A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – Brasil
alboni@alboni.com

Resumo

Trata-se de pesquisa já concluída que teve por objeto as políticas públicas de formação continuada dos professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O recorte histórico abrange o período 1985-1989, quando se implantou o 4º Plano Educacional, inspirado nas ideias de Saviani. O objetivo do trabalho é refletir sobre as relações entre a adoção da pedagogia histórico-crítica e a formação docente. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa possui caráter documental, apoiada em relatórios disponíveis no Arquivo Municipal de Educação, com a contribuição teórica de Mello (1995), Tomacheski (2003) e Saviani (2008). Os resultados evidenciaram a ênfase da formação continuada dos professores voltada às competências técnicas e políticas necessárias à execução da proposta pedagógica implantada.

Palavras-chave: currículo; formação continuada; pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

O início da década de 1980 foi decisivo na história nacional e municipal, com mudanças radicais que afetaram a estrutura da sociedade brasileira e determinariam marcantes consequências futuras.

Dentro da euforia das liberdades políticas que vinham sendo reconquistadas, após longo período de regime militar, no Paraná e em Curitiba, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) conseguiu eleger seus candidatos. Assim, José Richa e Maurício Fruet assumiram, respectivamente, os cargos de Governador do Estado e de Prefeito de Curitiba.

O modelo econômico implantado no Brasil pelos militares depois de 1964, “concentrador de renda, excludente, voltado para o mercado externo” (GOHN, 1991, p. 10), porém, continuava o mesmo nos anos 80. Essa situação era de tal forma grave e

complexa que mesmo a retomada do processo de crescimento após 1984 não foi suficiente para recuperar os indicadores dos anos 70. “Alguns analistas chegam a denominar essa fase de ‘a década perdida’. Perdeu-se impulso e esgotou-se o modelo de crescimento”, explica Gohn (1991, p. 10). Nesses anos, porém, é possível identificar não apenas perdas, mas também avanços significativos no plano sócio-político, com a restauração da vida democrática (GOHN, 1991).

A administração do PMDB municipal representava, também em Curitiba, a expectativa popular de mudanças, diante da profunda crise econômica e social que se vivia, com boa parcela da população vivendo abaixo dos níveis mínimos de subsistência. Como a política econômica do Estado nacional mantivera-se a mesma dos anos anteriores, os governos estadual e municipal, conquanto acenassem com avanços significativos no plano sócio-político, tiveram necessidade de conviver com práticas retrógradas que lutavam contra sopros de maior participação e responsabilidade.

De acordo com a proposta de democracia participativa, que era o lema da campanha do PMDB, o Prefeito Maurício Fruet, em sua gestão na área educacional, adotou uma política de superação da postura tecnicista, exigindo uma ação mais crítica e democrática por parte dos professores. Estimulou a valorização da participação da comunidade no processo educativo, a autonomia da escola, o planejamento dinâmico, a interação entre o Estado e a sociedade e a promoção da democracia. Na gestão seguinte, do Prefeito Roberto Requião, esse trabalho teve continuidade, com uma política cada vez mais comprometida com a maioria da população, que considerava as necessidades diagnosticadas junto às escolas.

A partir desse retorno à democracia podem ser identificados, portanto, dois períodos histórico-educacionais bastante significativos, elencados na classificação elaborada por Miguel e Vieira (2006), consoante segue:

1. 1983-1985 – Período correspondente à gestão de Maurício Fruet, como prefeito (1983-1985), no decorrer do qual foi publicado o manifesto “Políticas da Educação para uma Escola Aberta”, elaborado a partir das discussões e reflexões entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, evidenciando o compromisso expresso com a população de baixa renda.

2. 1986-1988 – Período correspondente à gestão do prefeito Roberto Requião, durante o qual foi implantado o 4º Plano de Educação do Município de Curitiba,

elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, com fundamento na pedagogia histórico-crítica, fundamentada nas ideias de Saviani (1986).

