

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O QUE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA REVELAM SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

Bruno Henrique de Santana

Bruno Henrique de Santana

**MARINGÁ
2019**

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**O QUE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA REVELAM SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

Bruno Henrique de Santana

MARINGÁ
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**O QUE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
REVELAM SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada por BRUNO HENRIQUE DE SANTANA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: SILVIA PEREIRA GONZAGA
DE MORAES

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S232q

Santana, Bruno Henrique de

O que os documentos orientadores da prática pedagógica revelam sobre a disciplina de história / Bruno Henrique de Santana. -- Maringá, PR, 2019.
99 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. História - Ensino. 2. Documentos oficiais. 3. Práticas pedagógicas. I. Moraes, Silvia Pereira Gonzaga de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372 ⁸⁰

Bruno Henrique de Santana

**O QUE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
REVELAM SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (Orientador) –
UEM

Prof. Dr. Renan Araújo bandeirante - UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr^a. Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo – UEM

Data de Aprovação: 28 de março de 2019.

AGRADECIMENTOS

Revisitar os momentos de angústias e de felicidades da trajetória pessoal e acadêmica não é algo tão simples, nos exige uma maturidade emocional gigantesca. Porém, a síntese desses momentos se exprime pela força e vontade de vencer a mim mesmo. Além disso, pelas pessoas que passam por nossa vida tornando-a bela. Na construção dessa pesquisa tive que aprender a lidar com a dor da perda, a morte da minha genitora (mãe), tive que deixar o menino chorar por um tempo para o homem ressurgir depois, com força. A cada página escrita um choro, uma divagação, a cada capítulo escrito e fechado, a sensação de ser forte. Assim, esse trabalho se construiu, sendo o melhor de mim!

Agradeço à minha orientadora, **Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes**, que durante todo o processo de elaboração da dissertação me conduziu intelectualmente a encontrar as possibilidades, no que concerne ao meu objeto de pesquisa. Sei que não foi fácil, devido à distância entre as áreas, você na Matemática e eu na História. Mas, foi ótimo... conseguimos dialogar! Obrigado, por ter me escolhido como orientando, aprendi contigo muito além da teoria histórico-cultural, com seu zelo e respeito com o meu momento, entendi que um pesquisador vai muito além da aparência, ele chega e age na essência.

Agradeço à banca examinadora **Prof^a Dra. Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo, Prof^o Dr. Renan Araújo Bandeirante**, pelo tempo que dedicaram na leitura e nas orientações para o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço aos colegas de estudo do **Grupo de Pesquisa: Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE)**, pelas primorosas discussões e reflexões sobre a educação escolar e a teoria histórico-cultural.

Agradeço à minha **Psicóloga Amanda Ramos**, por ter cuidado do meu emocional, por me tirar das abstrações e me levar a concretude nos estudos, no mundo do trabalho e na vida... Gratidão!

Agradeço aos **meus amigos** Erika Ramos, Leonardo Cabó, Beatriz Vieira e Thomas, pelos momentos de leveza e descontração. Vou levá-los sempre no peito!

Agradeço aos meus **melhores amigos**: Tylon, Ricardo e Camila Araújo. Vocês são um pedaço de mim.

Agradeço à **minha mãe-genitora**, Roseli (*in memoriam*) pelo dom da vida. Com você aprendi que viver é um movimento e que cada pessoa tem sua maneira única de viver.

Agradeço à **minha família**, em especial **minha avó-mãe** (Aripina), por me ensinar a lutar, lutar e lutar. Com você aprendi a ser honesto, amoroso e guerreiro. Desde a minha infância lembro, que podia faltar o alimento, a roupa, mas o caderno e o lápis nunca! O amor também nunca faltou... Eu estudo e resisto por mim e por você! Meu exemplo de mulher!

Agradeço ao **Hugo**, secretário do PPE-UEM, por toda dedicação conosco discentes do programa.

Agradeço à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo apoio financeiro.

SANTANA, BRUNO HENRIQUE DE. **O QUE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REVELAM SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof^a. Dr^a Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2019.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa constituiu em investigar como o ensino de História se apresenta nos documentos oficiais, a fim de compreender a concepção de história e as orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica. Como fonte de estudos selecionamos: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História (2008). Respalamos-nos na **hipótese** de que a educação está entrelaçada aos condicionamentos políticos e econômicos dos modos de produção da materialidade, tanto nas mudanças estruturais e conjunturais ao longo da história da humanidade, quanto o fomento de documentos oficiais que orientam os encaminhamentos teórico-metodológicos das disciplinas. Nesse sentido, o currículo básico é resultado do processo de redemocratização da escola, em que se tenta superar as inflexões deixadas pelo período militar. Por outro lado, temos as diretrizes que são fruto de um período em que a democracia está em construção. Entendemos que nossas fontes de análise se situam nesses momentos cheios de rupturas e avanços. Assim, é perceptível a vinculação das políticas públicas e suas ações no âmbito educacional aos moldes da produção capitalista. Ou seja, essas ações se materializam nos documentos oficiais e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Na análise das nossas fontes pudemos constatar que existem particularidades e visões distintas sobre a concepção de História. Na experiência do Currículo Básico, houve a valorização da disciplina como a produção material dos homens, através das múltiplas relações sociais. Porém, com as novas formas de reestruturação capitalista e a sucessão de governos, o Currículo foi perdendo sua validação histórica. Já a adoção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: História, cumpriu o seu papel na reprodução do ideário do “aprender a aprender”, frisando uma concepção de História particularizada e subjetivista.

Palavras-chave: Ensino da Disciplina de História; Documentos Oficiais; Práticas Pedagógicas.

SANTANA, BRUNO HENRIQUE DE. **WHAT PEDAGOGICAL PRACTICES GUIDING DOCUMENTS REVEAL ABOUT THE TEACHING OF HISTORY**. 99 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. PhD. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2019.

ABSTRACT

The goal, in general, is to investigate how teaching of history is presented in official documents, in order to understand the concepts of history and the theoretical-methodological orientations for pedagogical practice. As a source for these studies it was chosen: Basic Curriculum for the Public School of the State of Paraná (1990) and the Curriculum Guidelines of Basic Education: History (2008). It was backed up in the hypothesis that education is intertwined with the political and economic conditioning of materiality's production methods, both in structural and conjunctural changes throughout the history of humanity. Concerning the fostering of official documents, which guide the theoretical-methodological directions of the subjects. Along those lines, the basic curriculum is the result of the e-democratization process in school, in which one tries to overcome the inflections left by the military period. On the other hand, we have the guidelines that come from a period when democracy is under construction. It is understood that our sources of analysis lie in these moments full of breakthroughs and progress. Thus, it is clear the linkage of public policies and their actions in the educational field with capitalist method of production, these actions are materialized in official documents and, consequently, in pedagogical practices. With the analysis of the sources it was found that there are particularities and distinct views on the conception of history. In the Basic Curriculum experience, discipline was valued as the material production of men through multiple social relationships. However, with the new forms of capitalist restructuring and the succession of governments, the curriculum has been losing its historical validation. On the other hand, adoption of the Curriculum Guidelines of Basic Education of Paraná: History fulfilled its role by reproducing the ideas of "learning to learn", emphasizing a particularized and subjectivist conception of History.

Key words: Teaching of History; Official Documents; Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios para a organização do ensino da disciplina de História, através de excertos retirados do Currículo Básico.....	68
Quadro 2 – Conteúdo trabalhado na 8ª série do ensino de 1º Grau.....	73
Quadro 3 – Disciplina organizada em conteúdos estruturantes.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTDT - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E EDUCAÇÃO.....	22
2.1. A sociedade capitalista e suas manifestações na educação	41
2.2. Políticas públicas e o Estado	49
2.3. Políticas públicas para a educação	54
3. CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	59
3.1. A disciplina de História no Currículo Básico	65
3.2. Concepção de História.....	67
3.3. Objeto da História	69
3.4. A organização do ensino de História.....	71
4. DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ E O ENSINO DE HISTÓRIA	75
4.1. A disciplina de História nas Diretrizes Curriculares do Paraná	79
4.2. Concepção de História.....	81
4.3. Objeto da História	84
4.4. Organização do ensino de História nas Diretrizes Curriculares	85
5. O QUE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REVELAM SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA – A TÍTULO DE CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS.....	95

1. INTRODUÇÃO

A graduação em História pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaíba (2011-2014) me trouxe uma compreensão significativa sobre a realidade entre os fenômenos sociais, mas, também, muitas inquietações sobre a prática pedagógica na educação básica, especialmente, nas disciplinas de estágio. Estudamos autores e autoras que dialogavam com excelência sobre o movimento da História enquanto disciplina escolar e a sua importância para a formação de uma consciência histórica nos estudantes.

Todavia, quando comecei a lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio percebi que esses pressupostos teóricos não eram tão facilmente articulados à prática docente, diante das minhas limitações metodológicas. Ao elaborar os planos de aula com o auxílio das apostilas da graduação e do livro didático fornecido pela escola, quase sempre me deparava com discrepâncias relativas ao conhecimento histórico, o qual muitas vezes era tratado de forma fragmentada e parcial, visto que ao longo de minha formação tive como base teórica o marxismo e não um ensino pulverizado. Assim, me questionava teoricamente: qual era o sentido da História na singularidade dos alunos? Que tipo de pensamento histórico era formado?

Diante desses questionamentos, senti a necessidade de continuar os estudos sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Para isso, ingressei em 2016 na especialização em Teoria Histórico-Cultural ofertada pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Momento ímpar na minha formação onde foi possível conhecer mais os fundamentos da educação e as categorias basilares do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural.

A partir desses estudos foi possível compreender que o conteúdo formal é amplo e apresenta as relações mais gerais, inerentes a todos os fenômenos do mundo objetivo e, por isso, se encontra fora da concretude, já que a relação com o objeto determinado é mecanicista, “todo A é B” (KOPNIN, 1978). Essa lógica está representada na história individual de cada ser humano e representada de maneira comum e sem o núcleo essencial das condições históricas da vida

objetiva. “Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro” (KOSIK, 1976, p. 10). O imediatismo coloca os indivíduos a agir e se familiarizar com o mundo, mas estes não dimensionam a vida na continuidade e na compreensão dos fenômenos.

