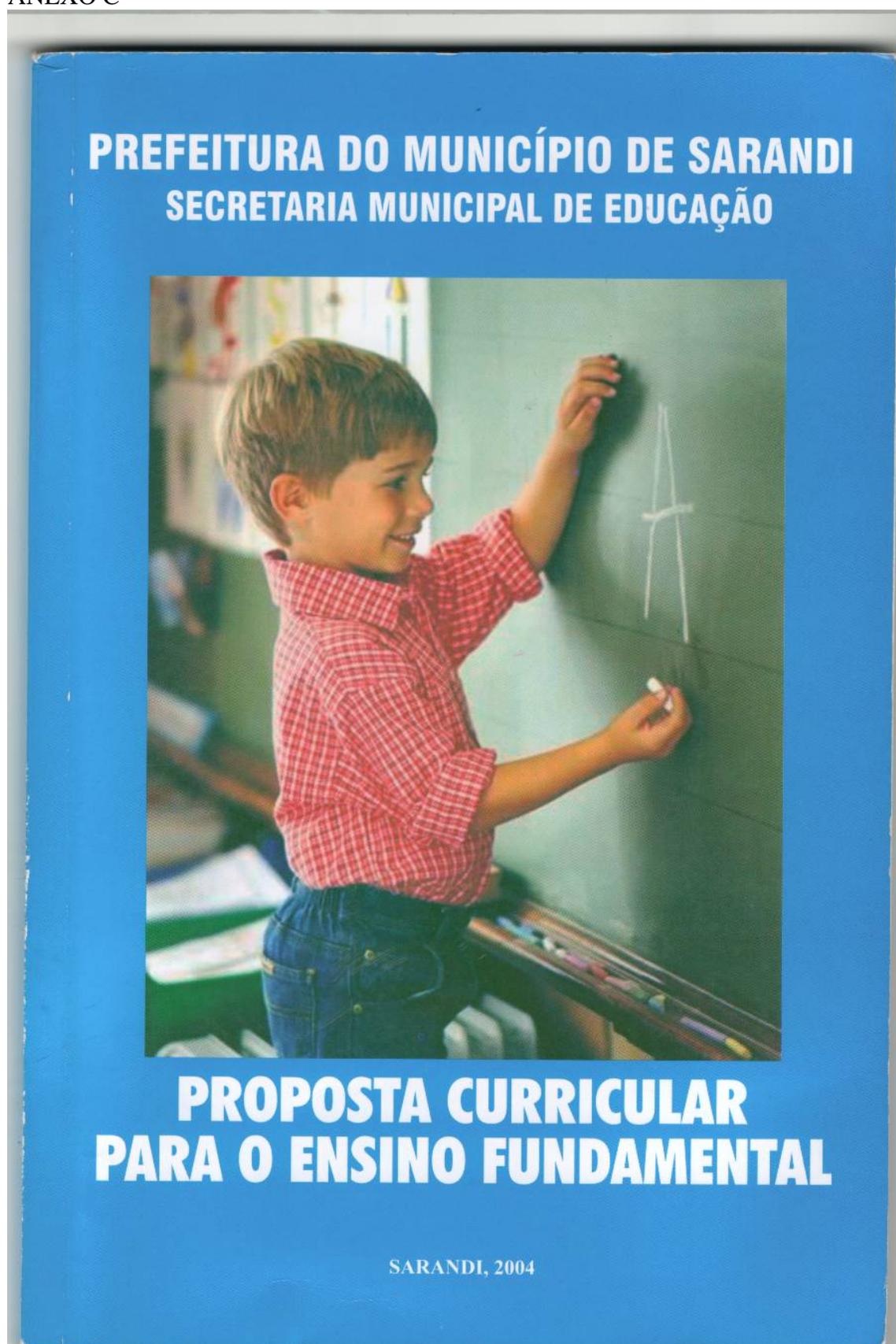
Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Registrado na CONEP em 10/02/1998

CAAE Nº. 0073.0.093.000-08

PARECER Nº. 320/2008

Pesquisador (a) Responsável: Carlos Henrique Ferreira Magalhães	
Centro/Departamento: CCS - Educação	
Título do projeto: Limites e Possibilidades de Objetivações da Pedagogia Histórico-Crítica na Prática Escolar	
<p>Considerações:</p> <p>O projeto de tese de doutorado “Limites e Possibilidades de objetivações da Pedagogia Histórico-Crítica na Prática Escolar”, Tem por objetivo “[...] analisar os limites e possibilidades da apropriação e objetivação da pedagogia histórico-crítica por parte dos professores do município na organização de sua prática escolar” a partir de observação do cotidiano de uma escola e de reuniões da secretaria de Educação do Município e entrevistas com professoras da escola e com o Secretário de Educação.</p> <p>Foi relatado na reunião do COPEP em 30/05/2008 e recebeu parecer pela pendência para adequação do TCLE no que se refere ao ressarcimento e a apresentação na forma de convite à participação.</p> <p>Uma vez esclarecidos os motivos que deixaram o projeto pendente, o Comitê Local de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos aprova a execução do projeto.</p>	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer Data: 20/06/2008	
O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: jan/2011	
O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº 196/96 e complementares do CNS/MS, na 155ª reunião do COPEP em 20/06/2008.	 Prof.ª Dr.ª Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP

ANEXO C



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A nova face da democratização cria em nós um momento de grandes expectativas e muita esperança. Acredita-se que uma outra sociedade é possível. Sociedade em que as pessoas possam viver com igualdade para usufruir os bens, as riquezas materiais e, especialmente, as riquezas intelectuais, pois estas são as que possibilitam a formação do cidadão autônomo e crítico, em condições reais de participar coletivamente das decisões capazes de conduzir o país no sentido da democratização, da dignidade e da justiça social.

A participação consciente da população na elaboração e na execução das políticas públicas pode dar uma dinâmica transformadora à sociedade. Porém, na sociedade atual, na qual o avanço tecnológico, a globalização e seu desenvolvimento levaram a uma grande desigualdade, essa participação restringe-se à pequena parcela detentora da cultura erudita, que é valorizada socialmente, pois se refere ao conhecimento científico e logo, ao trabalho intelectual.

A maior parcela da sociedade, entretanto, não se apropriou da cultura erudita, apenas da cultura popular que se refere àquela produzida em sua própria experiência, na qual sua identificação é o trabalho manual. Essa cultura é fruto das vivências espontâneas e assim, desvalorizada socialmente.

Tais culturas, a erudita e a popular, ou seja tais conhecimentos não nascem com o homem, são frutos de um saber produzido historicamente pela humanidade, assim como todo o conjunto de diferentes tipos de saber que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Segundo Saviani, “para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo [...] produzido historicamente”. (SAVIANI, 2002, p. 7)

Para que ocorra o trabalho educativo, faz-se necessário a aquisição dos elementos culturais produzidos historicamente e coletivamente pelos homens e a apropriação da cultura humana, que é externa ao indivíduo e que, portanto, exige a mediação.

Assim sendo, entendemos que o objeto da educação caracteriza-se na identificação dos elementos culturais essenciais, principais e fundamentais necessários para a assimilação do indivíduo e que esse processo de transmissão-assimilação se dá nas mais diversas instituições, tais como: igrejas, partidos políticos, sindicatos e família, mas é, sobretudo a escola que “vai transformando-se lentamente ao longo da história até se erigir na forma principal e dominante de educação”. (SAVIANI, 2002, p. 8)

Nesta perspectiva, temos na escola o local mais apropriado para a transmissão-

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SARANDI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER**



**PROPOSTA CURRICULAR
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NORTEADORES TEÓRICOS**

SARANDI, 2004

da, junto ao
 a de que esse
 n a produção
 nor e requinte
 stência foram
 ulatinamente,
 a acumulação.
 a humanidade
 ou-se mão dos
 te dos povos.
 dradas nesse
 quantitativo e
 eros para seu
 pela ótica de
 daqueles a
 s - o que é o
 as com e sem

de interesses
 des guerras,
 do mundo
 mômicos que
 o há como
 am como a
 os homens,
 e uma dada
 száros, do
 modo geral,
 o apego e a
 o se fazer
 ade, já em
 da vida.
 na práxis,
 quando a
 ão eleitas
 podem se
 a como a
 enção dos

O exercício de olhar o passado (não idealizado), a forma como determinado modo de vida se constituiu, e as lutas humanas que lhes são inerentes, tudo isso traz consigo a intenção de se *desnaturalizarem* instituições, idéias, comportamentos e propostas educacionais, o que contribui para uma leitura que dá *movimento* aos homens e àquilo que produzem. Isso, certamente, leva-nos a reflexões para além dos dogmas e da busca dos culpados ou de apenas espíritos solidários.

As crises econômicas que ocorreram entre os fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX foram determinantes para a confirmação de que o modelo de sociedade previsto pelas revoluções burguesas estava posto em questão, ou melhor, havia ruído. As esperanças de liberdade, igualdade e fraternidade há muito haviam ficado para trás. Restou aos homens desses dois últimos séculos um ideário pelo qual se nortearem, mas com a desconfiança de que ele pudesse se desdobrar, de fato, em suas práticas sociais. Ao mesmo tempo em que vislumbraram *o despir do mundo*, descobrindo-o de seus mistérios, também se viram despidos de suas *roupagens humanizantes*.