Essas mudanças de caráter políticoestimularam discussões sobre o currículo que vinha sendo adotado nas escolas do município, o que exigiu o estabelecimento de uma política efetiva de formação continuada do corpo docente, operacionalizada pela Divisão de Treinamento Pedagógico da Diretoria de Educação da RME, que atuava desde 1979 e havia permanecido com a mesma denominação, sendo mais tardesubstituída, na gestão do prefeito Roberto Requião, pela Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. Esses dois setores da Secretaria Municipal de Educação propiciaram destacada quantidade de eventos voltados à formação continuada docente.

Este trabalho, portanto, se insere na linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado - em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, que nos últimos anos vem estudando as políticas públicas de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O recorte histórico compreende o período 1985-1989, quando se implantou o 4º Plano Educacional no município, inspirado nas ideias pedagógicas de Saviani, e tem por objetivo refletir sobre as implicações da adoção dessa pedagogia na formação continuada de professores.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa de caráter documental, que teve apoio em relatórios disponíveis no Arquivo da Rede Municipal de Ensino, contando com a contribuição teórica de Mello (1995), Tomacheski (2003) e Saviani (1986, 2008), entre outros.

Lüdke e André (1986, p. 38) consideram que a análise documental é uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas e desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Tem-se por certo que “a história não é jamais a repetição do arquivo”, como observa Farge (2009, p. 75), “mas desinstalação em relação a ele”.

Os resultados obtidos evidenciaram a ênfase da formação continuada dos professores voltada ao desenvolvimento das competências técnicas e políticas necessárias à execução da proposta pedagógica implantada.

DESENVOLVIMENTO

Um currículo inspirado na pedagogia histórico-crítica

De encontro à concepção liberal que vigia anteriormente, as Diretrizes Gerais da Rede Municipal de Curitiba para o período 1983-1985 propuseram não mais formar os alunos como “instrumentos a serem manipulados pelo sistema capitalista”, mas sim, dotá-los “dos requisitos básicos para a sobrevivência num mundo em mudança, aliados ao despertar de uma consciência crítica e atuante na sociedade a que pertencem” (CURITIBA, 1983, s.p.). A pedagogia histórico-crítica foi assumida, então, como a que melhor se identificava com a concepção revolucionária de educação. De acordo com Duarte (2001):

A Pedagogia Histórico-crítica, tal como ela encontra-se esboçada, na forma de primeiras aproximações, nos trabalhos de Dermeval Saviani, é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político, bem como aquela com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender” e às interpretações neoliberais e pós-modernas [...] (DUARTE, 2001, p. 4).

Analisando a evolução desse processo, pode-se dizer que as raízes da pedagogia histórico-crítica, concebidas num sentido amplo, estão localizadas no movimento francês de 1968, que estimulou o surgimento das teorias críticas - da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1975), e da escola capitalista, de Baudelot e Establet (1971) -, as quais passaram a ser conhecidas e estudadas no Brasil, e, de alguma forma, como destaca Saviani (2008, p. 66), impulsionaram “a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista”. Análises e reflexões sobre a educação foram alimentadas pelas ideias críticas que, embora não apresentassem uma proposta de intervenção prática na educação, faziam a crítica da educação existente. A partir dessa crítica, os educadores perceberam que era preciso buscar formas de atuar criticamente na prática pedagógica, indo além do campo teórico e crítico. Coube a Saviani, que se dedicou intensamente à elaboração de uma concepção teórica que atendesse a essa exigência, em 1979, chegar à elaboração de uma concepção que denominou “histórico-crítica”, e que “procurava reter o caráter crítico de articulação

com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (2008, p. 70). A contradição da função política da educação e seu cumprimento pela mediação da competência técnica, demonstrada por Guiomar de Mello, em sua tese de doutorado (MELLO, 1995; SAVIANI, 2008) colaborou para definir o entendimento da nova concepção. Ficava claro que os professores se mostravam incompetentes do ponto de vista técnico, sem condições de transmitirem o saber escolar às camadas dominadas, porque a competência técnica exige também a competência política, que não era privilegiada pelo tecnicismo na formação docente.

O saber sistematizado, o conteúdo, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, não interessava à pedagogia como tal, mas como “um meio para o crescimento do aluno”, deixando para o cientista o conhecimento como um fim (SAVIANI, 2008, p. 74). À formação dos alunos não interessava assimilar o saber enquanto resultado, mas sim a aprendizagem do processo de sua produção, historicamente considerada.