A escola da sociedade capitalista é o espaço das contradições e das disputas, seja a intencionalidade flexível dos conteúdos ou na produção de currículos. Porém, na lógica do materialismo histórico e dialético, a escola tem a função de transmitir universalmente as máximas elaborações históricas e culturais da humanidade. Tal perspectiva nos faz querer entender o núcleo da História, ou seja, qual categoria social essa disciplina escolar busca dar importância, visto que é muito frisada pelo viés tradicionalista da historiografia, ou seja, a disciplina de História como a ciência que estuda o passado por ele mesmo. Segundo Marc Bloch (2002), entendemos que a base do estudo da História é a relação entre o ser humano, a natureza e seu tempo.

A organização das práticas pedagógicas tem como referência as orientações contidas nos Documentos Oficiais do Estado do Paraná. Concebemos que o ensino de história na educação básica deve ser capaz de ir além dos conhecimentos históricos, de modo a promover o pensamento histórico, ou seja, aquele que não seja a forma de pensar o conteúdo por ele mesmo, mas a História como movimento na realidade dos estudantes. Diante disso, questionamos: Qual a direção para o ensino da disciplina de História presente nos documentos oficiais?

Braudel (2011) destaca o papel da história na realidade social, ou seja, o seu caráter em analisar essa duração nos tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não apenas substância do passado, mas que emerge da e na vida social atual. É necessário entender como se constitui o aprendizado do fenômeno histórico, “[...] a utilidade da história, ou, antes, da dialética da duração, tal como ela se desprende do mister, da observação repetida do historiador; pois nada é mais importante [...]” (BRAUDEL, 2011, p. 43). Para o autor, ao analisarmos determinados fatos históricos pela ótica da longa duração, desprendemo-nos da observação linear, eventual e individual, podendo conceber

uma totalidade das particularidades dos fenômenos e as formas de pensamento dos indivíduos.

Como ser histórico e, portanto, social, ele humaniza a natureza, mas também a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como causa suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização. [...] O conhecimento da natureza e o domínio da natureza são socialmente condicionados, e neste sentido a natureza é uma categoria social que varia historicamente, mas a absoluta existência da natureza não é condicionada por coisa alguma e por ninguém. (KOSIK, 1976, p. 228-229).

Em meio a essa discussão, nos tange entender a importância da disciplina de História não como um avanço de acontecimentos lineares, e sim como o movimento processual sobre o acontecimento e a duração dos fenômenos; ou seja, as permanências no tempo presente dos indivíduos. De acordo com Hobsbawm (1998), a História pode:

[...] descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes. Em lugar de previsões ou esperanças, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas. (HOBSBAWM, 1998, p. 42).

É comum ao realizar as diversas tarefas do cotidiano não observarmos as mudanças e as elaborações e forças encarnadas nos objetos. Por exemplo, a preparação dos alimentos e o uso do fogão. Estamos tão habituados a essa praticidade, que não nos lembramos da atividade humana historicamente necessária para a criação e dominação desses processos.

O fogo foi descoberto na pré-história das civilizações e de maneira gradual foi dominado, tornando-se objeto da individualidade dos indivíduos, sua segunda natureza, visto que passaram a ver no fogo outras utilidades e lhe dar modificações e sentidos, como no ato de cozinhar, no uso de automóveis, etc. De maneira simplista, o exemplo acima nos remete a ideia de que, no cotidiano, não vemos o objeto na sua totalidade, tampouco a sua historicidade e transformação enquanto produção humana. O pensamento não está direcionado para o sentido da verdade objetiva, uma vez que caminha em direção à lógica formal, que ignora a correlação entre o histórico e o lógico.

Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto do pensamento, o reflexo do histórico, como conteúdo. O pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história. (KOPNIN, 1978, p. 183-184).

Todavia, para compreendermos essa forma unitária e elaborada de pensar a realidade, é necessário antes caracterizar as duas formas de conceber o conhecimento dos fenômenos.

De acordo com Kopnin (1978) identificamos duas lógicas do conhecimento: a **formal** e a **dialética**. A “lógica surgiu e se desenvolveu como análise do pensamento, enquanto lógica da evolução do conhecimento no sentido de novos resultados objetivos verdadeiros” (KOPNIN, 1978, p. 68). A primeira forma de análise, no caso, a formal, estuda apenas um momento especial ou factual do pensamento e não as leis gerais por trás dos fenômenos do mundo exterior com a realidade objetiva e por isso lhe falta condição enquanto método universal de conhecimento. Contudo, a lógica formal teve sua importância na construção da ciência no mundo moderno em superação ao pensamento somente pelo viés religioso. Ela foi responsável pelas primeiras aproximações do conhecimento do mundo, porém de forma abstrata. Para Gramsci (1981):

Entendida como valor instrumental, a lógica formal tem um significado e um conteúdo próprios (o conteúdo reside em sua função), assim como tem um valor e um significado próprios os instrumentos e os utensílios de trabalho. Que uma lima possa ser usada indiferentemente para limar ferro, cobre, madeira, diversas ligas metálicas, etc., não significa que ela seja sem conteúdo, puramente formal, etc. Desta forma, a lógica formal tem um desenvolvimento próprio, uma história própria, etc.; ela pode ser ensinada, enriquecida, etc. (GRAMSCI, 1981, p. 75).

Por outro lado, para Kopnin (1978) a lógica dialética desempenha certa função na demonstração de teorias, uma vez que a verdade e a sua descoberta se concretizam nas leis inerentes ao mundo objetivo. Importante para a veracidade de qualquer construção teórica é a demonstração do caminho pelo qual o nosso pensamento chegou a ela, analisar o material factual, as leis e formas de sua elaboração, o método de construção de uma teoria.

No entanto, é preciso pensar a forma como os conteúdos históricos são trabalhados na escola, comumente considerados pelos alunos como obsoletos e sem movimento. Numa outra direção, a “dialética enquanto lógica está em sua capacidade de relacionar a objetividade do conteúdo dos conceitos e teorias da ciência com a sua mutabilidade, instabilidade” (KOPNIN, 1978, p. 82). Na prática educativa, muitas vezes os alunos não conseguem entender a esfera processual que perpassa os conteúdos históricos.

Por exemplo, ao se discutir uma temática bastante presente nos livros didáticos, os tipos de moradia, discute-se o conteúdo apenas no emergente. Ao se falar em favelas, não se remete ao processo de escravidão e, posteriormente, a escravidão que se perpetuou no século XVI ao XIX, onde negros e pardos sem condições materiais e de estudo, foram se instalar em morros, o que denominamos de “favelas” nos dias atuais. É sabido que tais operações do pensamento não são sintetizadas pelos alunos pela simples explanação do conteúdo, é preciso levar em conta o lugar que esse aluno ocupa dentro da sociedade.

Para Leontiev (1978) na sociedade de classes as aquisições da cultura humana são limitadas, fixadas na estreiteza de caráter restrito a sua própria atividade, pois, para a maioria das pessoas, a apropriação do patrimônio cultural da humanidade só é possível dentro de limites miseráveis. No entanto, a essência do problema não está na aptidão ou na inaptidão das pessoas na aquisição do patrimônio cultural da humanidade. O que importa é prover condições concretas que possibilitem que esse patrimônio se torne parte da sua natureza, da sua personalidade e, ao mesmo tempo, libertar-se das condições da materialidade, que traz consigo as relações fragmentadas da divisão mutiladora do trabalho intelectual e físico. Para o referido autor “o fundo do problema é cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave” (LEONTIEV, 1978, p. 302).

Para isso, deve-se atentar que para um conteúdo ser apropriado é importante que o ensino esteja organizado de modo a desencadear e mobilizar necessidades e motivos para um processo formativo.

De qualquer maneira, seja na sociedade socialista seja na capitalista, em um primeiro momento esses motivos têm caráter abstrato para a criança. Ela pode explicar racionalmente porque estuda e falar com convicção sobre esse tema, mas isso não significa que a atividade de estudo tenha um sentido pessoal coincidente com sua significação social. O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que têm as ações de estudo para o estudante, e para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade. Isto significa que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações. (ASBAHR, 2014, p. 271).

Desta forma, para que a prática pedagógica e, em especial, do ensino de História não fique apenas nas cristalizações impostas pelo movimento conjuntural da sociedade capitalista e suas variações, é necessário um ensino que torne os conteúdos históricos algo que vá além da sala de aula, mas que também coexista na sua realidade.

Fundamentados nessa linha teórica sobre o ensino de História é que pretendemos desenvolver a presente investigação, tendo como fonte as orientações curriculares e considerando a nossa preocupação de como o ensino de história é desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental. Assim, nosso **objetivo geral** constitui-se em investigar como o ensino de História se apresenta nos documentos oficiais, a fim de compreender a concepção de história e as orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica.

Como fontes primárias de estudos, selecionamos o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História (2008). O primeiro currículo marca um período de reestruturação da educação e materializa as lutas pela educação embrenhadas na década de 1980 e ainda reflete aspectos da promulgação da Constituição de 1988, marco democrático pós-período militar (1964-1985). Já o segundo currículo materializa as tendências implementadas pelo movimento das políticas educacionais e sua aglutinação com os organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Demarcamos que, ao caminhar com essas tendências a educação não se funda no caráter de desenvolver as potencialidades humanas, e sim entrelaçadas

às máximas da reprodução do capital, ou seja, uma educação que desenvolve habilidades e competências.

Justificamos a escolha dos documentos a serem analisados por entender que estes representam os movimentos populares, as teorias educacionais e as ideologias dominantes. Isto é, são a materialização de um determinado momento histórico. Assim, ao analisar fontes documentais é preciso ter certo discernimento intelectual, para não cometer anacronismos, ou seja, ver com os condicionantes daquele tempo e seus processos. Para Evangelista (2012):

Se compreendemos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria. [...] Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria. (EVANGELISTA, 2012, p. 56-57).

A autora aponta que o sujeito é produtor e reproduzidor do conhecimento, e disso conclui que o corpo documental é por ele definido, analisado e compreendido. Visto que a racionalidade posta na documentação não se dá *a priori*, mas construída pelos elementos oferecidos pela empiria. Uma vez que ao trabalhar com documentos reacendemos a história e suas possibilidades de transformação. Desse modo, a análise do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História (2008) tem a oferecer para os docentes do Paraná das escolas públicas uma visão mais integrada sobre as particularidades entre os documentos e suas concepções sobre o ensino da disciplina de História. Nesse sentido, o movimento de implantação das políticas educacionais acarreta mudanças na prática, em especial, nas práticas de ensino.