De um lado, tiveram acesso à vida forças industriais e científicas de que nenhuma época anterior, na história da humanidade, chegara a suspeitar. De outro lado, estamos diante de sintomas de decadência que ultrapassam em muito os horrores dos últimos tempos do Império Romano. Em nossos dias [18--], tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinário, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornaram-se fonte de penúria. As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda do caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza, o homem parece escravizar-se a outros homens ou à sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar senão no escuro do pano de fundo da ignorância. Todas as nossas invenções parecem dotar de vida intelectual as forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material (MARX, *apud* BERMAN, p. 1986, p. 21)

Marx estava já assinalando as transformações da sociedade e do homem. Num momento histórico em que “tudo parece impregnado do seu contrário” é que vemos a **racionalidade técnica** atingir um pico elevado, pois o desenvolvimento industrial que a fez emergir deu-se num crescente em busca de meios e processos para produzir *mais e melhor* ou para “amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano”. O “contrário” também encontramos no homem, tão modelado para o trabalho industrial que o escravizou. Isso

tornou possível suspeitar de que algo muitíssimo sério estaria sendo gestado; uma hipótese que foi ganhando força e fôlego, na medida em que, quanto mais a indústria foi se incrementando também se incrementavam **as formas de exclusão, de miséria e de destruição**. Ora, não é o caso de pensarmos na possibilidade de opção pela não-industrialização; a questão é que vemos ser objetivada a afirmação de que “todas as nossas invenções parecem dotar de vida intelectual as forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material”, levando os homens a terem dificuldades em se reconhecerem naquilo que produzem, isto é, surge um grande estranhamento entre *criador e criação*, já que aquele perde seu domínio sobre esta. Estranhamento que se alimenta da atividade social objetivada e decorrente do processo produtivo, permeada de “contrários”. Por um lado essa atividade permitiu que a existência humana se tornasse cada vez mais livre e universal, já que cada vez mais mediatizada por máquinas, instrumentos e procedimentos, já que cada vez mais indireta. E, justamente por isso, cada vez mais distante, fragmentada, alienada, levando ao acirramento do “contrário”: a perda galopante da liberdade e da universalidade na vida dos indivíduos. Em outras palavras, a produção da riqueza também produz a miséria - a contradição do caráter humanizador e alienador da atividade social dessa época. Ter clareza desse processo, por si só, não leva às transformações que sabemos necessárias. Todavia, já retira dos sujeitos uma responsabilidade de focar e estabelecer por metas algo que não se coloca como acessível ou viável. Permite, no entanto, que continuemos a pleitear um bom ensino, que se adiante ao desenvolvimento dos sujeitos. Permite, também, que o professor localize na prática educacional, mesmo com os alunos em condições mais limitantes, o espaço que a ciência deve ter. Retira dos ombros dos professores a responsabilidade de garantir as condições mais plenas para o ensino, mas remete-os a procurarem pelas suas origens.

Com o exposto até aqui, queremos firmar que não basta elencar objetivos e justificativas *cidadãs*; é preciso, mesmo nos limites de uma prática social alienadora, buscar por uma educação que se faça especial. Por isso, nesta proposta contemplamos aspectos que devem ser alvo de contínuo estudo e aprofundamento.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **A Figura humana na pintura moderna:** alternativa para a Psicologia e a Educação entenderem o homem. 2001. 155 p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2001.

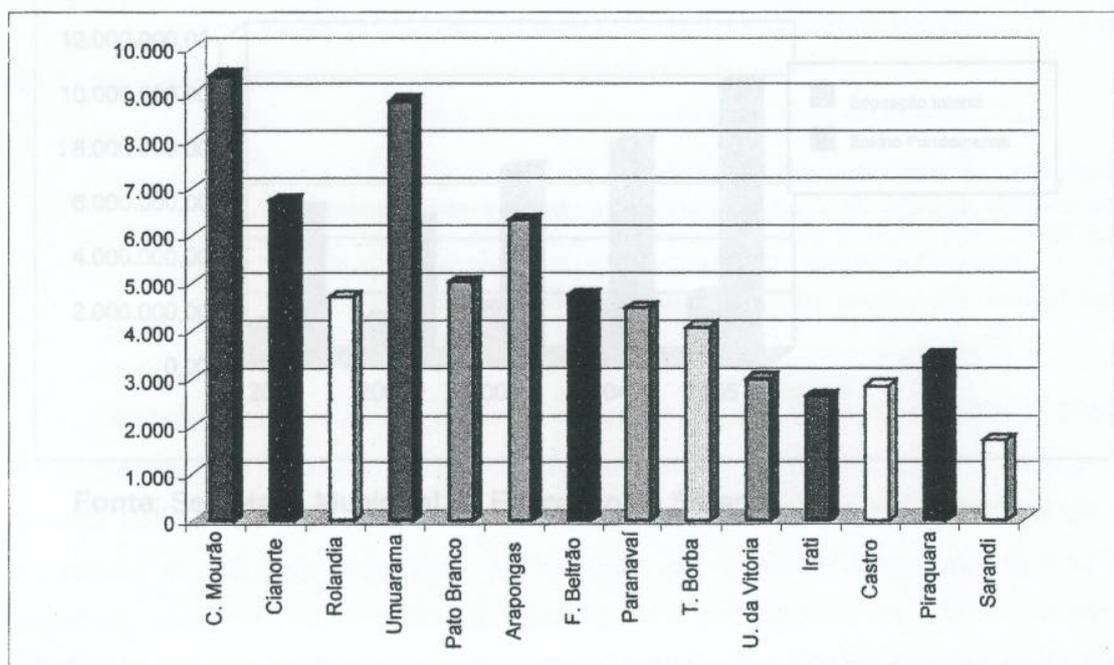
ANEXO D Arrecadação dos municípios entre 50-100 mil habitantes do Paraná.

Em virtude da divisão dos recursos do FUNDEF ser no mínimo 60% para folha de pagamento dos professores e 40% destinadas para a manutenção das instituições de ensino, e para o pagamento dos salários dos demais servidores do ensino fundamental, fica muito difícil comprometer essa parcela do recurso em formação para esses profissionais, justamente pelo recurso ser insuficiente para atender a demanda da rede municipal de ensino. Cabendo ao município ter que investir o mínimo de 25% da sua arrecadação na educação, fazendo valer a emenda constitucional n.º 14 de 1996 da Constituição Federal de 1988 que tem a seguinte redação em seu art. 212,

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988). Porém, o município conta com uma das piores arrecadações do Estado do Paraná.

Vejamos:

Arrecadação municipal dos municípios entre 50-100 hab. – Paraná



Fonte: DRZ – Consultorias Associadas LTDA

Entretanto, a Emenda Constitucional n.º 14 de 1996 que obriga os municípios a investir no mínimo 25% da sua arrecadação na educação, não se

ANEXO E

ESCOLA MUNICIPAL MASAMI KOGA – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
SARANDI
2005

“É necessário despertar a coragem para não apenas a coragem para aceitar”.
(Tadeu Carmelatto)

I INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Masami Koga – Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º e 2º Ciclo, está devidamente autorizada a funcionar, concedida pela Resolução nº 144/95/SEED, localizada à Rua Estrela Dalva 131, bairro Jardim Universal, com sede no Município de Sarandi - PR.

A Instituição faz parte do conjunto de escolas municipais coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte e Lazer, tendo por Entidade Mantenedora a Prefeitura Municipal de Sarandi, e jurisdicionada pelo Núcleo Regional Estadual de Maringá – PR.

Em pesquisa realizada junto à comunidade escolar no período de agosto a outubro do ano de 2004, constatamos que 90% dos alunos desta escola reside com seus pais, sendo as famílias compostas, em média de 4 a 6 pessoas.

No aspecto sócio-cultural obtivemos um percentual de 25% de analfabetismo, sendo que os demais possuem escolaridade entre o ensino fundamental, médio e superior. Estas famílias sobrevivem da realização de diversos tipos de atividades que o município oferece, dentre elas a agricultura, a pecuária, pequenas indústrias e comércio, sendo alguns trabalhos fixos e, na grande maioria, serviços temporários, com faixa salarial de um (01) a dois (02) salários mínimos mensais [Grifos nossos].

Neste contexto a Escola Municipal Masami Koga – Educação Infantil e Ensino Fundamental está consciente sobre a relevância de sua atuação para a construção de uma sociedade mais justa, buscando democratizar o conhecimento e propiciar à classe trabalhadora condições para que tome seu destino nas mãos e contribua para a transformação social.

Considerando esses aspectos, este projeto está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentamos a filosofia e os princípios didático-pedagógicos da escola, ressaltando os fundamentos epistemológicos e éticos-políticos, em seguida, o diagnóstico da comunidade, os fins educativos da entidade, assim como a estrutura, funcionamento e o patrimônio da escola.

Num segundo momento está apresentada a fundamentação teórica, os conteúdos, encaminhamentos metodológicos e o sistema de avaliação da escola, com base na Proposta Curricular do Município, elaborada pelos professores da rede de ensino, concluída em 2004.