Elaborando uma síntese da tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica, relativamente à educação escolar, Saviani (2008) menciona que ela implica em:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 9).

Na pedagogia histórico-crítica, a responsabilidade da escola em relação ao saber sistematizado, sua transmissão e sua assimilação, é extremamente relevante. Para bem desempenhar essa tarefa, os professores devem possuir competência técnica, não no sentido tecnicista, mas envolvendo o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, uma compreensão das relações entre o preparo técnico, a organização da escola e os resultados de sua ação, bem como uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade.

Foram esses os fundamentos teóricos que justificaram a ênfase na formação

continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, que necessitavam discutir não apenas os aspectos técnicos de sua prática, mas também a compreensão da história, partindo das condições materiais da existência humana.

Ao assumir a Prefeitura Municipal de Curitiba para a gestão 1985-1989, Roberto Requião mostrou-se compromissado com a democratização do conhecimento e a transformação da sociedade. Dentre suas metas, a que se referia à democratização do conhecimento pela ampliação da oferta escolar previa, como sub-metas que interessavam à formação continuada do professor, o apoio técnico-pedagógico às escolas e o aperfeiçoamento profissional permanente.

O Currículo Básico elaborado em 1988, que havia sido inspirado na pedagogia histórico-crítica, veio sintetizar as propostas de ação da Secretaria Municipal de Educação, voltadas ao processo de democratização da sociedade brasileira. De acordo com Tomacheski,

O Currículo Básico/88 da RME de Curitiba representa um projeto pedagógico, produto de estudos, reflexões e debates, sistematizados no 4º Plano de Educação, gestão 85-88, reunindo os esforços de vários profissionais da própria rede e de algumas universidades. Esse trabalho representou um marco importante na história da educação municipal que, nesse processo histórico, foi sendo realimentado pelas políticas educacionais que se sucederam (TOMACHESKI, 2003, p. 21).

A autora destaca, ainda, que “o caráter inovador das políticas municipais” serviu de inspiração para as políticas estaduais de educação.

Com a aprovação do Currículo Básico, inúmeras oportunidades de formação continuada foram ofertadas aos professores, envolvendo atividades voltadas ao planejamento do trabalho docente e à oferta de cursos conforme solicitação das escolas, além de oficinas e grupos de estudos. O estabelecimento da semana móvel favorecia a organização de oficinas e cursos, bem como a formação de grupos de estudos, sem prejuízo do atendimento dos alunos. Era fundamental que os docentes e o pessoal administrativo estivessem preparados para trabalhar com a nova Pedagogia.

As contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria a escola, passaram a ser objeto de reflexão pelos professores, tanto em sua concepção teórica, quanto em sua prática. O compromisso com a transformação da sociedade permeou as atividades dedicadas à formação continuada dos professores e uma dinâmica diferenciada se instalou nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

É de se observar que a pedagogia histórico-crítica, voltada à transformação da sociedade, inseria-se numa proposta de governo que, no entanto, admitia a dominação de uma classe social sobre a outra, desde que houvesse a garantia da cidadania para todas. A escola e, nela, os professores, trabalhavam, portanto, com uma concepção de sociedade que não era aquela em que se inseria o processo educacional do qual participavam naquele momento.

O 4º Plano Municipal de Educação inspirado na Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada nas ideias de Saviani (1986), buscava resgatar a escola como parte do sistema social, em seu papel de instrumentalizar as pessoas, mediante a aquisição de conhecimentos sistematizados, para a prática da cidadania.

A formação continuada dos docentes no período 1986-1988

As políticas educacionais definidas para o período correspondente à gestão do prefeito Roberto Requião (PMDB), entre 1986 e 1988, abrangiam três grandes metas: a democratização do conhecimento pela ampliação da oferta escolar, o compromisso da ação escolar com a transformação da sociedade e a integração da ação educativa com as demais ações sociais. Para Requião, a ampliação da oferta escolar era considerada uma “forma de pagamento da dívida social para com a classe trabalhadora” (CURITIBA, 1986, p. 7).