O exame do objeto em seu automovimento, com todas as suas relações e mediações, não é apenas nem simplesmente o caminho da obtenção da verdade, é também a demonstração desta. Na demonstração, cabe um significado especial à prática, fora da qual geralmente não se pode resolver o problema da veracidade ou falsidade de qualquer construção teórica. (KOPNIN, 1978, p. 83).

Buscando justificar a originalidade da investigação e o movimento da produção da vida que atravessam essas fontes documentais, desenvolvemos inicialmente um levantamento da produção científica nacional sobre a temática em teses e dissertações de língua portuguesa, publicadas entre os anos de 2008 e 2018, procuramos elencar o recorte de dez anos, levando-se em conta o feito da primeira diretriz para a disciplina de história.

Quanto à modalidade de produção científica, realizamos um levantamento de trabalhos que tiveram como objeto de estudo o Ensino de História, indexadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BTDT) e no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo Brazil), mediante a pesquisa de palavras-chave “ensino de história” e “documentos oficiais”. Sobre o recorte temporal, o mesmo atende o movimento de implementação das políticas educacionais, os já referidos Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História (2008).

Nesta etapa da pesquisa, encontramos uma dissertação (ABONIZIO, 2013) que atendia aos objetivos. Após a leitura, identificamos que o presente trabalho propõe-se a identificar os conteúdos do ensino de história que os professores do ensino fundamental optam para o ensino dessa disciplina. A pesquisadora trouxe a historicidade do ensino de história, da sua constituição enquanto disciplina escolar, mostrando que a documentação oficial traz objetivos para essa área do conhecimento. A metodologia foi qualitativa, buscando articular a prática pedagógica dos sujeitos com o que está exposto nos documentos que normatizam o ensino de história; além disso, a pesquisadora concluiu o trabalho com o ensino de história pautado na perspectiva positivista e linear.

Temos como **hipótese**, que a educação está entrelaçada com os condicionamentos políticos e econômicos e estes aos modos de produção da materialidade, expressos nas mudanças estruturais e conjunturais ao longo da história da humanidade. O currículo básico é resultado do processo de redemocratização da escola, em que se tenta superar as inflexões deixadas pelo período militar. Por outro lado, temos as diretrizes que são fruto de um período em que a democracia está consolidada. Entendemos que nossas fontes de análise se situam nesses momentos cheios de rupturas e avanços. Assim, é perceptível a vinculação das políticas públicas e suas ações no âmbito

educacional aos moldes da produção capitalista, ou seja, essas ações se materializam nos documentos oficiais e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Observamos na superestrutura as postulações ideológicas dominantes, no caso as do capital, e o fomento dessas inflexões na estrutura, na escola e nas respectivas práticas. “A unidade entre a teoria e a prática é a mais importante tese metodológica da filosofia marxista, tese que serve de fio condutor ao estudo do objeto e ao estabelecimento da veracidade do conhecimento adquirido” (KOPNIN, 1978, p. 83-84). Portanto, para entendermos as forças objetivas presentes nas fontes documentais, é necessário ir além da dedução lógica, para que sejam superadas as formas e limites de pensamento encarnadas nas políticas educacionais e no Estado.

Para o marxismo, o lógico (o movimento do pensamento) é o reflexo do histórico (movimento dos fenômenos da realidade objetiva). Para representar a dialética objetiva de modo pleno e profundo, as formas de pensamento devem, por si mesmas, ser dialéticas – móveis, flexíveis, inter-relacionadas. A dialética estuda a relação entre as formas de pensamento, a subordinação destas no processo de movimento do conhecimento no sentido da verdade. (KOPNIN, 1978, p. 84).

Portanto, buscaremos na nossa pesquisa desmistificar o aparente/emergente nos documentos norteadores da educação básica, em ênfase, os da disciplina de História. Pois entendemos que estas orientações cristalizam um tipo de pensamento sobre a referida disciplina, impactando na relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano dos escolares. Assim, [...] um conhecimento mais rico da história levará a uma teoria desenvolvida e, deste modo, à base da inter-relação do lógico e do histórico o nosso conhecimento se aprofunda na essência do objeto e em sua história (KOPNIN, 1978, p. 186).

Para atingir o objetivo desta investigação, organizamos a pesquisa em quatro capítulos. Na primeira seção, intitulada **Políticas Públicas de Estado e Educação**, discorreremos acerca da compreensão da educação, de modo a entender a essência do objeto da História pelo movimento histórico da sociedade, aonde se revelam processos e as rupturas na organização social, nas políticas públicas e suas relações com a educação. A categoria trabalho é fundante para a

análise das transformações sociais, visto que ao nos debruçarmos nas mudanças no mundo do trabalho, entendemos a forma e o conteúdo para se formar os indivíduos, ou seja, para a prática escolar. Nas subseções, discutimos os pressupostos das relações que perpassam a escola pública, o Estado e as políticas públicas, a fim de entender a concepção de ser humano a ser formado pela escola na sociedade capitalista.

Na segunda seção, **Currículo Básico do Paraná e o Ensino de História**, apresentamos os condicionantes históricos para a criação do currículo. Nas subseções frisamos a forma que está organizada a disciplina de História. A terceira seção, **Diretrizes Curriculares do Paraná e o Ensino de História**, versa sobre os condicionantes da produção material do referido documento. Igualmente, nas subseções desta, destacamos a organização da disciplina de História e os fundamentos teórico-metodológicos do ensino dessa disciplina.

Por fim, na última seção, **O que os currículos revelam sobre a disciplina de História?**, apresentamos uma síntese da pesquisa, contextualizando os momentos distintos de produção de ambos os documentos, evidenciando as permanências e rupturas na proposta da disciplina.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E EDUCAÇÃO

Para a compreensão acerca do processo educacional que ocorre ao longo do século XXI e, concomitantemente, do movimento histórico da organização das políticas educacionais, é fundamental partir do processo que participam os indivíduos na sua relação com a natureza, no qual a ação humana regula e transforma os produtos da materialidade, transformando, ao mesmo tempo, os próprios seres humanos. Nesse sentido, para a compreensão do processo educacional e suas formas é emergente a alusão ao trabalho como categoria de análise das transformações sociais, visto que ao analisar as formas de trabalho capitalista e suas interfaces com a educação e as práticas pedagógicas, se compreende o tipo de ser humano a ser formado pela educação escolar.

A sociedade capitalista é regida por duas classes: exploradores e explorados. Os primeiros impõem sua organização em consonância com os interesses da sociedade burguesa, que trouxe as bases e as formas que ela se firmou, moldando bruscamente todos os indivíduos aos mecanismos dessa sociedade em desenvolvimento. A divisão do trabalho numa nação, “obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo e à oposição dos seus interesses” (MARX; ENGELS, 1992, p. 15).

Todavia, a divisão do trabalho surge efetivamente no momento em que ocorre uma separação entre trabalho manual e intelectual. Sendo assim, pouco importa a consciência ou subjetividade do trabalhador, é nesse momento que *a priori* teria o despertar da consciência, devido às contradições nas relações existentes, entre burguesia e proletariado, já que a divisão do trabalho oferece possibilidades distintas e exclusas aos indivíduos. Marx e Engels (1992) afirmam que:

[...] através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; [...] Esta divisão do trabalho, que implica todas estas contradições e repousa por sua vez sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas, implica simultaneamente a repartição do trabalho e dos seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade como em quantidade, dá portanto origem à propriedade,

cuja primeira forma, o seu germe, reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem. (MARX; ENGELS, 1992, p. 17).

Assim, como na cooperação (no trabalho do artesão) no modo de trabalho manufatureiro há a transformação e mutilação do “saber fazer”, do ofício do operário. Ou seja, incapaz de fazer um produto e ou possuí-lo, já que nesse primeiro estágio das relações de trabalho o valor de uso de uma mercadoria se isenta ao operário, pois esses gozos são destinados unicamente aos que possuem os meios de produção. “Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a à serviço do capital” (MARX; ENGELS, 1992, p. 20).

Ainda para Marx (1989) a manufatura se forma alicerçada no artesanato de duas maneiras. De um modo, oriunda da combinação de ofícios independentes diversos, que deixam sua independência e se tornam tão especializados que passam a ter operações fracionadas na produção de uma única mercadoria. Num segundo modo, tem sua origem na cooperação de ofícios distintos, decompondo estes mesmos em operações particulares.

Por exemplo, o ofício de quem produz uma bússola, na atividade artesanal, seria feito por inteiro pela mesma pessoa. Na manufatura há a decomposição desse “saber fazer a bússola”, a sua produção desde o início passaria por várias mãos. Vê-se que, o ponto de partida é o mesmo, porém o mecanismo de produção cujos órgãos são os seres humanos é fragmentada e adquire uma nova intencionalidade nas relações de produção. “Complexa ou simples, a operação continua manual, artesanal, dependendo, portanto, da força, da habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual, ao manejar seu instrumento” (MARX, 1989, p. 389).

Finalmente, a divisão manufatureira do trabalho é uma espécie particular de cooperação, e muitas de suas vantagens decorrem não dessa forma particular, mas de natureza geral da cooperação. [...] A manufatura produz realmente a virtuosidade do trabalhador mutilado, ao reproduzir e levar sistematicamente ao extremo, dentro da oficina, a especialização natural dos ofícios que encontra na sociedade. (MARX, 1989, p. 389-390).

É notável o caráter capitalista da divisão manufatureira do trabalho, que pressupõe a autoridade incondicional do capitalista sobre os seres humanos, agora transformados em simples membros de um mecanismo que a ele pertence.

O mesmo espírito burguês que louva, como fator de aumento da produtividade, a divisão manufatureira do trabalho, a condenação do trabalhador a executar perpetuamente uma operação parcial e sua subordinação completa ao capitalista [...] Na sociedade em que rege o modo capitalista de produção, condicionam-se reciprocamente a anarquia da divisão social do trabalho e o despotismo da divisão manufatureira do trabalho. (MARX, 1989, p. 408).