ANEXO F

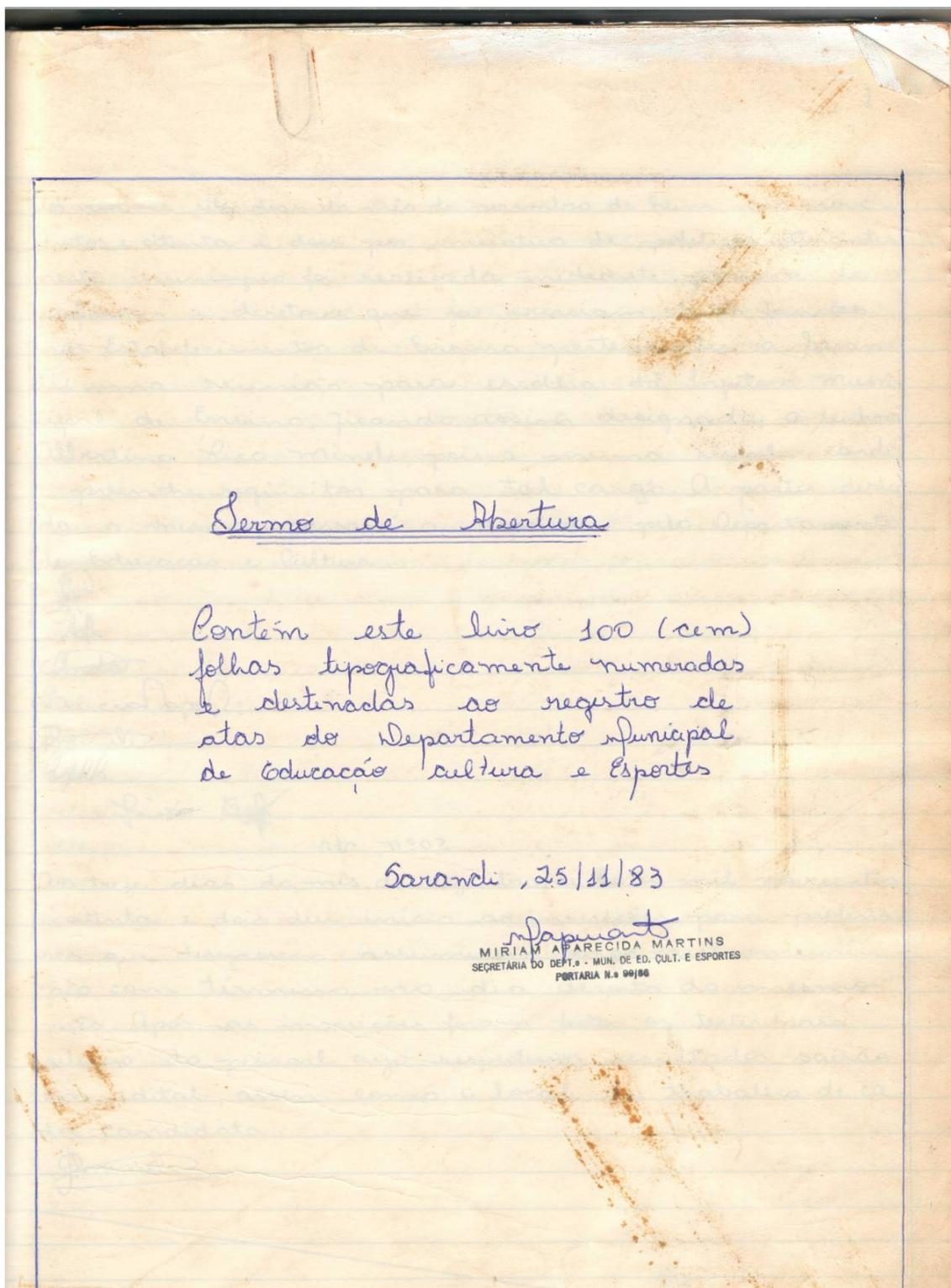
**ESCOLA MUNICIPAL MASAMI KOGA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL****DECLARAÇÃO**

**Escola Municipal Masami Koga
Educação Infantil e
Ensino Fundamental
Rua Estrela Dalva, 131 - Jd. Universal
Cep: 87114-340 - Fone: 3905-1861
Sarandi - Paraná**

Declaramos que a Escola Municipal Masami Koga encontra-se com 505 alunos matriculados neste ano de 2008 dos quais 215 estão inscritos no Programa Bolsa Família.

Sarandi, 04 de julho de 2008.


**Rosa Eliana Leite Milão
DIRETORA - RG. 3.981.968-6
Port 509/2006**

ANEXO G Atas das Secretaria Municipal de Educação de Sarandi-PR

ata nº 53

Nos sete dias de mês de maio de hum mil nove-
 centos e oitenta e quatro, fizeram-se reunião na
 Escola Municipal Odila Tenório Leirbach, a Sra. Albertina
 Rico Mineli (Diretora do D.M.C.C.E), a Sra. Aluana Aparecida
 Martins (Secretaria do D.M.C.C.E), a Diretora, a Secretária, a
 auxiliar de secretária, e a orientadora da escola e os professores.
 A Diretora do Departamento presidindo a reunião
 cumprimentou a todos, agradecendo a presença e disse
 estar contente pois os professores com a sua presença desmen-
 tuaram estar preocupados com o novo ensino solicitou dos
 professores a criatividade, variações nos métodos, preparação
 de material didático, pois estes motivam a criança para
 gostar da escola. Quanto a preparação de provas foi feita
 reunião com os professores por séries, e estes alcançaram os
 seus objetivos. Foi sugerido que os professores poderiam dispensar
 os alunos que tiveram bom rendimento nos sábados e
 convocar para as aulas os alunos fracas, isto é com
 um plano de trabalho para recuperar os mesmos. Quanto
 a correção de provas deve ser feita na íntegra, não
 se deve preocupar em passar alunos que não tem rendi-
 mento, o que se necessita é dar nota correta, pois sendo
 assim você pode recuperar essa criança, e acontece o
 contrário se se der nota a mais do que o necessário.
 O professor deve observar o edital da escola, para que
 possa cumprir corretamente com os seus deveres dentro do
 estabelecimento de ensino. O serviço da Orientadora será o
 de orientar, ajudar o professor e não entregar papéis
 prontos, o professor deve usar a sua criatividade. Quanto
 ao domínio de sala tem que ser satisfatório, pois aí
 está a responsabilidade do professor com a sala de
 aula que assumiu foi sugerida a reunião com os pais, para
 conscientizá-los da importância da ajuda destes para o

rendimento escolar de seu filho. Quanto a substituição, os
 professores devem ser conscientes e colocar uma substituição
 somente em extrema necessidade. Nada mais havendo a
 contar, lancei a presente lista que será quinada por mim e
 demais presentes: Alpina Ameli, Paulo Carlos Maria de Lourdes
 Pereira Ingrid Letter Edelde Crispina Paolo
Josina D. Rigamonte Sônia Ambrósio Sueli Garcia Ambrósio Maria
de Fátima Pereira, Alvina Braga Primo, Marcia Regina
Volpato, Sirlei de Luiza Guimarães, Suzia Teixeira
Neusa Maria Pessini, Oléa Lemes Oliveira, Enice
Ninfa Rodrigues Jardim, Trone de Fátima Rodrigues,
Antonia Ferreira de Brito, Elga de Matos Leões,
Cláudia Suelly Andreazzi Lucia Venancio Silva

ata nº 42

aos dez dias do mês de setembro de hum mil e
 novecentos e oitenta e quatro, reuniram-se na Escola
 Municipal Vale Azul a Sr^{te} Albertina Rico M. Neli, Diretora
 do D.M.G.C.E., a Sr^{te} Aluana Ap. Martins secretaria do mesmo
 e a Sr^{te} Regina Célia Menegoni auxiliar do D.M.G.C.E. A Diretora
 do Departamento iniciando a reunião cumprimentou a todos,
 agradecendo a presença e elaboração dos Pais. Solicitou as
 mães que orientem seus filhos, principalmente na parte de
 higiene corporal, falou da falta de condições de estarmos
 sempre em contato, portanto precisamos bastante da atenção
 dos Senhores Pais. Foi sugerido que se escolhesse uma Comis-
 são com intuito de angariar fundos para ajudar na
 manutenção escolar, a mesma não foi formada pois os
 pais não se prontificaram, nem mesmo acitaram que
 apontarem os seus nomes alegando ser muito difícil. Ou-
 tro passamos em seguida para a assinatura de bo-
 letins. Nada mais havendo a constar, encerramos a presente
 ata que irá assinada por mim e demais presentes.