Cada uma dessas metas foi dividida em sub-metas, contendo as atividades e os respectivos meses em que deveriam ser desenvolvidas (CURITIBA, 1987).

Do ponto de vista da democratização do conhecimento pela ampliação da oferta escolar, previa-se a ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola (meta 1); o apoio técnico-pedagógico às escolas (meta 2); o apoio à estrutura e funcionamento da escola (meta 3); o aperfeiçoamento profissional permanente (meta 4), e o apoio à integração escola-comunidade (meta 5) (CURITIBA, 1987).

Aspectos relativos à instrumentalização do pessoal docente e pedagógico-administrativo e ao assessoramento na elaboração e reformulação de Planos Curriculares estavam presentes na meta 2, com sub-metas que especificavam “apoio técnico-andragógico permanente, desde a elaboração do currículo até o processo de realimentação do trabalho junto às classes” (CURITIBA, 1987, p. 13), “assessoramento

pedagógico aos professores” (CURITIBA, 1987, p. 20) nas escolas e no Departamento de Educação, a “participação em cursos, encontros, seminários e congressos” (CURITIBA, 1987, p. 21), e o “assessoramento direto ao corpo docente e técnico das escolas com relação à atualização em métodos e técnicas de ensino” (CURITIBA, 1987, p. 23). A “troca de experiências entre professores” (CURITIBA, 1987, p. 36) e o “planejamento, organização, coordenação e realização de encontros para discussão de propostas pedagógicas” (CURITIBA, 1987, p. 45) também estavam previstos.

A meta 3, que propunha a “instrumentalização de supervisores e orientadores para uma atuação mais integrada e efetiva na prática escolar” (CURITIBA, 1987, p. 63), previa a realização de reuniões com coordenadores de área, supervisores e orientadores, cursos de atualização profissional, participação em cursos, reuniões, grupos de estudo, seminários e congressos.

Na meta 4, especificamente voltada ao aperfeiçoamento profissional permanente, inseriam-se, como sub-metas, inúmeras ações voltadas à formação continuada do professor:

- 4.1 Implantação de uma sistemática de atendimento setorial que permita atuação direta do Departamento junto à escola e ao professor.
- 4.2 Utilização dos dias da semana móvel para atendimentos setorizados por áreas e por séries.
- 4.3 Programação de oficinas sobre temas diversos e por solicitação da escola.
- 4.4 Realização de cursos diversos de capacitação.
- 4.5 Formação de grupos de estudos sobre temas relevantes e novas metodologias.
- 4.6 Intercâmbio de experiências entre instituições educacionais (CURITIBA, 1987, p. 7).

Diante dessa nova proposta educacional, em que o papel do professor assumia nova dimensão, era fundamental desenvolver uma política de aperfeiçoamento sistemático dos docentes, para que pudessem identificar as contradições emanadas das relações sociais e elaborar um currículo escolar em que as necessidades dos alunos fossem contempladas.

Assim, foram previstas atividades que tratavam do planejamento, da oferta de cursos conforme solicitação das escolas ou setores, da organização e divulgação desses cursos, que eram acompanhados e avaliados pelos cursistas. Estabeleceu-se a semana móvel para atendimentos setorializados e programaram-se oficinas, cursos e a formação de grupos de estudo sobre temas relevantes. Um desses temas era a Constituinte, de

cujos trabalhos participariam também “Associações de Pais e Mestres e Associações de Moradores para organização de debates sobre o tema” (CURITIBA, 1987, p. 91).

Para suprir as carências dos docentes nesses aspectos, foram oferecidas inúmeras oportunidades de formação continuada ao corpo docente, por meio da realização de encontros, seminários e congressos, no início de cada semestre e durante o ano letivo. Procurou-se facilitar a participação dos professores mediante a oferta de cursos de forma flexível. Condiçionava-se a promoção na carreira docente à participação nos cursos, uma maneira de se estimular o professor a investir na sua formação.