Esse despotismo da divisão manufatureira do trabalho se acentua, de modo geral, com a separação do trabalhador de seus meios de produção e a mutação desses meios em capital. Além disso, essa divisão em detrimento dos trabalhadores se opõe às forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outro e como poder que os domina. “Na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por isso, do capital, em forças produtivas sociais, realiza-se às custas do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais” (MARX, 1989, p. 414). Na sua síntese, o período manufatureiro também se estendeu sobre as queixas de falta de disciplina dos trabalhadores, ou melhor, a ociosidade destes nas relações de produção. Assim, entende-se que as condições materiais vão se metamorfoseando para atender às necessidades da produção capitalista, ou seja, a manufatura se aperfeiçoa e transita para o estágio da maquinaria.

Nesse processo a ciência da produção se intensifica com novas técnicas para capturar e potencializar a força de trabalho dos operários. Para Hobsbawm (2016) a famosa frase “a revolução industrial explodiu”, expressa que em meados da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder da produção das sociedades humanas, que no processo se tornaram capazes de maximizar as mercadorias e serviços pela força de trabalho humano. Sobre essa mudança conjuntural da sociedade capitalista, ou seja, os caminhos de transição da manufatura heterogênea e orgânica, o autor destaca:

Chamar este processo de revolução industrial é lógico e está em conformidade com uma tradição bem estabelecida, embora tenha sido

moda entre os historiadores conservadores – talvez devido a uma certa timidez em face de conceitos incendiários – negar sua existência e substituí-la por termos banais como “evolução acelerada”. Se a transformação não foi uma revolução, então a palavra não tem qualquer significado prático. De fato, a revolução industrial não foi um episódio com um princípio e um fim. [...] pode-se dizer com certa acuidade que terminou com a construção das ferrovias e da indústria pesada na Grã – Bretanha na década de 1840. [...] Sob qualquer aspecto, este foi provavelmente o mais importante acontecimento na história do mundo, pelo menos desde a invenção da agricultura e das cidades. (HOBSBAWM, 2016, p. 60).

Sobre o campo do ensino e da instrução para os pobres, Hobsbawm (2016) frisa que “uma espécie de alfabetização em massa, elementar e realizada por voluntários, no início do século XIX, incidentalmente selando para sempre a educação inglesa com controvérsias sectárias” (p. 62). O autor continua:

[...] poucos refinamentos intelectuais foram necessários para se fazer a revolução industrial. Suas invenções técnicas foram bastante modestas, e sob hipótese alguma estavam além dos limites de artesãos que trabalhavam em suas oficinas ou das capacidades construtivas de carpinteiros, moleiros e serralheiros: a lançadeira, o tear, a fiadeira automática. Nem mesmo sua máquina cientificamente mais sofisticada, a máquina a vapor rotativa de James Watt (1784), necessitava de mais conhecimentos de física do que os disponíveis então há quase um século – a teoria adequada das máquinas a vapor só foi desenvolvida *ex post facto* pelo francês Carnot na década de 1820 – e podia contar com várias gerações de utilização prática de máquinas a vapor, principalmente nas minas. Dadas as condições adequadas, as inovações técnicas da revolução industrial praticamente se fizeram por si mesmas, exceto na indústria química. Isto não significa que os primeiros industriais não estivessem constantemente interessados na ciência e em busca de seus benefícios práticos. (HOBSBAWM, 2016, p. 62 – 63).

Todavia, voltemos à ideia de que a ciência está ligada ao aperfeiçoamento do modo de produção capitalista. Coriat (1985) ao discorrer sobre a expropriação do saber operário no taylorismo comenta que a ciência e a técnica, integradas e subordinadas ao modo de produção capitalista, estão num processo indissociável do processo de valorização do capital. Neste momento de mutação do trabalho, a implantação da organização científica do trabalho acarreta na dominação do capital sobre as relações de trabalho, através da expropriação do saber operário, da uniformização dos meios que estes trabalham e, ainda, pela organização econômica e social estar determinada pela tecnologia. Ou seja, as relações de trabalho atreladas ao tempo da máquina. É nítido que nem todos os operários se acostumaram, “o maquinismo expulsou e continua a expulsar uma considerável

massa de operários manufatureiros; assim a luta pelo emprego” (CORIAT, 1985, p. 84).

Uma técnica atrelada ao sistema de produção capitalista e à maior força de trabalho foi o salário à peça.

De entre todos estimulantes possíveis o salário é, bem entendido, o melhor [...] consiste na utilização de modos de remuneração o mais sofisticados possível (o salário à peça sob as suas diferentes variantes, com o sem prêmios, individuais ou coletivos), garantindo a remuneração o mais possível diferenciada conforme o volume de produção obtido por cada operário. (CORIAT, 1985, p. 87).

Vê-se que o taylorismo é um sistema aberto, um catálogo de receitas e de técnicas. Logo, ao se basear em princípios que consentem a ordenação e fusão dos elementos, este sistema vai estar em processo de transformação e desenvolvimento, como o feito da introdução da linha de montagem na indústria automóvel. No que tange à expropriação do saber operário, nesse estágio de produção há a medição dos gestos e dos tempos através da introdução do cronômetro na oficina, além da mutilação do trabalho, ou seja, da separação do trabalho de concepção do de execução: do trabalho intelectual e manual. Em síntese, entre aqueles que ordenam e os que executam.

Destaca-se que o taylorismo e fordismo surgem no século XX como uma nova forma de gestão e organização do trabalho do capital monopolista sobre a força de trabalho do operário. Para Harvey (2003) o que:

[...] distingue o fordismo do taylorismo era a sua visão seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2003, p. 121).

O fordismo também incorpora a racionalização do século XX, ou seja, a visão de homem moderno e o ciclo de acumulação do capital posterior ao da Grã-Bretanha, o americano.

[...] o americanismo e o fordismo (uma etapa do processo de desenvolvimento das relações de trabalho), derivam da necessidade imanente de organizar uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que assinalam

exatamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática. (GRAMSCI, 1980, p. 375-376).

Tantas que foram as propagandas americanas de belas mulheres atreladas à compra de carros, de consumo de bebidas e cigarros mostrando os mecanismos psicológicos para a incorporação desse “velho” homem ao estilo de vida desse homem moderno. Ou seja, a brutalidade decorrente do trabalho industrial deve ser suavizada pelos gozos e pelo fetiche da mercadoria, dessa forma, fazendo do indivíduo um bom operário. Neste sentido:

[...] o objetivo da sociedade americana; desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas no aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 1980, p. 397).

Os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um modo de viver e de sentir a vida. Questões de sexualidade, de família, de coerção moral, de consumismo e de ação do Estado estavam engendradas a um processo interessado de produção de um tipo particular de trabalhador e de força produtiva (HARVEY, 2003). Antonio Gramsci discorre nos *Cadernos do Cárcere* sobre a presunção do americanismo e do fordismo sobre o maior esforço coletivo para criar com velocidade sem precedentes uma nova racionalidade para um novo tipo de trabalhador e de processo produtivo. Porém, essa forma de organização está apenas em seu estágio inicial, ou seja, no início do século XX.

Ford acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo. O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidade cada vez maiores. (HARVEY, 2003, p. 122).

Ainda para Harvey (2003) essa forma de organização partia do pressuposto de que os trabalhadores devessem gastar seu dinheiro de maneira apropriada. Sendo assim, em 1916 Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores para confirmar que o novo homem dessa forma

de produção tivesse um certo tipo de prudência ou probidade moral ao consumo e gozos na via material. Ou seja, este homem tinha que viver em cautela e equilíbrio com os seus vícios para que estes não comprometessem às necessidades e expectativas da produção na corporação.

Para Gramsci (1980), a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão ligados aos inquéritos dos industriais sobre a vida íntima dos operários e à moralidade (autodisciplina) destes para o novo método de trabalho. No entanto, não devemos ver singularmente essas iniciativas como um simples puritanismo, visto que perdemos de foco o significado e o alcance objetivo do americanismo, em metamorfosear a subjetividade do homem para uma nova sociedade e suas forças produtivas.

Portanto, o objetivo da sociedade americana e do fordismo é:

[...] desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais, trata-se somente da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, fase que apenas é mais intensa do que as precedentes e manifesta-se sob formas mais brutais, mas que também será superada com a criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e, indubitavelmente, superior. (GRAMSCI, 1980, p. 397).

Partindo dessa premissa, é preciso entender as iniciativas puritanas dos industriais americanos, no caso, de Ford. É nítido que não há a preocupação com a **humanidade** e a **espiritualidade** (a inteligência, as emoções) do trabalhador. Estes dois binômios só podem coexistir no mundo da produção e da criação produtiva, onde o trabalho é uma força laboral e artística, uma vez que vemos essa energia conservada no trabalho do artesão, lugar em que a sua realidade subjetiva se refletia em seu mundo objetivo, no seu objeto criado.

Na contramão disso, é exatamente contra essa humanidade que luta o novo industrialismo. “As iniciativas puritanas só tem objetivo de conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico do trabalhador, premido pelo novo método de produção” (GRAMSCI, 1980, p. 397). No fordismo a preocupação é manter a continuidade e eficácia do trabalhador, da eficiência muscular nervosa,

já que um conjunto permanente de trabalhadores estáveis e afinados é a representação de uma máquina, que deve ter suas peças desmontadas com frequência e, se possível, renovadas.

Nessa direção, o salário torna-se um instrumento de “equilíbrio”, conotando as necessidades materiais dos indivíduos atreladas ao sistema de produção. É necessário que o trabalhador gaste equilibradamente a maior quantidade de dinheiro, para se renovar e aumentar a sua eficiência muscular nervosa. Todavia, como já citado anteriormente, a respeito do corpo de inspetores do âmbito privado do operário, essas lutas contra a destruição das forças de trabalho das massas operárias tornaram-se tutela do Estado. O proibicionismo e o moralismo se acentuam não como um combate à integralidade humana, mas a força e continuidade da produção.

Ligado ao do álcool está o problema sexual: o abuso e a irregularidade das funções sexuais é, depois do alcoolismo, o inimigo mais perigoso das energias nervosas, e observa-se comumente que o trabalho obsessivo provoca depravação alcoólica e sexual. [...] O fato mais notável do fenômeno americano, no que se refere a estas manifestações, é a separação que surgiu e que se acentuará cada vez mais entre a moralidade-costume dos trabalhadores e a moralidade-costume de outras camadas da população. (GRAMSCI, 1980, p. 398).