Vale Azul, 10 de setembro de 1984
 (Assinatura), Mapuato. Uma preciosa pessoa
 bacula Maria Polin. Arij. Azevedo. e. Tavares
 Ernestina maria da Rocha
 geratibrio do Zosito
 Maria Batista Machado
 Antonio Gaudin de Freitas
 Manoel Joaquim de Medeiros
 Benedito Rivaldo da Silva
 Antonio Rodrigues da Silva
 Jomias Rodrigues do Rocha
 Marj Rodrigues do Rocha,
 pedrin carvalho

ata n.º 43

nos vinte e dois dias do mês de novembro de um mil novecentos e oitenta e quatro, as oito horas e quarenta minutos, reuniram-se em uma das salas da Escola Mauro Faculla, a Diretora, secretária, orientadoras do Departamento Municipal de Ensino, a coordenadora e professores dos cursos referentes ao Curso Garandi, as diretoras, secretárias e orientadoras dos estabelecimentos municipais e estaduais de ensino do município de Sarandi. Com a palavra a Coordenadora do Projeto, cumprimentou aos presentes participando o objetivo da reunião que será uma avaliação do trabalho realizado. Com a palavra o professor apelo acredita que um novo curso deveria ser repensado na maneira de aplicá-lo, a carga horária é pequena, classes heterogêneas e estes pontos prejudicam, mas houve isto. Com a palavra a professora claudete, achou bastante válido o trabalho realizado, acredita que devemos recorrer ao pessoal que ministram os cursos que se encontram deficiências nas escolas, a professora Wilma fez colocações a respeito do curso de estudos sociais, os professores não se ficaram contentes pois de acordo com a necessidades reais a sala de aula o curso deveria ser ministrado a nível dos conteúdos e como aplicá-los. Para concluir as discussões a respeito de avaliação, acreditamos que o trabalho foi bastante válido, mas o ponto principal se encontra nos professores em que os cursos deveriam ser criativos, colocando em prática as informações recebidas durante os cursos para que isso melhorar o ensino. Foi levantado pelo grupo do projeto o problema salário do professor, são tão baixos que os mesmos tem a necessidade de se fazer dois trabalhos para poder cobrir as necessidades financeiras e isto prejudica o ensino. Há necessidade de uma segunda etapa dos cursos que será atendimento direto às escolas, mas

para não há necessidade de uma atuação da
 Inspeção e também da Prefeitura em termos financeiros,
 no sentido de gratificação aos professores, lanches, transportes,
 pois o trabalho será realizado em horários extras. A
 seguir foram discutidos os cursos que cada escola
 deseja para o próximo letivo em termos de aperfeiçoamento.
 A presente ata foi lavada e deverá ser assinada por
 mim e demais presentes: Mapucaia, Prinelli, Giulio Condina da
Beira, Almeida, Almeida, Paulo, Chaves, Claudete Pocio Corato
Almeida, Almeida, Leopoldino Apoiada de B. S. Damaghi
 Grupo de Trabalho de Louça baixa, Apoiada de S. Frazato.
 Para lavagem e custos Justen, Almeida, Paulo, Almeida,
Almeida, Almeida, Almeida, Almeida, Almeida, Almeida

A

FARMÁCIA SANTA MARIA
Medicamentos e Perfumarias no Creditário 30/60/90 dias
Av. Londrina, 678 Xarú
Fone: (044) 264-2092

O REPÓRTER REGIONAL

A Verdade no Papel

POSTO INDEPENDÊNCIA
W.S. Combustíveis LTDA
PRODUTOS DE PETRÓLEO - LUBRIFICANTES
LUBRIFICANTES
Avenida Brasil, 250 - centro
Jd. Independência II
Fone: (044) 264-2011
Saratã - Paraná

Ano V - Edição 122 - Distribuição Dirigida - Diretor: Hilário Gomes - Telefex: (044) 264-2511 - 11 outubro de 1997

deputados de outras regiões:
Gomes, Hélio Gremes e Zeno Fachin, são cogitados. Todos possuem intimidades com o município nas diversas áreas.

ARREPIOS
Fez cinco anos que aconteceu o impeachment de Fernando Collor que quer voltar a política, por cima. Deus nos livre, nos já temos um Fernando e é o suficiente.

FARPAS
Parece que não vai haver consenso entre o PSDB e o PFL de Lerner no Paraná. No horário político da TV. O PSDB desce a lenha no governador. Segundo um "expert", Lerner está sorrindo, como ele quer. Descer o "pau" nem sempre rende votos.

VIVA AS MULHERES
As mulheres, que estão ainda longe da política são a maioria no Paraná temos 2.945.560 eleitoras, mais de 200.000 a mais que eleitores. Até na Nacional, T. J.

CIPROCCO
Foi meio tumultuada a sessão da Câmara com a aprovação do projeto de lei que estuda novos cargos para Saratã. Muita gente foi levada a Câmara por vereadores opositores e simacionistas.

SEM TERRAS
Foram bem recebidos em Saratã, pelo Padre João Caruana e pelos vereadores Zezinho e João Ministro. O prefeito Júlio Bifon se emocionou ao falar para elas na Igreja Nossa Senhora das Graças. O Pe. Roberto de Cruzzeiro do Sul grande articulador da Reforma Agrária, se fez presente e

A Volta do Coronelismo

Você sabia que seus direitos, adquiridos por lei, para participar de concurso público foi arrancado de suas mãos por 11 vereadores na última assembleia da Câmara? Você sabia que estes 11 vereadores votaram contra o povo quando concordaram que os cargos públicos devem ser indicados por eles, pelo prefeito, pelos donos do poder? Você sabia que a Câmara estava com um número grande de servidores municipais e estudantes que se levantaram em massa protestando contra essa aberração e eles não ouviram esse povo? Você sabia que o vereador que você elegeu diz

Cilas ressaltta trabalho da Câmara

O vereador Cilas Sousa Morais, presidente da Câmara ressaltou os trabalhos dos vereadores a quem atribui a "melhor performance" desde seus 15 anos de existência. Os companheiros estão dando tudo de si para atender a comunidade; sem distinção para o desenvolvimento dos trabalhos, diz satisfeito o presidente.

que está te representando quando vota contra os seus direitos? Se você não sabia, então reúna-se com seus amigos e vá às reuniões da Câmara toda 2ª feira as 20:00 horas e faça os funcionários do povo que são os vereadores trabalharem a favor do povo. A gente não quer ser protegida por um A gente quer justiça e liberdade A gente não quer confusão A gente quer ter direito de expressão.

PATRONE SEGUROS
- Seguro de Saúde
- Seguro de Vida

ANEXO M

Prefeitura do Município de Sarandi

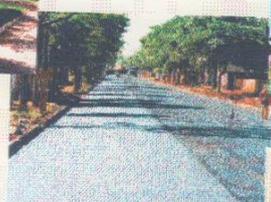
Conquistas Sociais 97/98



Ginásio de Esportes



Quadra Coberta



Pavimentação

Prefeito Municipal
JÚLIO BIFON



Parque Industrial



Vice Prefeito
FRANCISCO GOMES DE ALENCAR



Lagoa de Tratamento - Esgoto



Transporte Escolar



Galerias Pluviais



Tapa Buracos

Fotos: Paulo Sérgio

POSTO DE SAÚDE DO JARDIM UNIVERSAL

- O posto de Saúde do Jardim universal conta com 02 médicos, conforme abaixo discriminados:

<i>Quantidade</i>	<i>Especialidade</i>	<i>Total de Consultas Mensal</i>
01	Pediatra	60
01	Clinico Geral	97

POSTO DE SAÚDE DO JARDIM PANORAMA

- O posto de Saúde do Jardim Panorama conta com 03 médicos, conforme abaixo discriminados:

<i>Quantidade</i>	<i>Especialidade</i>	<i>Total de Consultas Mensal</i>
01	Pediatra	104
01	Clinico Geral	144
01	G.O.	104

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES *Responsável: Maria José da Silva Bifoni*



- Convênio com a Fundepar:
Cobertura e iluminação da Quadra de esportes da Escola Estadual Olavo Bilac, com área de construção de: 866,00 m2.
-Fundepar: R\$. 41.503,26
-Contrapartida: R\$. 27.668,84
-Total: R\$. 69.172,10
- Convênio com a Fundepar:
Reforma geral da Escola Municipal Tisuro Tsuji Barros Cunha.
-Fundepar: R\$. 19.270,00
-Contrapartida: R\$. 8.259,76
-Total: R\$. 27.529,76
- Convênio com a Fundepar:
Reforma geral da Escola Municipal José Polo:
-Fundepar: R\$. 14.264,00
-Contrapartida: R\$. 6.113,44
-Total: R\$. 20.377,44

- Convênio com o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto:
Construção de Quadra Poliesportiva com cobertura metálica e iluminação, localizada no Jardim Esperança (Escola Municipal Ayres Aninceto de Andrade).
-Ministério: R\$. 40.000,00
-Contrapartida: R\$. 10.000,00
-Total: R\$. 50.000,00
- Convênio com a FIA - Fundo Estadual para a Infância e a Adolescência:
Aquisição de materiais de construção para reforma da Entidade Betel.
-Recurso: R\$. 10.637,20
- Convênio com a FIA - Fundo Estadual para a Infância e a Adolescência:
Ampliação de duas salas de aula com área total de 72 m², e dois banheiros com área total de 30 m², destinados ao atendimento de crianças excepcionais (APAE).
-Recurso: R\$. 8.603,30
- Convênio com a FIA - Fundo Estadual para a Infância e a Adolescência:
Aquisição Equipamentos para a Escola Profissionalizante, tais como: cadeiras, escrivaninhas, armários, Televisor, Vídeo, aparelho de som, mesa para reunião, mesa para refeitório, bancos para refeitório estante de aço, pia para cozinha, armário para cozinha, exaustor, liquidificador e batedeira industrial.
-Recurso: R\$. 15.759,50
- Convênio com a FIA - Fundo Estadual para a Infância e a Adolescência:
Construção de um centro profissionalizante, aquisição de equipamentos e material de consumo.
-Recurso: R\$. 30.000,00
- Convênio com o Ministério da Educação:
Aquisição de um veículo micro-ônibus (0 KM) para transporte escolar.
Recurso: R\$. 50.000,00
- Convênio com o Ministério da Educação:
(Educação de jovens e adultos)
Aquisição de módulos e materiais didáticos pedagógicos.
-Ministério: R\$. 2.160,00
-Contrapartida: R\$. 240,00
-Total: R\$. 2.400,00
- Convênio com o Ministério da Educação:
(Educação Especial)
Aquisição de equipamentos para salas de aula da educação especial e a aquisição de material didático pedagógico para alunos do referido segmento educacional.
-Ministério: R\$. 32.188,00
-Contrapartida: R\$. 3.739,70
-Total: R\$. 35.927,70
- Aquisição de uma Kombi 0 KM (Recursos da Fundef);
-R\$. 17.000,00
- Aquisição de um gol special 0 KM (Recursos da Fundef);
-R\$. 12.300,00