Ao se analisar os cursos ofertados e que eram classificados em encontros, treinamento, atualização, aperfeiçoamento e especialização, verifica-se que os encontros e treinamentos tinham concepção similar àqueles que haviam sido realizados em anos anteriores. O emprego da *atualização* como formação docente passava a contemplar o rol de possibilidades oferecido aos professores. Esse termo foi bastante utilizado na década de 80, no sentido de “por em dia os conhecimentos”. Com efeito, de acordo com Koogan e Houaiss (1994, p. 88), o ato ou efeito de atualizar-se significa “tornar atual, adaptar às novas necessidades”.

Outra inclusão dentre os cursos oferecidos eram aqueles destinados a *aperfeiçoamento*, com carga horária entre 120 e 359 horas. Essa denominação era utilizada pela legislação vigente, e foi mantida.

Quanto aos cursos de *especialização*, com carga horária superior a 360 horas, correspondiam aos cursos de pós-graduação que eram oferecidos por instituições de educação superior e às quais um número significativo de docentes acorreu, em busca de uma certificação que lhes facilitasse o acesso a melhores níveis no plano de carreira docente do Município.

As ações voltadas à área pedagógica, no período, dirigiram-se especialmente ao desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento do pessoal, com vistas ao resgate do compromisso político e à competência técnica do professor (MELLO, 1995). Os educadores se ressentiam de sua formação pouco politizada e voltada exclusivamente ao tecnicismo. Cabia-lhes, no entanto, repensar a ação educativa e o seu próprio papel, de forma a que pudessem atuar na descentralização das decisões, em uma relação mais horizontal, envolvendo pais, alunos e professores no processo educacional, valorizando a cultura do aluno e instrumentalizando-o para uma atuação crítica, transformadora e

participante. Os professores deveriam também realizar projetos e programas pedagógicos que significassem avanços metodológicos positivos. Era preciso que estivessem preparados para esse desafio.

Tais necessidades propiciaram significativo aumento no número de cursos programados e realizados, atendendo-se inclusive às reivindicações apresentadas pelos próprios docentes, nos Seminários Municipais.

A execução dessa nova política enfrentou limitações de diferentes nuances: não se dispunha de dados efetivos sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas; os recursos humanos, físicos e financeiros não eram suficientes para concretização das ações programadas; havia entraves na liberação de recursos oriundos de projetos estaduais e federais; a burocracia administrativa, que retardava ou impossibilitava decisões; a pequena participação dos pais na eleição dos diretores das escolas.

Não obstante essas dificuldades, pode-se inferir que foram cumpridas as metas e sub-metas estabelecidas para o período e que tratavam do apoio à instrumentalização do pessoal docente e pedagógico-administrativo, do assessoramento pedagógico aos professores, com a oferta de cursos, encontros, seminários e congressos, nos quais eram discutidas as implicações da pedagogia histórico-crítica na educação municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade que procurava superar suas contradições na área educacional, mas que tinha seu modo de produção calcado no capitalismo, a formação continuada de professores de acordo com a pedagogia histórico-crítica suscitou discussões, reflexões e estudos que possibilitaram o desenvolvimento docente esperado.

Considerando-se as metas e sub-metas propostas na área educacional para o período estudado, verifica-se que a oferta de formação em encontros, treinamento, atualização, aperfeiçoamento e especialização era bastante diversificada e buscava se inserir nas disponibilidades e no cotidiano dos professores participantes. Estavam subjacentes a elas o papel político do professor e sua valorização como elemento fundamental na transformação da sociedade.

Analisando-se o período de uma forma geral, contudo, pode-se perceber que,

apesar das dificuldades, o papel político do professor e sua valorização foram consignados.

REFERÊNCIAS

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURITIBA. *Relatório geral de atividades*. Divisão de Treinamento Pedagógico. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1983.

_____. *Políticas (?)*. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1987.

_____. *Plano de educação do município*. Gestão 1986/1988. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1986.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FARGE, A. *O sabor do arquivo*. Trad. Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e luta pela moradia*. São Paulo: Loyola, 1991.

KOOGAN/HOUAISS. *Enciclopédia e dicionário*. Ilustrado. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1995.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. *As políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a implantação de novas práticas nas escolas (1963-1996)*. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2006. 1 CD-ROM.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

TOMACHESKI, E. G. B. *A trajetória da educação matemática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: do currículo pensado ao vivido*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2003.