Entende-se que o trabalho nessa organização da sociedade capitalista se estende à esfera privada do indivíduo. Além de individualizá-lo no processo de trabalho, causa o empobrecimento da sua atividade humana objetiva e subjetiva: trata-se do trabalho como uma expressão atrofiada. Nas palavras de Henry Ford (1967):

Queremos, sim, completa responsabilidade individual. O operário responde pelo seu trabalho; o mestre responde pelo seu grupo; o chefe de seção responde pelo seu departamento e o inspetor-geral responde por toda a fábrica. Cada um deles deve saber o que se passa no seu raio de ação. O qualificativo inspetor-geral não tem em nossa empresa caráter formal. Há muitos anos que dirige a fábrica um homem. Com ele trabalham dois outros cujas funções não foram definidas, mas se encarregam de determinadas seções. Junto a eles há cinco ou seis que lhes servem de assistentes, mas sem funções determinadas. Eles próprios criaram a sua função sem limitá-la fazendo aquilo de que são capazes. Um se ocupa das mercadorias armazenadas; outro atende à inspeção, e assim por diante (FORD, 1967, p. 73).

É acentuada nessa forma de organização capitalista, a divisão material e intelectual, visto que há os que dominam os processos da intelectualidade e da espiritualidade, e os que executam na brutalidade os processos materiais. Tal fenômeno já se desprendia pela inserção do signo da propriedade privada, porém nesse contexto, o deslumbre pelo acesso aos bens materiais é maximizado. Devido às formas e de alcance e uso que a mercadoria proporciona (prazer no consumo), o trabalhador permanece nessas relações em alienação.

A sociedade de meados da década de 1930, conformada no trabalho extremamente organizado e ritmado, na mudança de comportamento, na pulverização do indivíduo como uma máquina, também se configura com base numa ciência progressista para o ensino e para o ramo da tecnologia mais diretamente ligado ao processo de aprendizagem, ou seja, na educação. Por exemplo, no ensino de aritmética nos primeiros anos de escolarização:

A escola se propõe partilhar com a criança um grande número de respostas de um tipo especial. As respostas são todas verbais. Consistem em falar e escrever certas palavras, algarismos e sinais que, a grosso modo, se referem aos números e operações da aritmética. A primeira tarefa é modelar estas respostas – fazer com que a criança pronuncie e escreva as respostas corretamente, mas a tarefa principal é colocar este repertório sob o controle de vários tipos de estímulos. É o que acontece quando a criança aprende a contar, a dizer a taboada, a contar enquanto assinala os elementos de um conjunto de objetos, a responder a números ditos ou escritos, dizendo ímpar, par ou primo. Além e acima deste elaborado repertório de comportamento numérico, ao qual quase não se dá importância porque é aprendido de cor, o ensino da aritmética pretende chegar às combinações complexas de respostas em série, necessárias ao pensamento matemático original. A criança deve adquirir respostas de reduzir e simplificar frações, etc., que modificam a ordem ou o padrão original do material, de modo que a resposta requerida – a chamada solução – seja eventualmente possível (SKINNER, 1972, p. 14).

Destacamos como alusão histórica o cenário de reconstrução da sociedade brasileira, em especial, da organização do processo educacional em articulação com as necessidades do país e das reformas educacionais - como o Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, e cuja tônica destacava um ensino desarticulado e fragmentado, mas em consonância com as necessidades da produção desse período.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta,

em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional. (BRASIL-AO, A. 2006, p. 188).

Para Favoreto (2015), há de se destacar as duas forças antagônicas nesse momento de reformas, as que lutavam pelo caráter democrático e revolucionário das propostas pedagógicas advindas das classes populares e os que se fomentavam pelos ideais escolanovistas para a consolidação dos princípios liberais nesse projeto educacional. Nesse sentido o Manifesto dos Pioneiros teve grande importância para os rumos do cenário educacional, visto que nos anos de 1930 em busca de uma estruturação política, econômica e de industrialização, o debate educacional se inflamou, visto a necessidade de uma política nacional de educação, cujos fins eram trazer uma formação geral e técnica ao indivíduo, além disso, uma integração de todas as regiões em um único sistema de ensino, possibilitando uma educação pública e gratuita.

Favoreto (2015) explica que:

Desse debate, vários setores da sociedade se posicionaram. Aliás, tal período foi marcado por reformas educacionais realizadas em alguns Estados da União, um processo que ganhou maior vigor com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, a qual promoveu diversas Conferências Nacionais de Educação, que registraram importantes contribuições sobre o debate escolar e políticas educacionais. Entre as discussões levantadas, sem dúvida, a mais importante delas foi sobre a organização do Sistema Nacional de Educação, a qual repercutiu na produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil em 1932. (FAVORETO, 2015, p. 76).

Do manifesto de 1932 se denotava alguns pressupostos básicos, como a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino, coeducação, laicidade, alinhados como já dito acima, com uma reforma pedagógica e da construção desse sistema nacional de educação. No que tange as políticas governamentais, o documento preconiza uma educação que não focasse na classe social, mas no indivíduo, isto é, que o ensino deveria ser ofertado de maneira universal para a população.

Dessa maneira:

[...] combateram o dualismo entre o ensino cultural e o profissional e destacaram que o Estado deveria tornar a escola acessível a todos e em todos os seus graus, a partir da criação de possibilidades iguais para que todos os cidadãos pudessem desenvolver, ao máximo, suas aptidões naturais (FAVORETO, 2015, p. 77).

No que diz respeito ao aspecto político, o Manifesto de 1932 fomenta uma reforma organizacional a fim de estabelecer uma unidade nacional no planejamento, no currículo, na formação do espírito e na ascensão de todos à escola. Os formuladores do Manifesto de 1932 viam também pela escola a maneira de impulsionar a produção social, já que a educação escolar se modifica com o movimento da sociedade. Sendo assim, esse modelo pedagógico devia possuir um dinamismo e promover o desenvolvimento da personalidade do aluno de forma mais integrativa e criativa.

A defesa de reajuste também se direciona aos aspectos pedagógicos, em que, sobressai a defesa de um novo método de ensino (observação, pesquisa e experiência). O propósito era substituir o conceito entendido como estático de educação por um dinâmico, de modo que, com a aquisição ativa do conhecimento pudesse desenvolver a personalidade integral do aluno, tornando-o mais participativo, investigativo e criativo. Assim, o Manifesto de 1932 lançou críticas ao modelo pedagógico da época, afirmando que ele não considerava o fator psicológico do interesse e destacou que ele se constituía por esforços inúteis de repetição. Igualmente, afirmou que a formação vigente era marcada por um conteúdo excessivamente literário, artificial, verbalista, de cunho religioso e distante da vida ativa do aluno. (FAVORETO, 2015, p. 77).

Vemos que nessa reformulação educacional há a ênfase no fator psicológico do interesse do indivíduo e o seu desenvolvimento ativo na sociedade, ou seja, na produção desta. Para os aderentes do Manifesto dos Pioneiros a educação deveria promover o desenvolvimento do indivíduo e da nação. A

importância do ensino técnico se articular à tese da educação enquanto pressuposto civilizatório na perspectiva do liberalismo clássico.

Desse modo, o tecnicismo aglutinado a essa produção capitalista, objetiva o controle do comportamento, a experimentação para a solução de operações e problemas práticos. Notamos também o fomento de técnicas de reforço para manter o comportamento e o controle de estímulos. O movimento da educação progressista tinha como caráter que os resultados positivos da aprendizagem fossem eficazes de maneira estimulada e aversiva.

Outra característica do ensino tecnicista é forçar uma mudança substancial na educação, por considerá-la o mais importante ramo da tecnologia científica. Harvey (2003) aponta que:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. (HARVEY, 2003, p. 151).

A educação apresentada se acentua no saber científico e tecnológico, aonde o próprio saber se torna uma mercadoria, a ser produzida e vendida. Muitas foram as Universidades e institutos de pesquisas que competiram acirradamente por pessoal capacitado, a fim, de realizar descobertas científicas. “[...] essa expansão desenvolve a indústria cultural, colocando em disponibilidade um vasto arsenal de meios de comunicação de massa e tecnologias de ensino. Tal expansão se faz acompanhar de um intenso processo de massificação” (KAWAMURA, 1990, p. 35).

É necessário destacar que a presença de órgãos e técnicos estrangeiros na elucidação de políticas culturais no Brasil e a importação de abordagens pragmáticas do exterior para a questão do ensino contribuíram muito para a maximização do tecnicismo a partir de 1968. O enfoque estava nas tecnologias de ensino, a operacionalização de objetivos, máquinas de ensinar, tele ensino, microensino, educação via satélite, entre outras.

Esse movimento acarretou uma grande e notável expansão nas décadas posteriores a de 1970. Todavia, em detrimento a esses avanços, o conhecimento

assumiu um cunho comercial, “como o provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo” (HARVEY, 2003, p. 151).

O fomento do fluxo de informações e dos veículos de propagação dos desejos da cultura popular se converteu em arma fundante na batalha competitiva, visto que o poder de corporações e seus investimentos na publicidade propiciaram a “promoção” do conhecimento. É sabido, que a partir de 1960 houve um crescimento nesse âmbito (sistemas e tecnologias de ensino), graças aos investimentos dos orçamentos corporativos, visto que para a acumulação flexível não basta apenas o produto em si, mas a própria imagem corporativa, e seu objetivo é maximizar o capital.

Outro aspecto, dessa produção flexível da materialidade foi a completa reorganização dos sistemas financeiros globais. Houve um movimento dual, de um lado para a formação de conglomerados e corretores financeiros, e de outro, uma pulverização e descentralização de atividades financeiras pela inserção de mercados financeiros inéditos.

O Relatório da Comissão Hunt norte-americana, de 1971, foi a primeira admissão explícita da necessidade de reformas como condição de sobrevivência e expansão do sistema econômico capitalista. A desregulamentação e a inovação financeira – processos longos e complicados – tinham se tornado, na época, um requisito para a sobrevivência de todo centro financeiro mundial num sistema global altamente integrado [...]. (HARVEY, 2003, p. 152).

Entendemos que esta configuração a partir de 1972 transformou as forças em ações do capitalismo global, flexionando e trazendo mais autonomia ao sistema bancário. Já que a acumulação flexível procura o capital financeiro como o poder essencial bem mais do que o fordismo fazia e, desta maneira, desloca formas de organização detentoras de um capital menos atraente à expansão global.