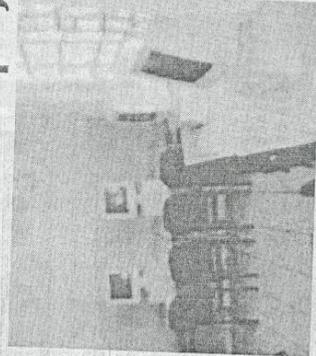
- Aquisição de um veículo ônibus rodoviário ano 1.991, para transporte escolar, (Recursos Fundef).
-RS. 42.000,00
- Aquisição de um veículo ônibus rodoviário ano 1988, para transporte escolar, (Recursos Fundef).
RS. 37.000,00
- Implantação de sistema de Alarme monitorado nas Escolas Municipais;
- Estatuto do magistério
- Implantação do Plano de Carreira
- Reforma completa de 03 ônibus;
- Reforma parcial (parte interna) de 01 ônibus.
- Apoio para criação e implantação do 2º grau no CES- Centro de Estudos Supletivos
- Levantamento de atividades, projetos e cursos realizados pelo Departamento de Educação:
- Meios de Transportes: Crianças assistidas com o transporte escolar, devida a distância, favorecendo sua locomoção, proporcionando à todos os alunos que não encontraram vagas próximos às suas casas.
- Curso de Capacitação: “Reflexão, Teoria X Prática na ação Pedagógica”
Com o intuito de melhorarmos a qualidade do ensino, capacitamos nossos professores da pré escola, 1ª e 2ª series do ensino fundamental, juntamente com os auxiliares e supervisores pedagógicos.
- Talentos interativos - PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais).
Fez-se um contrato entre a Tuiti Education Network (TEN) e a Editora Lago, junto a prefeitura municipal de Sarandi e professores do ensino fundamental (1ª e 2ª ciclos); cursos sobre os “PCN'S da teoria à pratica” com duração de 60 h, através da rede de televisão Canção Nova; assistiram as tele-aulas transmitidas ao vivo, tendo participações através de perguntas realizadas por telefone e fax.
- Curso Faxinal do Céu: Diversos professores participaram nas diversas áreas de ensino em Faxinal do Céu, que beneficiaram o ensino do Município.
- Criação do Centro Municipal de Apoio Pedagógico, com profissionais habilitados nas áreas: psicologia, psicopedagogia e fonoaudiologia.
- Assessoria Pedagógica: O Setor de Coordenação Pedagógica assessora as escolas que têm Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo).
- Quadro de Especialidades da Educação: Com o objetivo de reduzir o nº de alunos evadidos e retidos, proporcionar melhor qualidades de ensino, ampliou-se o quadro de especialistas nas escolas.
- Palestra: Equipe do SENAR - MEIO AMBIENTE, fizeram palestra envolvendo os professores os alunos numa conscientização sobre a preservação no Meio Ambiente.
- ANPR: O Município oferece transporte adequado para alunos portadores de necessidades especiais.
- Ensino Especial: Formação de Classe especial, com assistência de profissionais habilitados, recursos materiais, didáticos pedagógicos.

27 DE OUTUBRO A 15 DE NOVEMBRO / 2006

O REPÓRTER REGIONAL

Prefeitura dá início ao projeto 'Informática Educacional'

A prefeitura de Sarandi iniciou dia 18 o projeto Informática Educacional. Esta iniciativa tem como objetivo promover a inclusão digital de alunos e professores da rede municipal, utilizando computadores como ferramenta. Segundo a coordenadora do projeto, Ana Maria da Luz, a intenção não é aplicar a formação tecnológica como alvo principal, mas sim, utilizar esse meio eletrônico como um recurso para a aquisição e socialização de conhecimentos historicamente produzidos.



Prefeitura cobra PCS em Funcionamento

Na manhã do dia 18 o prefeito Cido Spada acompanhou os alunos da Escola Municipal Mercedes Romero na participação de uma aula inaugural na sala onde foram instalados dez computadores. F a partir das 13h 30 algumas turmas do período da tarde conheceram o novo instrumento pedagógico. Além desta instituição, outras três também receberam a mesma quantidade de máquinas. Na sexta-feira dia 20 foi a vez da Escola

Municipal São Francisco de Assis. E nas outras séries mais escolas serão beneficiadas. Ana Maria lembra que os 40 computadores instalados nas escolas são provenientes da doação feita pela Caixa Econômica Federal à prefeitura no ano passado. Ela ressalta que das 50 máquinas doadas, como já eram usadas, algumas apresentaram defeitos com impossibilidade de conserto. Os mouses, teclado e móveis foram todos comprados pela administração municipal, além da readequação dos espaços fi-

sicos para tornar possível a instalação dos equipamentos. "Mas graças a essa iniciativa da Caixa nós estamos conseguindo iniciar o projeto", reconhece. Em princípio o projeto irá funcionar com um piloto, para que a Secretaria da Educação possa avaliar os resultados e, no ano que vem, implantar o formato oficial. As aulas serão ministradas durante o horário escolar e fará parte da grade curricular. Alunos da pré-escola a 4ª série serão os diretamente beneficiados.

Para essa fase a prefeitura contratou alguns professores específicos para ministrar as aulas de informática. E no começo do ano que vem os professores da rede municipal irão passar por cursos de capacitação para aprender a lidar um pouco melhor com computadores e como o conteúdo pedagógico deverá ser abordado com essa nova ferramenta.

A coordenadora revela que para o próximo ano as salas de informática educacional serão montadas em cada uma. "Para o início de 2007 está prevista a implantação em mais quatro escolas e, até o meio do ano, nas demais", enfatiza. A rede municipal é composta por 17 escolas.

Novo comandante faz inspeção na Polícia Rodoviária

O comandante da Polícia Rodoviária do Paraná, Tenente Coronel Luiz Rodrigo Larson Carstens, que assumiu o comando em agosto, vem desde então inspecionando os postos da Polícia Rodoviária, visando melhor orientar os seus comandados no sentido de evitar cada vez mais a ocorrência do trânsito nas estradas. O comandante Carstens em visita ao Posto de Maralva deu coletivamente as perguntas o coronel disse que os acidentes são na maioria causados por falta humana, bebida, excesso de velocidade e o desrespeito com a sinalização nas estradas. Os índices mostram que no último ano sempre aconteceram mais acidentes e mortes mortais acontecem pela ausência do cinto de segurança, inclusive pelos passageiros nos bancos traseiros.

Outro ponto bastante tocado nos encontros dos conselhos escolares e a importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos. "Não basta a criança estudar na escola, é necessário haver uma continuidade em casa. A família pode ser um forte aliado no desenvolvimento pedagógico e no acompanhamento da criança."

ANUNCIE AQUI
O Repórter Regional
 Não existe melhor lugar para anunciar do que aqui.
 • Tem a melhor página social do estado.
 • Tem as melhores condições de atendimento.
 • Tem o melhor preço de divulgação.
 • Tem o melhor atendimento ao cliente.
 • É pronto para usar!
 Rua José Bonifácio, 913 - Fone: (41) 3743-2355
 Jd. Independência, Curitiba

Secretaria da Educação forma conselhos escolares

Com o intuito de inserir cada vez mais a democratização no ensino municipal, a Secretaria da Educação está reunindo pais, funcionários, professores e membros das APMs (Associação de Pais e Mestres) e formando conselhos escolares. Durante os encontros, que são semanais, estão sendo ministrados cursos de formação continuada. Segundo o coordenador de gestão democrática da rede municipal de ensino, Valdemar Salvagnini, estão sendo abordadas questões referentes à escola e ao papel que o conselho escolar

pode exercer junto à instituição. E para enfatizar a importância do envolvimento de todos nas decisões, os participantes estão podendo fazer trocas de experiências com professores e diretores de escolas estaduais, o próprio secretário da Educação e até do MST, que já pensam numa linha mais democrática. "Nós queremos com isso mostrar que quanto mais pessoas estiverem envolvidas em prol da mesma causa, mais fácil será para lutar e conseguir novas conquistas junto às comunidades escolares", explica Salvagnini. Os encontros termi-

naão apenas em dezembro deste ano e ao final a Secretaria de Educação pretende montar um livreto para servir de modelo nos próximos anos. Outro ponto bastante tocado nos encontros dos conselhos escolares e a importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos. "Não basta a criança estudar na escola, é necessário haver uma continuidade em casa. A família pode ser um forte aliado no desenvolvimento pedagógico e no acompanhamento da criança."

ANEXO O- VI Encontro da Educação

Sarandi
Gráfica & Editora

Sos Off-Set em Geral

41 3264-4741
41 3264-2262

...nos uma Visita

...ã, 135 - Jd. Independência
3-270 - Sarandi - Paraná

Jornal SARANDI

Aqui você tem Informação. HOJE

Sarandi, Julho de 2006 - Ano 1 - Edição 03 - Distribuição Gratuita - Online: www.sarandioje.com.br

IMOBIL
Creci 14.
Datas, Casas, Letras

Zêl
IMÓV
Fone: (41) 3035-0
Rua Delegado Luiz
Centroc - Sarandi
(em frente antiga

Rádio Sarandi FM 105,9
Pág. 05

TV Digital, Momento Tecnológico no Brasil
Pág. 04

Nota de um sairá de circuí diz Banco Ce

VI Encontro da Educação
Conhecimento Científico: Instrumento Essencial para a Educação
10 de julho de 2006

Projeto para alfabetização e formação de funcionários da Prefeitura
O Prefeito Humberto Feltrin durante sua visita aos salões da Prefeitura recebeu a equipe para a alfabetização de funcionários da Prefeitura. O projeto será desenvolvido em parceria com os professores e profissionais da área, incluindo os novos diretores para uma melhor relação entre ensino e aprendizagem. Espera-se uma mudança de mentalidade entre zeladores, professores, supervisores, entre outros, todos os funcionários da rede municipal de ensino.

19º Encontro de Viticultores acontece em Marialva
Promovido pelo Governo do Estado do Paraná, através do Instituto Catarinense para ANPPF e pelo Governo Municipal de Marialva, o Encontro será realizado no próximo dia 13 de julho no hotel às 07:30 horas na ACEM (Associação Cultural e Esportiva de Marialva) localizada à Rua Juvinal dos Santos, 133. O objetivo é apresentar resultados de ensaios desenvolvidos durante o ano para Apipil e seus produtores.

Expediente
Direção: Jefferson Augusto M. Silva
Colaboração: Rogério Rodrigues, Paulo Sérgio
TIPOGRAFIA: 3.000 exemplares
Empresa Jornalística Folha da Londrina

DEPTO. COMERCIAL
Mariza Maquieta da Silva
www.sarandioje.com.br
e-mail: sarandi@sarandioje.com.br

DIAGRAMAÇÃO/ARTE
Jefferson Augusto M. Silva

IMPRESSÃO
Empresa Jornalística Folha da Londrina

Jornal Sarandi Hoje - CNPJ 07.583.887/0001-43 Insc. Est. 903270975-83 - Rua Tiradentes, 2108 - CEP 87114-070 - Sarandi - Pr

Libra
No amor: Saiba como reconhecer o verdadeiro amor. Como se apaixonar e reconhecer o verdadeiro amor. Como se apaixonar e reconhecer o verdadeiro amor. Como se apaixonar e reconhecer o verdadeiro amor.

Sagitário
No amor: Saiba como reconhecer o verdadeiro amor. Como se apaixonar e reconhecer o verdadeiro amor. Como se apaixonar e reconhecer o verdadeiro amor.

Áquário
No amor: Saiba como reconhecer o verdadeiro amor. Como se apaixonar e reconhecer o verdadeiro amor. Como se apaixonar e reconhecer o verdadeiro amor.

**Secretaria Municipal de Educação,
Cultura, Esportes e Lazer de Sarandi**
VI Encontro da Educação de Sarandi
(10/07/2006 a 13/07/2006)

**Tema: "Conhecimento Científico: Instrumento
Essencial para a Emancipação"**

Programação

10/07/2006 SEGUNDA-FEIRA (NOITE)

TODOS

19h00min às 20h00min - Recepção dos
participantes e Credenciamento

20h00min às 20h30min - Abertura Oficial do
Encontro

20h30min - Apresentação Cultural (Ballet do
Regina Mundi) e (Tijolo e Enéias)

Local: Ginásio de Esportes Tancredo de
Almeida Neves

11/07/2006 TERÇA-FEIRA (MANHÃ)

TODOS

08h00 min às 08h30min - Apresentação
Cultural (Especiais do Samba APAE-Mgá)

Local: Ginásio de Esportes Tancredo de
Almeida Neves

Intervalo: das 09h45min às 10h15min

PROFESSORES E EDUCADORES

08h30 min às 11h30min - Conferência

Tema: Práticas Inclusivas
Conferencista: Prof. Dr. Miguel Gonzalez
Arroyo (PHD em Ciências Humanas pela
Universidade Complutense de Madrid Professor
da Universidade Federal de Minas Gerais. Área:
Educação - UFMG).

Local: Ginásio de Esportes Tancredo de
Almeida Neves

EQUIPE DE APOIO

08h30min às 11h30min - Minicurso

Local: Escola Municipal São Francisco de Assis

Tema 1: Por que o senso comum é insuficiente?
Ministrante: Meire da Fonseca Bifon (Psicóloga
UEM/Mgá; Especialista na Área de Violência
USP/SP; Especializanda em Trabalho e
Educação - UEM/Mgá).

Tema 2: Trabalho e educação no mundo das
mercadorias

Ministrante: Maurício Pedro Luciano da Costa
(Graduando em Ciências Sociais - UEM)

Tema 3: Conhecendo e Respeitando as
Diferenças

Ministrante: Elza Midori (Mestre em Educação-
UNICAMP; Doutoranda em Educação- USP/SP)

Tema 4: A prevenção das DSTs no Contexto
Escolar

Ministrante: Edson Oliveira dos Anjos
(Especialista em Pedagogia da Enfermagem -
ENSC)

Tema 5: A Democratização da Democracia
Ministrante: Aduato da Silva (Educação Física -

Tema 5: Do Macro ao Micro Singular da Escola:
Uma Reflexão sobre a Educação de Jovens e
Adultos
Ministrante: Taiz de Farias Lara (Mestre em
Educação UEM).

Tema 6: Compromisso Político com a Educação
Ministrante: Luciene Marinozze Bortolucci
(Pedagoga FAFIPA; Especialização em
Orientação, supervisão e Administração
FAFIPA; Especialização em Psicopedagogia
CESUMAR)

Tema 7: O que você quer ser: uma proposta de
exercício teatral em sala de aula.

Ministrante: Márcio Alex Pereira (Letras-UEM;
Mestrando em Educação-UEM; diretor e ator
Cia Palco) e Leandro da Costa Fóz (Educação
Física-UEM; ator- Cia Palco)

Tema 8: Oficina de Leitura

Ministrante: Leonice dos Santos (Letras -
FAFIMAN; Esp. em Literatura em Ensino - UEM
Mestre em Linguística Aplicada UEM)

Tema 9: O Ensino de Frações nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

Ministrantes: Maria Emilia Melo T. Zaquetta
(Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino
de Matemática UEM) e Magda Ribeiro de
França Barbosa (Mestre em Educação para a
Ciência e o Ensino de Matemática UEM)

Tema 10: O jogo como recurso didático
pedagógico

Ministrante: Fernanda Regina Massarutte
(Educação Física UEM)

ANEXO P

Números da Dívida em 2008

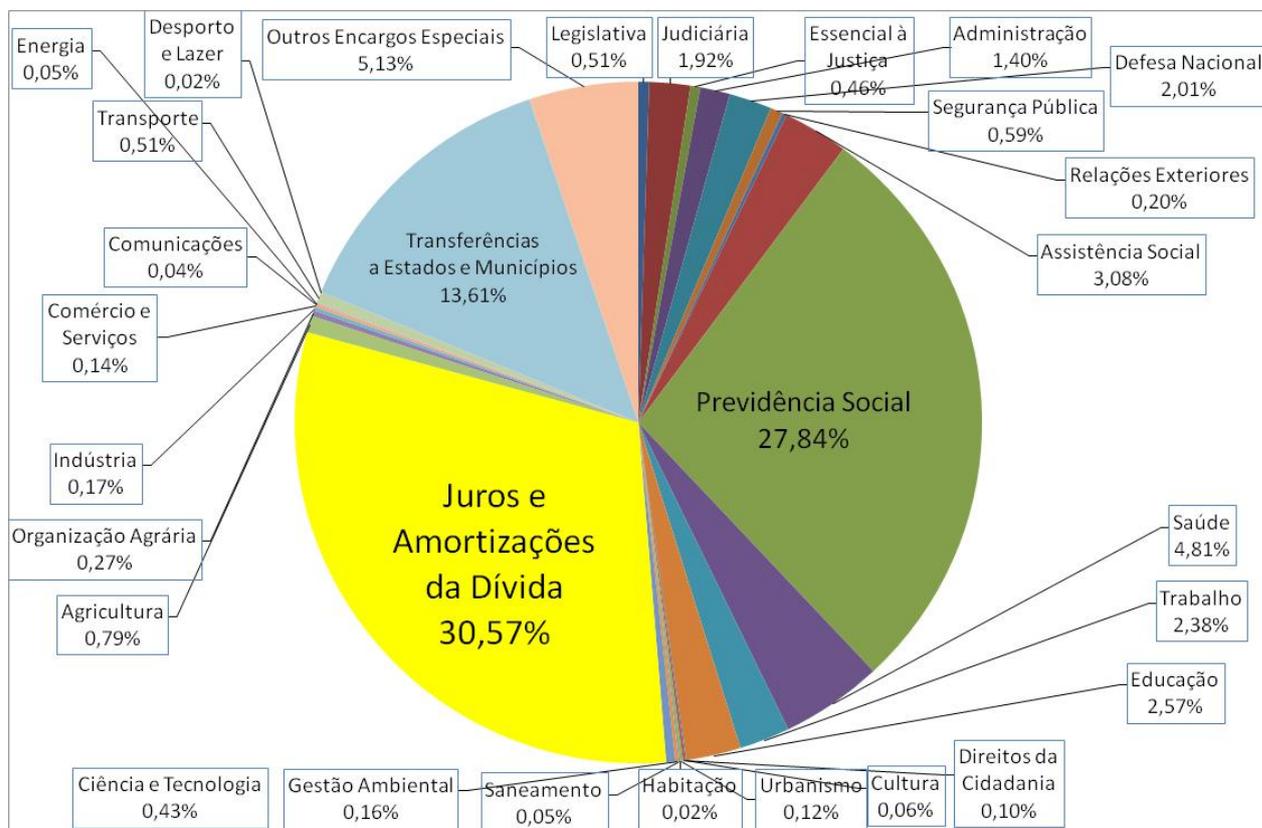
Vejam quanto o país pagou de juros em 2008, quanto as dívidas interna e externa cresceram, e quanto foi destinado às áreas sociais.