Sobre as fases de organização da produção capitalista Alves (2008) destaca:

A reestruturação produtiva do capital no século XX foi marcada pelas inovações fordistas-tayloristas que alteraram a morfologia da produção

de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços. No campo organizacional da grande indústria, fordismo e taylorismo tornaram-se “mitos mobilizadores” do processo de racionalização do trabalho capitalista. A introdução dos novos “modelos produtivos” foi lenta, desigual e combinada, percorrendo a maior parte do século XX. A produção em massa (ou o fordismo) altera de modo significativo a vida social, transfigurando as condições de produção (e de reprodução) social da civilização humana, atingindo de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços. O que surge, hoje, com o novo complexo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante” é o toyotismo, é mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização do trabalho vivo que teve origem com o fordismo-taylorismo. (ALVES, 2008, p. 28).

Substancialmente, nas formas de organização do capital (cooperação, manufatura e maquinaria) e nas formas de racionalização do trabalho vivo (taylorismo, fordismo e toyotismo). Nota-se que a força do capital não aparece totalmente nas primeiras formas de expressão de trabalho no capitalismo. Porém, é na grande indústria que o capital atinge a plenitude de sua categoria, visto que o trabalho não se sustenta tão veemente no trabalho orgânico e morto.

No taylorismo/fordismo ainda temos a unidade trabalho orgânico e fabril (trabalho vivo), porém já sendo gestada uma forma de trabalho objetivamente e subjetivamente mais organizada e racionalizada, ao que, caracteriza-se como reestruturação da produção capitalista. Assim, Alves (2008) defende que:

[...] o novo complexo de reestruturação produtiva do capital, que se desenvolve nas condições da grande indústria em sua fase tardia, é constituído por “todo orgânico” cujos elementos compositivos são as inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sócio-metabólicas. (ALVES, 2008, p. 28).

É necessário frisar que nuances do capital no final da grande indústria se configuraram pela gestação de crises e renovações, no movimento do real vemos como o capital coexiste em várias formas, inclusive como fato filosófico. Nessa lógica, o velho homem sempre é reconfigurado pelas tendências da modernidade do novo homem, já que ao inserir uma nova moral se concebe uma nova concepção de mundo, de produção. Nota-se nas relações de conjuntura da organização capitalista (cooperação, manufatura, maquinaria e grande indústria), a transposição do indivíduo em outros moldes de vida em que as mudanças psicofísicas (corpo e mente) o reconfiguram para uma sociedade aonde ele dá um sentido integrista da sua totalidade de vida na produção do valor, no consumo.

A reestruturação produtiva do capital, além de conceber a produção como totalidade social, integra hoje, com mais intensidade e amplitude e portanto, numa dimensão qualitativamente nova, inovação tecnológica, inovação organizacional e inovação sócio-metabólica como momentos constitutivos do “todo orgânico” da produção do capital. (ALVES, 2008, p. 30).

O trabalho todo orgânico (bruto) do trabalhador se configura numa dimensão de trabalho das máquinas, divergentemente do fordismo. Na acumulação flexível o binômio homem e máquina (material e espiritual) tomam outras metamorfoses. Visto que, o indivíduo transfere a subjetividade do seu trabalho para uma elaboração tecnológica bem mais evoluída que a máquina fabril, por exemplo, o sistema informatizado (revolução informacional). A dimensão do trabalho que já fragmentou o trabalhador nas condições objetivas, agora também o embrutece na sua espiritualidade, pela forma mais racionalizada que impõe as relações tecnológicas.

Além disso, temos nessa nova etapa um novo espaço-tempo da produção e reprodução do capital atravessado pela **cooperação complexa**. Para Alves (2008) esse signo acarreta uma morfologia na reestruturação produtiva do capital:

Ao utilizarmos o conceito de “cooperação complexa” indicamos importantes alterações na morfologia do novo complexo de reestruturação produtiva do capital e na dinâmica sócio-metabólica da produção do capital decorrentes, por um lado, da revolução informacional ou melhor, revolução das *redes* informacionais; e, por outro lado, da nova configuração da luta de classes e da hegemonia pós-fordista de cariz neoliberal. (ALVES, 2008, p. 29).

Assim, a cooperação complexa toma esse caráter da produção do capital, uma vez que a constituição das redes informacionais (nova forma de conceber o conhecimento e o ensino em redes) tem produzido importantes alterações no processo de trabalho e manutenção do sistema. Visto que o trabalho em redes é a constituição do **novo trabalhador coletivo**, isso porque na grande indústria as relações de trabalho se davam geralmente na fábrica. Com a revolução informacional a expansão sócio-metabólica do capital não se limita só ao local de trabalho, mas ocorre em outros espaços e em fusões de empresas e grupos econômicos. Além disso, de acordo com Alves (2008) essa forma de expansão do

capital configura na materialidade e no social do trabalhador um novo nível de produção da subjetividade, já que:

[...] nas condições da “cooperação complexa”, ocorre devido, não apenas à revolução das redes informacionais, mas à nova configuração da luta de classe e dominação do capital no sistema mundial. Nas condições do capitalismo neoliberal, o capital torna-se uma força social mais dominante que nunca, tanto no sentido da implicação político-estatal, quanto da dominação político-ideológica, expondo, com mais intensidade e amplitude, o “todo orgânico” da produção do capital. (ALVES, 2008, p. 31).

O movimento do capital insere no indivíduo uma falsa socialização e internalização da produção da vida, aonde o trabalhador se vê moralmente instrumento desse processo e não como uma força motriz explorada na produção. O ideário da produção do capital incorpora a totalidade social com os seus limites e suas mutações sócio materiais (no caso aqui a cooperação complexa), que alteram o homem como ser social. “Nesse sentido, constitui-se a *produção como totalidade social*, em que a ideia de rede informacional, que está na empresa, mas também na escola e no lar, aparece como seu lastro tecnológico” (ALVES, 2008, p. 32 – grifos do autor).

Alves (2008) aponta que a revolução das redes informacionais diferentemente das outras formas da organização da produção do capital, integrada com maior concretização, o trabalhador coletivo do capital. Que por meio do conhecimento em redes consegue com amplitude e intensidade, um trabalho mais global e uma força motriz barateada. O autor, embasado no pensamento de Marx, discorre:

A constituição do trabalhador coletivo ou trabalhador combinado significa, em si, o desenvolvimento da força produtiva social do trabalho ou da força produtiva do trabalho social. O capitalista compra a força de trabalho individual isolada, mas ao fazê-lo cooperar, obtém uma “renda relacional” que provém da força combinada não-paga do trabalhador combinado. A força produtiva social do trabalho, segundo Marx, é uma força gratuita que não custa nada ao capital e, por outro lado, não é desenvolvida pelo trabalhador antes que seu próprio trabalho pertença ao capital (ALVES, 2008, p. 33).

Neste sentido, vemos que ao se aglutinar a essa flexibilização das relações de trabalho e capital o indivíduo, ao começar cooperar (cooperação complexa) no processo de trabalho, a sua força produtiva deixa de pertencer a si mesmo e

tornou-se exclusiva como força produtiva necessária para a existência do capital. Entendemos que o trabalho existe como uma necessidade histórica da transformação da natureza em um processo social, ou seja, ao mudar o social o homem também se transforma como ser ontogênico, visto que através dessas transformações cria singularidades para sua própria natureza objetiva e subjetiva; em suma torna-se dono da sua individualidade.

Todavia, para a acumulação flexível, homem e trabalho coexistem como uma forma social do processo de trabalho direcionada para a maximização da sua força produtiva, sua exploração e lucratividade.

No aspecto onto-metodológico, a categoria de cooperação como modo de organização da produção social possui centralidade na exposição da produção do capital. A cooperação é a forma básica do modo de produção capitalista que se repõe em cada etapa de desenvolvimento das formas de organização do trabalho. [...] Na verdade, a cooperação trata de inovações meramente organizacionais na produção de mercadorias, em que o capital, pela nova ordenação espaço-temporal da gestão do trabalho vivo como força de trabalho, constituiria o seu trabalhador coletivo. (ALVES, 2008, p. 34).

Para Alves (2008) a categoria cooperação é a matriz metodológica fundante da produção capitalista flexível, visto que reconstituindo o trabalhador coletivo, no sentido de ser integrante à lógica global do capital e às inovações tecnológicas, se tem uma maior exploração e lucratividade.

Ao reconstituir pelas redes informacionais, o trabalhador coletivo, o capital integra, com maior intensidade e amplitude, o “todo orgânico” da produção de valor, constituindo uma sinergia capaz de dar um salto espetacular (e inédito) na produtividade do trabalho social, exploração da força de trabalho e extração de mais-valia. (ALVES, 2008, p. 35).

Ainda segundo o autor, o toyotismo¹ configura-se como a reestruturação produtiva do capital se aglutinando às novas tecnologias de informação e comunicação e no sócio-metabolismo, inserindo-se como o novo empreendimento capitalista, a marca da nova produção da vida no mundo do trabalho (ALVES, 2008). Um dos objetivos desse modelo de produção é a captura da subjetividade

¹ O toyotismo tem sua gênese histórica no Japão, elaborada pelos engenheiros da Toyota. Seus princípios disseminaram-se pelas mais diversas técnicas de administração flexível do capital. Na medida que o Sistema Toyota vai se adaptando e intervindo, no cenário do se novo sócio-metabolismo, ele torna-se o modelo de produção flexível (ALVES, 2008).

do trabalho vivo, visto que nesse momento da acumulação o envolvimento (trabalho em equipe) maior dos operários nos procedimentos técnico-organizacionais na produção de mercadorias.

Entendemos que esse envolvimento dos operários não se restringe apenas a espaços de produção de bens duráveis (indústrias automobilísticas, de eletrodomésticos, etc.), mas a ambientes corporativos, empresariais e educacionais, como já exposto, o fomento na criação de cursos atrelados à inovação tecnológica e do ensino para responder as demandas do capital a partir da década de 1970. Sobre o trabalhador, este na produção flexível é aquele que tem que ser capaz de ocupar diversos postos de trabalho, de intervir em diferentes segmentos do processo do trabalho. Assim, configura-se como uma força de trabalho polivalente e qualificada, que usa fluidez e flexibilidade para operar em equipes e redes.