De janeiro até dezembro de 2008, os governos federal, estaduais e municipais geraram um superávit primário - isto é, a economia de recursos para o pagamento das dívidas externa e interna, obtida por meio de aumento de arrecadação de tributos e corte de gastos públicos - equivalente a R\$ 118 bilhões ou 4,07% do PIB (Produto Interno Bruto, que representa toda a riqueza produzida no País em 2008). Porém, este superávit não foi suficiente para pagar nem os juros da dívida pública vencidos no período, que atingiram R\$ 162 bilhões, enquanto as amortizações representaram R\$ 172 bilhões⁶⁶. Para complementar esses pagamentos, todos os investimentos e gastos públicos de todas as esferas da federação foram sacrificadas.

Analisando-se a execução do Orçamento Federal em 2008, podemos ver a distribuição de recursos (que somaram, no total, R\$ 924 bilhões) apresentada no gráfico abaixo. As despesas com o serviço da dívida (juros mais amortizações, exclusive o refinanciamento) consumiram 30,57% dos recursos do período, ou seja, o equivalente a R\$ 282 bilhões, e foram muitas vezes superiores aos gastos com áreas sociais fundamentais, como saúde (4,81%), educação (2,57%) e assistência social (3,08%). Além disso, é quase nulo o valor destinado a setores importantes como Organização Agrária (com apenas 0,27% dos gastos), Transporte (0,51%), Ciência e Tecnologia (0,43%), Habitação (0,02%) e Saneamento (0,05%).

⁶⁶ Os valores do superávit primário (R\$ 118 bilhões) e de juros pagos (R\$ 162 bilhões) se referem à soma das esferas federal, estadual e municipal, e foram retirados da Nota Para a Imprensa de Política Fiscal, do Banco Central, disponível na página <http://www.bcb.gov.br/ftp/notaecon/ni200901pfp.zip>, planilha em excel, quadro 2. O valor de R\$ 172 bilhões de amortizações foi retirado do SIAFI, e somente inclui a esfera federal.

Orçamento Geral da União – 2008



Fonte: SIAFI - Orçamento Geral da União – Sistema Access da Câmara dos Deputados. Não inclui o “refinanciamento” da dívida, ou seja, o pagamento de amortizações realizado por meio da emissão de novos títulos.

Nota: Os gastos com servidores ativos se distribuem pelas áreas sociais nas quais eles atuam. Os servidores inativos e pensionistas estão alocados na “Previdência Social”.

O valor correspondente ao refinanciamento da dívida, ou seja, o pagamento de títulos que estão vencendo mediante a emissão de novos títulos (a chamada “rolagem da dívida”), não está representado no gráfico. Caso considerássemos tal refinanciamento, as despesas com a dívida chegariam a 47% do total! As despesas com o mencionado refinanciamento devem ser consideradas, uma vez que também representam gastos do governo com a dívida e seu significativo montante demonstra como o governo está dependente do “mercado financeiro”, que mensalmente exige condições onerosas para rolar dezenas de bilhões de reais em títulos. Este tem sido o principal trunfo do “mercado financeiro” para ditar a política econômica, uma vez que, a qualquer sinal de mudança na gestão da dívida pública, ameaçam com a elevação do “risco-país” ou com fuga de capitais, tornando mais difícil a “rolagem” da dívida, como o ocorrido desde o início da atual crise financeira internacional (ver matéria da página 6). Por

esta razão, o debate sobre o tema da dívida pública tem sido retirado de pauta pelo governo e pela grande mídia que defende interesses financeiros, e é apresentada falsamente como “uma questão resolvida”.

Contas externas

Com relação às contas externas, em 2008 o saldo na balança comercial (US\$ 24,7 bilhões) não foi suficiente para cobrir sequer as remessas de lucros das multinacionais, que explodiram ano passado, atingindo US\$ 33,8 bilhões. Os juros da dívida externa atingiram US\$ 7 bilhões, e os serviços contratados do exterior (aluguel de equipamentos importados, viagens internacionais, uso de navios estrangeiros, etc) somaram US\$ 16 bilhões. Como resultado, houve um grande déficit em transações correntes (de US\$ 28 bilhões), cobertos pela entrada de US\$ 30 bilhões de “investimento direto estrangeiro” que, porém, gerarão mais remessas de lucros no futuro.

A dívida externa cresceu US\$ 26,5 bilhões em 2008, atingindo US\$ 267 bilhões⁶⁷. Tal crescimento se deveu principalmente aos chamados “empréstimos intercompanhias”, ou seja, empréstimos feitos pelas multinacionais às suas filiais no Brasil. Um detalhe importante é que o governo exclui este tipo de empréstimo da contabilidade dívida externa, razão pela qual a grande imprensa não noticiou este grande crescimento do débito externo brasileiro ano passado.

Com a crise financeira, iniciou-se uma grande fuga de capitais, pois os investidores estrangeiros preferem aplicações consideradas como “mais seguras”, como títulos do Tesouro dos EUA, e também precisam retirar seus recursos daqui para cobrir seus prejuízos em seus países de origem. Com a crise, a oferta de financiamentos externos também se reduz, impedindo que as empresas privadas rolem suas dívidas externas.

Nesta situação, o próprio Banco Central começou a ofertar reservas cambiais brasileiras em operações de empréstimo a exportadores e empresas privadas endividadadas no exterior, além de intervir no mercado de câmbio, ofertando dólares para tentar baixar a cotação da moeda americana, sancionando a fuga de capitais. Como resultado, de setembro/2008 a janeiro/2009, as reservas cambiais caíram US\$ 17 bilhões (de US\$ 205 bilhões para US\$ 188

⁶⁷ Ver <http://www.bcb.gov.br/ftp/NotaEcon/NI200902sep.zip> , planilha em excel, quadro 49.

bilhões⁶⁸). Recentemente, o Banco Central anunciou uma nova linha de crédito de até US\$ 36 bilhões para as empresas privadas que não estão conseguindo rolar suas dívidas, o que beneficiará cerca de 4 mil empresas brasileiras ou até mesmo multinacionais, que pagarão juros de 1,5% mais a taxa Libor, o que significa uma taxa de juros de cerca de 5% ao ano. Importante ressaltar que essa taxa é bem menor que a taxa paga pelo governo para adquirir os dólares das reservas cambiais, ou seja, a taxa Selic (atualmente em 12,75%), pois as reservas são acumuladas às custas da emissão de títulos da dívida interna.

Esta é mais uma prova de que a dívida externa “privada” é um fardo para o povo brasileiro, e que as alternativas à crise financeira devem incluir o controle sobre os fluxos de capital e a auditoria da dívida.

O resultado do Banco Central em 2008

Nos últimos anos, a política de acumulação de reservas cambiais causou imenso prejuízo ao Banco Central (BC) que, ao deter tamanha quantidade de dólares, acabou por manter em seu patrimônio uma moeda que estava se desvalorizando frente ao Real. Por outro lado, ganhou quem estava na outra ponta da operação, vendendo os dólares ao BC: os grandes investidores, bancos e exportadores que, ao venderem seus dólares, estavam, na realidade, se livrando de um “mico”, ou seja, transferindo para o BC o prejuízo que teriam caso mantivessem moeda estrangeira que estava se desvalorizando em seu poder. E quem pagou esta farra? Você! Tais prejuízos do BC são cobertos pelo Tesouro, ou seja, por toda a sociedade brasileira.

Com a crise financeira, o dólar voltou a se valorizar frente ao real, o que poderia reverter esta situação, causando prejuízo aos investidores, que haviam aplicado seus recursos no Brasil (em títulos da dívida interna, ou ações na bolsa de valores). Porém, para impedir o prejuízo destes investidores, o Banco Central começou a executar as chamadas “Operações de swap cambial”, que, apesar do nome complicado significa, em bom português, o ressarcimento, com dinheiro público, dos prejuízos dos investidores com a subida do dólar.

⁶⁸ Ver <http://www.bcb.gov.br/ftp/NotaEcon/NI200902sep.zip> , planilha em excel, quadro 45.

Devido à subida do dólar, o Banco Central apresentou um expressivo resultado positivo em 2008, de R\$ 126 bilhões⁶⁹, que deveriam ser repassados ao Tesouro, para compensar os enormes prejuízos dos anos anteriores. Porém, de todo este dinheiro, nenhum centavo irá para as áreas sociais: todo ele tem de ser destinado exclusivamente ao pagamento da dívida!

A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF, ou Lei Complementar nº 101/2000), que estabelece limites para todos os gastos sociais, com pessoal, etc, não estabelece qualquer limite para o prejuízo operacional do Banco Central, mesmo quando ele absorve dólares em queda de forma ilimitada; oferece ao mercado títulos da dívida interna a 12,75% e compra títulos da dívida norte-americana que não pagam quase nada, não importa! Não há limite para esse prejuízo e a LRF ainda ordena (em seu Art. 7º, §1º) que esse prejuízo seja integralmente coberto pelo Tesouro Nacional: se não houver recurso disponível, que se emitam novos títulos. Por outro lado, o Art. 2º §1º da Medida Provisória 2.179-36/2001 (perpetuado pelo Art. 3º da Lei 11.803 / 2008) determina que, quando o BC apura lucro operacional, este resultado positivo deve ser destinado exclusivamente ao pagamento de juros e amortizações da dívida pública. É impressionante o privilégio dos rentistas!

Em resumo: quando o BC apura prejuízo operacional, o Tesouro Nacional paga a conta, sacrificando toda a sociedade. E quando o BC apura resultado positivo, o dinheiro vai para pagar a dívida.

Em suma: para os especuladores, tudo! Para o social, o sacrifício de pagar a conta!

http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2009-03-05.5210571984/document_view acesso em 10 de mar. 2009

⁶⁹ Importante ressaltar que, a partir da edição (decorrente das variações do câmbio) passou a página 2). Isto dificultou bastante a identificação explicitado. Tal resultado consta agora na <http://www.bc.gov.br/htms/inffina/be200812/dezembro2008.pdt> .

ANEXO Q

Núcleo de Educação Popular - 13 de Maio São Paulo, SP.

CRÍTICA SEMANAL DA ECONOMIA

Tel. (11) 8201 6059 ou (11) 92357060. e-mail: criticasemanal@uol.com.br

EDIÇÃO nº 1003 e 1004; ano 24; 3ª e 4ª semanas de Janeiro/2010

O CAPITAL EM LUTA CONTRA A LEI DA GRAVIDADE.

No regime capitalista de produção a lei do valor-trabalho corresponde à lei da gravidade da física. É a essa determinação interna da dinâmica dos ciclos e crises periódicas que os capitalistas procuram neutralizar com instrumentos políticos, externos ao processo de valorização. JOSÉ MARTINS

No Japão, segunda maior economia do mundo, não são apenas os preços (e a taxa de lucro) que caem. Caem também os aviões. Melhor dizendo, aviões em forma de capital, em forma de ações das suas gigantes empresas de aviação. *Japan Airlines*, a maior empresa aérea do Japão (e da Ásia) declarou falência em 19 de Janeiro 2010. É a maior quebra de uma empresa japonesa de fora do setor financeiro desde a Segunda Guerra Mundial.

1 “Japan Airlines, a maior companhia aérea do Japão, declara falência. A Japan Airlines (JAL), maior companhia aérea do continente asiático, endividada e atingida por grandes prejuízos, declarou-se nesta terça-feira em falência e iniciou um severo plano de resgate que incluirá o corte de cerca de 15.600 postos de trabalho” Agência AFP, 20/janeiro/2010.

Mas, antes que o capital virasse pó e causasse efeitos perigosamente dilacerantes no mercado, a empresa foi providencialmente socorrida pelo governo japonês, tornando-se assim a mais recente empresa estatal do formidável e tão eficiente sistema de livre-mercado capitalista! Vamos então à lição da semana: como ressuscitar o capital falido? Com muito dinheiro público para as empresas privadas falidas e um ponta-pé na bunda dos trabalhadores - no caso da *Japan Airlines*, demissão de 15.600 trabalhadores, só para começar.

IDÉIAS E MATÉRIA – O último período de crise já revelou abundantemente a natureza desse *comunismo dos capitalistas* – o Estado, essa forma de manifestação de Deus na terra, de que falava Hegel, exercendo sem pudor sua verdadeira função de comitê de negócios da burguesia e de administrador da repressão armada da luta de classes. O movimento real do capital confirma nossas principais teses. Tudo que se diz do Estado moderno separado dessa natureza essencial não passa de elucubrações filosóficas e acadêmicas procurando esconder sua prática material.

O que interessa verificar neste movimento prático dos capitalistas é um problema central na dinâmica do mercado nos períodos de crise e tentativa de se evitar a tendência catastrófica do sistema: pode-se afirmar (ou negar) com segurança que essas intervenções políticas externas (Estado) são suficientes para reverter as pressões internas da superprodução de valor e mais-valia? De maneira mais prática: a intervenção do Estado no curso da economia apresenta sempre instrumentos capazes de neutralizar a tendência à queda da taxa de lucro e reinaugurar um novo período de expansão? Os economistas (liberais, keynesianos e marxistas) não têm nenhuma dúvida que isso sempre acontece. Mas há controvérsias.

O melhor é ser modesto neste assunto que centraliza, mais que em qualquer outro, infinitos pontos de vista (e interesses materiais, *por supuesto*) das diversas classes sociais do atual regime. As inúmeras concepções ideológicas da forma de existência e das possibilidades de luta das classes sociais, por exemplo, estão envolvidas neste assunto.

A única coisa certa é que essas indagações nos colocam frente ao problema central da análise das crises e ciclos econômicos: a intervenção política se sobrepõe ao problema econômico? Quem acertar a resposta estará acertando também nas perspectivas da economia mundial daqui até o fim do ano. É na prática do movimento material que se comprova as boas formulações teóricas. Quem se habilita?

NÚMEROS CRUCIAIS – Uma sucinta atualização do que se passa neste momento com as condições internas da produção de valor e de mais-valor – que nada mais é do que a popular produção industrial – pode ajudar na solução do problema. É aqui que se origina e se desdobra aquela força de gravidade da economia que falamos no início. Os mais recentes números divulgados pelo *Federal Reserve*² sobre a produção industrial norte-americana, divulgados nesta semana, mostram, neste sentido, coisas muito importantes.

² Federal Reserve System – “Industrial Production and Capacity Utilization”- Janeiro, 15, 2010

Primeiro, a *produção de manufaturas* (bens duráveis e não-duráveis) da economia reguladora do mercado mundial caiu pesadamente no ano de 2009: exatamente 11,4% sobre 2008, no qual já tinha caído 3,2% sobre 2007. Isso é uma manifestação muito forte da *lei do valor-trabalho*. Tem que ser levada em conta em qualquer análise que se proponha a um mínimo de seriedade. Não se tem notícia de queda tão profunda da produção de valor, pelo menos nos últimos setenta anos. Pode-se verificar, apesar da precariedade das fontes disponíveis, se em algum ano da *Grande Depressão* (anos 1930) houve uma queda desta magnitude. Parece que não.

Os dados divulgados no relatório do Fed mostram também que a *utilização da capacidade das manufaturas* em 2009 ficou na média anual de 66,9. Para se ter idéia, a média da utilização nos últimos trinta anos foi de 79,6. O

nível mais baixo anterior (72,7) havia sido no último período de crise (2000-2002). Portanto, outro recorde de queda, no ano passado, muito próximo da catástrofe econômica, quer dizer, de uma crise geral do sistema. Em outro plano da evolução do ciclo, contrapondo-se aos movimentos do ano passado como um todo, os dados mostram que a produção começou a se recuperar no terceiro trimestre de 2009 (aumento de 9,0% em termos anuais). Depois cresceu um pouco menos (5,7%) no quarto trimestre 2009. No mês de Dezembro a produção das manufaturas ficou patinando próxima de zero, embora o setor de *maquinários* tenha apresentado o primeiro sinal de recuperação (aumento de 2,3%) depois de um mergulho de quase 20% no ano de 2009. Isso se reflete na *taxa de acumulação do capital industrial*, medida pelo indicador *capacidade industrial* do Fed. No quarto trimestre de 2009 essa taxa caiu bombásticos 1,7%, na seqüência de cinco trimestres seguidos de queda. Nada parecido, mais uma vez, desde a *Grande Depressão*.

PATINANDO EM FINA CAMADA DE GELO – Para concluir esse boletim, uma observação preliminar: embora a economia real mostre sinais claros de recuperação do período de crise, encerrado no terceiro trimestre de 2009, o período de expansão inaugurando um novo ciclo econômico ainda é, aparentemente, muito tímido. A economia global ainda não restaurou a taxa média de lucro do período de expansão do ciclo anterior. Isso acontece devido àquela enorme derrocada da produção e do emprego no auge da recente crise. A superação dessa queda da força da gravidade do sistema é necessariamente muito penosa, muito mais difícil que em ciclos anteriores.

As condições internas da acumulação, entretanto, indicam que o mais provável é uma recuperação mais forte no decorrer do ano. Mas pode haver surpresas. Isso dependerá de

novos aumentos da produtividade (exploração) da força de trabalho, o que verificaremos com dados a serem publicados pelo Departamento do Trabalho dos EUA no começo de Fevereiro. Dependerá também do saneamento administrativo (Estado) de alguns gargalos financeiros nos EUA e China, principalmente, que ainda restam e que poderiam neutralizar os avanços dos últimos meses do capital na base produtiva de mais-valia (lucro) e jogar a economia em novo e mais profundo mergulho.

Essa perspectiva de um duplo mergulho, entretanto, não é a mais provável. Nossa torcida para que isso aconteça é a maior do mundo, mas ela não altera em nada aquela indicação anterior do mundo real de que o mais provável é uma consolidação da paz dos cemitérios por mais três ou quatro anos. Aprofundaremos melhor essa análise nos próximos boletins.