É importante frisar que um conceito importante para a acumulação flexível é o “sócio-metabolismo”, que nada mais é do que o processo social em que o capitalismo se desenvolve e se renova. Ou seja, é o capitalismo manipulatório aonde a subjetividade do indivíduo é condicionada aos valores e expectativas da produção. Desse modo, é “pela tempestade ideológica de valores, expectativas e utopias de mercado que se busca formar o novo homem produtivo do capital” (ALVES, 2008, p. 94).

Para Mészáros (2011), o sistema do capital na história da sociedade é o primeiro que se caracteriza como totalizador, isto é, não importa quão repressiva tenha de ser a sua imposição em qualquer momento ou lugar em que encontre resistência. Assim, para os mecanismos de controle sócio-metabólico funcionar como totalizador, esse sistema deve ter sua estrutura de comando adequada para suas importantes funções.

Sobre esse conceito do toyotismo para a produção da vida:

As inovações sócio-metabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive, igrejas, que constituem uma pletera de *valores, expectativas e utopias de mercado* que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de nova língua ou espécie de vulgata do capitalismo neoliberal (ALVES, 2008, p. 95).

Essa nova linguagem da produção flexível incorpora no indivíduo uma nova forma objetiva de reprodução social através de preceitos como: empregabilidade, flexibilidade, globalização, modernização. É a mesma que não trata o indivíduo como ser genérico, e pelos interesses e alcances do capital, este não se vê nas forças travadas nas lutas de classes (já que se deslumbra no consumo e vê neste o sentido e o valor da vida), visto que ao não entender o seu lugar na concretude desconhece ser explorado no trabalho e na produção da sua vida.

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

Em nome do progresso técnico da sociedade industrial e da modernização, a burguesia menospreza a classe trabalhadora e suas conquistas sociais e econômicas, sendo essa a moralidade do nascente capitalismo neoliberal, a formação de relações perniciosas para com a cultura material e intelectual. Nesse sentido, a educação e o seu papel para com o que é clássico e virtuoso para a espiritualidade e liberdade do indivíduo é metamorfoseada por esse movimento do capital. Tal processo se estende também no campo educativo, constituindo parâmetros ideológicos oriundos de políticas governamentais, além da incorporação nos currículos escolares².

É notável como o sistema do capital absorve até o segmento educacional, ou seja, a educação no movimento do real responde a essa lógica na elaboração de currículos e livros didáticos, às vezes pelo descarte e incorporação do

² Nas seções 3 e 4 contextualizaremos a relação entre as políticas de Estado e o processo de produção dos documentos orientadores da educação no Paraná.

moderno que se ajusta aos condicionantes da sociedade, e assim dando viabilidade produtiva a editoras e grupos educacionais.

[...] o sistema do capital deve ter sua estrutura de comando historicamente singular e adequada para suas importantes funções. Consequentemente, no interesse da realização dos objetivos metabólicos fundamentais adotados, a sociedade toda deve se sujeitar – em todas as suas funções produtivas e distributivas – às exigências mais íntimas do modo de controle do capital estruturalmente limitado (mesmo se dentro de limites significativamente ajustáveis). (MÉSZÁROS, 2011, p. 98-99).

Vimos que o conteúdo do toyotismo está no controle psicossocial (corpo e mente) dos indivíduos, na supressão da sua individualidade pela concentração de empreendimentos individuais em organizações mais produtivas, na regulamentação da livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equipados. É característica do capital:

[...] constituir os novos (e espúrios) consentimentos à nova barbárie social. O medo tende a dissolver o sujeito e a subjetividade humana. É o estofado do fetichismo agudo que permeia as relações estranhadas da civilização do capital nesta etapa de desenvolvimento histórico (ALVES, 2008, p. 138).

De maneira sintética, as relações de trabalho e capital se constituíram por meio das forças produtivas do trabalhador, tivemos avanços importantes em bens materiais e intelectuais. A gênese do capitalismo sem dúvida foi progressista em relação às estruturas feudais. Todavia, devemos compreender essas mudanças conjunturais na totalidade social, que tornaram o indivíduo como algo coisificado nesse processo, além da ascensão de regimes totalitários e mecanismos de medo em nome do *status quo*. Isso traz impactos na configuração de uma educação não para o desenvolvimento das máximas potencialidades, mas para as máximas da produção e reprodução do capital.

2.1. A sociedade capitalista e suas manifestações na educação

Na seção anterior apresentamos alguns pressupostos acerca da produção da vida humana através das relações de trabalho. Contudo, é preciso entender as diferentes formas de educação na sociedade emergente, no caso, a burguesa, em

comparação à sociedade feudal, identificando as formas que a educação assume no desenvolvimento do processo do trabalho.

Na obra *Escola e Democracia* Saviani (1997) discorre sobre o novo homem burguês:

[...] coisa diversa vem a ocorrer na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. Nesse momento a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo [...] naquele momento, a burguesia se colocava na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação [...] (SAVIANI, 1997, p. 50).

É neste sentido que a educação moral surge como uma forma de manutenção e transformação do novo homem na sociedade, através desse idealismo de produzir um homem diferente daquilo que ele é naturalmente. Gestando o homem egoísta (burguês) pleno de virtudes, ao mesmo tempo em que forma virtuosamente o cidadão para além dos interesses pessoais.

Essa bifurcação do homem e seu papel utilitário para a sociedade são sustentos da burguesia, e tem como caráter:

[...] produzir acima do homem egoísta – que ordena o mundo para si, que transforma o homem em simples meio, que se deprava, que se transforma a si mesmo em simples brinquedo de forças estranhas – um outro homem, abstrato, alegórico, imaterial, chamado cidadão para ordenar o caos. [...] É o cidadão versus o burguês egoísta; é o ser moral versus o ser material, que constituem a dualidade do homem na sociedade burguesa. (LEONEL, 1994, p. 141-142).

Conforme Leonel (1994) a burguesia necessitava fomentar a ideologia da soberania popular (a ideologia do público) substituindo o poder de origem divina, isto é, as permanências do modo de produção feudal e do absolutismo, para assim poder dissimular o poder do dinheiro, mostrando a impossibilidade desta sociedade em resolver a contradição entre as classes. Essa ideologia tem como fundamentos “as virtudes, que em outras palavras quer dizer, caráter, probidade, coragem, sacrifício, solidariedade, patriotismo, nacionalismo e, enfim, toda essa metafísica com a qual o discurso educacional se enfeita tanto quanto o discurso político” (LEONEL, 1994, p. 143).

Desse modo, é preciso uma educação que transforme o indivíduo submetido aos poderes do antigo regime e da inflexão da mão divina naquele que é guiado pelos deveres com o Estado. Assim, em resposta as novas condições de vida, o século XVIII é o momento de discussão a respeito da implantação da escola pública estatal e de sua concordância aos fins e à organização do Estado.

A escola seria uma instituição para atender as necessidades da burguesia. Bebendo nos ideais do Iluminismo, a mesma tomou a posição de combater a educação religiosa, frisando a laicidade e a supremacia dos conhecimentos técnicos e científicos. A educação passou a ter um caráter intelectual e instrumental, embasando-se no ensino de leitura, escrita, cálculo, ciências naturais (matemática, química, geometria, física, astronomia, história natural), instrução religiosa, moral e ética cívica. Trata-se de uma modelo que se contrapunha ao método da escolástica, que visava um conjunto de doutrinas filosóficas e teológicas ensinadas em escolas e universidades da Europa do século XI até o Renascimento (CARVALHO, 2012)

Na França, mesmo com a disseminação da doutrina iluminista, a educação pública estatal só foi implantada no século XIX. Desde então, ficou a serviço das congregações religiosas, entre elas, a Companhia de Jesus para o ensino primário, cuja principal matéria era a religião, fincando-se no estudo das sagradas escrituras, da filosofia e da teologia. Uma vez implantada, a escola pública como dever do estado na França, tornou-se aos poucos um modelo para outras nações. Temos como marco o direito à instrução elementar ao alcance de todos, a Revolução Francesa (1789) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1793). Desta maneira, difundiu-se a escola pública, universal, gratuita, obrigatória e laica por toda a Europa (CARVALHO, 2012).

De acordo com Carvalho (2012) no século XX, a educação formal teve maior importância, visto que foi correlacionada ao crescimento econômico das nações, a maximização da produtividade no trabalho e o ingresso e a permanência no emprego, configurando-se como possibilidade formal de ascensão social e política dos indivíduos.

Reforçando a necessidade de o Estado assumir a promoção e a organização dos sistemas nacionais de ensino, a educação tornou-se um amplo serviço público, devido a seu caráter de universalidade, obrigatoriedade e

gratuidade. Essa democratização da educação corresponde à nova fase do capitalismo, ou seja, da internacionalização dos circuitos produtivos e financeiros, a exportação de capitais e indústrias centralizados e a partilha do globo entre as maiores potências capitalistas.

Nesse sentido, a educação do século XX não pode ser pensada de maneira singular. Ela está embrenhada com o movimento do capitalismo no mundo, é cabível a ela formar, organizar e qualificar as massas para um determinado tipo de forma e conteúdo a ser aproveitado pela produção em sociedade.

A universalização da escola de massas também pode ser entendida em sua relação com as novas necessidades produtivas. Em sua trajetória, o capitalismo alterou a forma de produção e também as funções dos partícipes dessa produção. No âmbito da organização interna do trabalho nas empresas, as atividades produtivas demandavam uma grande quantidade de trabalhadores em um mesmo local e cada um era obrigado a se especializar em uma única tarefa. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, rígidos, padronizados, sincronizados, rotineiros e racionais de trabalho, cronometrados milimetricamente, pré-determinados por máquinas, voltados para a maximização da produção, com vistas a reduzir custos da mercadoria, o trabalhador qualificado era aquele que executava tarefas manuais singulares com habilidade, precisão e rapidez. O desafio era acostumar/disciplinar a força de trabalho aos sistemas de trabalho padronizados e rotinizados. À educação caberia formar o novo tipo de trabalhador, induzir a adoção de comportamentos, valores, hábitos e habilidades necessários às novas condições de produção. (CARVALHO, 2012, p. 66).

Assim, em concordância com as necessidades de expansão do capital, a educação e os sistemas educacionais passaram a ser mantidos, organizados e reconhecidos cada vez mais enquanto função do Estado. A expansão escolar foi aglutinada com a ampliação dos direitos de cidadania e da política de bem-estar social para a maioria dos indivíduos. “A política intervencionista do estado de bem-estar social teve um papel decisivo no desenvolvimento da escola de massas (escola pública, universal, obrigatória e laica)” (CARVALHO, 2012, p. 67).

Carvalho (2012) reforça que:

[...] foi durante o século XX, que ocorreu a expansão da rede de ensino pública e a organização dos sistemas nacionais de educação. Em nome do crescimento econômico, da mobilidade social e do desenvolvimento do capital humano, coube à educação contribuir para a formação das habilidades básicas necessárias ao processo de industrialização e à ocupação dos cargos burocráticos no setor público. A nova função social

atribuída à escola, a universalização do acesso, a obrigatoriedade e o alargamento da oferta implicavam a interferência do Estado. Assim, de um lado, a educação tornou-se um direito social, assegurado constitucionalmente; de outro, o Estado assumiu o papel central de normatizar, fomentar e financiar a educação escolar. (CARVALHO, 2012, p. 70).

Os sistemas educacionais e o acesso à educação foram imprescindíveis não só para a preparação dos indivíduos para a divisão do trabalho, mas também para sua integração na produção e no consumo, além da construção da unidade nacional.

As reformas, empreendidas no sentido democrático, implicavam, entre outras decisões: a) ampliação das taxas de escolarização das respectivas faixas etárias; b) aumento dos percentuais de financiamento público; prolongamento da escolaridade obrigatória, c) democratização do ensino secundário (criação da educação secundária geral e obrigatória; frequência obrigatória até 15 anos); d) transformação da educação pública em função especial do estado, o que não significou monopólio do Estado, mas sujeição à sua inspeção; e) oferta de assistência econômica aos desprovidos de recursos, por meio de subsídios (empréstimos e bolsas de estudos) advindos tanto do estado quanto da iniciativa particular; f) oferta de oportunidades de desenvolvimento intelectual a todos, por igual; g) unificação dos sistemas de ensino, supressão das diferenças entre os tipos de escolas públicas e separação entre o ensino primário, secundário e superior; h) introdução de conselhos escolares com a participação de pais, alunos e professores para discutir os assuntos escolares; i) oferta de ensino extraconfessional ou leigo, em respeito à liberdade de consciência de professores e alunos, além da oferta de instrução cívica e para o trabalho; j) exigência de certificado de capacitação pedagógica (bacharelado) para exercer as funções de professor e diretor de ensino; k) orientação dos alunos do curso secundário segundo seleção por aptidão; l) introdução de métodos de educação ativa, atividades extracurriculares, sob direção de professores; m) orientação educacional no ensino secundário; n) reorganização dos programas de ensino, segundo a idade, os interesses e as capacidades das crianças, facilitando a passagem entre os ensinos clássico, moderno e técnico, com uma orientação realista e prática, voltada para a formação do cidadão; o) criação de escolas de educação infantil; p) ampliação de serviços assistenciais (alimentação, vestuário, serviços higiênicos e médicos). (CARVALHO, 2012, p. 68).

Contudo, por mais que houvesse reformas na escola pública como direito social e humano e dever do Estado, continuou sendo uma reivindicação e um espaço de longas discussões para a formação do cidadão, esse oriundo da classe operária e que vê no espaço educativo uma forma de participar da vida política e letrada. Desse modo, a escola para as massas vai em direção do movimento mais amplo da sociedade da virada do século XIX para o XX, ou seja, no caso do Brasil, tínhamos uma recente sociedade que havia saído da escravidão, numa

estrutura social extremamente agrária. Tanto que a expansão da escola pública trouxe o recrutamento de professores leigos nas escolas rurais de ensino fundamental.

Assim, com o processo de urbanização, os números de professores leigos diminuiriam nesse nível de ensino. A escola acompanhava esse movimento “mais amplo da sociedade, envolvendo a industrialização, a urbanização, as mudanças nas relações de trabalho e na configuração política e a modificação dos papéis desempenhados pelo Estado” (CARVALHO, 2012, p. 70). Todavia, queremos frisar as relações de Estado e educação especificamente após 1960 (momento de auge da educação tecnicista) o Estado esperava que a escola formasse cidadãos para atuarem na sociedade capitalista.

Assim, a função da escola no capitalismo é “a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo” (FRIGOTTO, 1993, p. 146). Ou seja, a educação para desenvolver o homem socialmente útil, torna-se secundarizada na sociedade do capital como uma atividade improdutiva ou em condições de alienação.

Para Alves (2001):

[...] impõe-se o esclarecimento de que a atividade escolar, enquanto atividade improdutiva, não pode ser reduzida, mecanicamente, a atividade parasitária. Uma atividade improdutiva não gera mais-valia mas pode ser socialmente útil. Só quando deixa de ser socialmente útil assume o caráter de atividade parasitária. Este é o caso, hoje, da atividade escolar exercida na perspectiva do capital (ALVES, 2001, p. 204).

De acordo com Alves (2001) é indescritível o entendimento da escola contemporânea, visto que se faz necessário pensar que a discussão da forma pela qual essa escola é produzida materialmente resulta no conhecimento do caráter contraditório do parasitismo que lhe é peculiar. A expansão dessa instituição social é uma intensificação do grau de parasitismo na sociedade.

Em síntese, a ênfase deve ser colocada nos fatos de que o Estado é o mantenedor básico de uma atividade improdutiva, a educação escolar [...] Acrescente-se, ainda, que o grau de monopolização correspondente vem se acentuando, progressivamente, ao longo dos últimos anos. Os resultados históricos, no País, revelam a força de uma consistente tendência do capital, que induz uma atividade improdutiva a garantir a

realização do lucro incorporado nas mercadorias produzidas por uma atividade produtiva. O mesmo raciocínio se aplica às indústrias que produzem mercadorias como papel, todos os tipos de material escolar, alimentos para a merenda escolar, edifícios escolares, etc. (ALVES, 2001, p. 206).

É perceptível o papel imediato que o processo educacional e a escola possuem no processo produtivo, pela qualificação dada ao trabalhador. A função imediata da escola se encarna não apenas no âmbito ideológico do desenvolvimento das condições gerais da reprodução capitalista, mas das condições técnicas, políticas e administrativas, a fim de caracterizar os que irão cumprir as funções do capital no seio do processo produtivo (FRIGOTTO, 1993). Vemos que a divisão do trabalho impregna o papel da escola em desenvolver as potencialidades humanas, já que nesse processo ela se torna força produtiva do capital e sistematiza o saber para distintos indivíduos, os que pensam e os que executam:

[...] a escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber [...] tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas [...]. (FRIGOTTO, 1993, p. 153).

É necessário destacar, que mesmo a escola sendo atravessada pelos interesses do capital, a mesma é o espaço da contradição, da luta entre interesses antagônicos. É por ela que conseguimos também formar nos homens a consciência de classe, para se sentirem como seres históricos e ontogênicos, humanizados pela cultura. Esta que é de caráter social, ou seja, coletiva.

A escola enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral – em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento – e, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes, é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe. (FRIGOTTO, 1993, p. 161).

É percebido que o capital usa de mecanismos para manter sob controle as relações sociais, uma vez que através do intervencionismo do Estado o capital consegue manter o saber que se desenvolve na escola sob a hegemonia burguesa. Estes mecanismos se fundam na negação ao atingimento dos níveis mais elevados de escolarização e pela desqualificação do trabalho escolar para os que frequentam a escola. “Esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados, pela direção que assume a prática escolar” (FRIGOTTO, 1993, p. 164).

Segundo Frigotto (1993) a desqualificação do trabalho docente vem sendo modelada pela perspectiva da eficiência e produtividade, além do seu fundamento em perspectivas educacionais ligadas ao ramo tecnológico e inovador. Formando mentes pensantes para essa configuração da produção da vida, uma vez que, em tese, o indivíduo se capacitando e adquirindo técnicas terá uma trajetória brilhante e próspera no mercado de trabalho. Isto é, o seu sucesso e o seu fracasso é de responsabilidade intrinsecamente dele.

No entanto, essa desqualificação da escola é acentuada para os outros tipos de mente, os da classe trabalhadora, que buscam na educação uma forma de se inserir no mercado de trabalho. É válido frisar que os filhos da massa de trabalhadores frequentam as escolas nas condições mais desfavorecidas, com recursos didáticos e pedagógicos precários. Situação também idêntica aos professores que ensinam esses alunos, em meio à escassez de materiais didáticos e espaço físico, além da formação não enriquecida em instituições de ensino superior privadas, que só visam o ensino como mercadoria.

[...] a estreita relação entre a concepção de capital humano e uma determinada concepção reducionista de educação e de ensino. A ênfase na eficiência e produtividade da escola vai reclamar não só uma organização do processo educativo, à semelhança das empresas produtivas, como também vai exigir métodos e técnicas adequadas a essa organização. O surgimento da divisão técnica do trabalho escolar – que reflete a própria divisão social do trabalho – não pode, então, ser dissociado das necessidades históricas de recomposição do papel da escola e do sistema educacional, na fase monopolista do capitalismo. (FRIGOTTO, 1993, p. 169).

Nas relações sociais de produção atreladas à educação há a expropriação do saber docente por uma divisão interna do trabalho escolar, ou seja, as práticas pedagógicas ficam cada vez mais sob o direcionamento dos especialistas que programam e decodificam o processo. Esses especialistas em educação nada mais são do que um mecanismo do Estado capitalista para a racionalização e a maior eficiência do sistema de ensino, para as condições de maior diversificação para o acesso de uma vasta clientela escolar.

O ensino tecnicista responde facilmente à concepção economicista de educação atrelada à teoria do capital humano, e direciona a educação para os interesses burgueses. Vemos isso, com as criações do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), que assinalam as metamorfoses da forma de produção capitalista na educação, como forma de produção e reprodução do capital, condicionando a escola a uma desqualificação na função de desenvolver as máximas potencialidades para o trabalho no sentido amplo e criador. A educação tecnicista na sua forma de produção oferece ao indivíduo uma forma de ver a sociedade como utilitária e formal, além de introduzi-lo a uma lógica alienada de relações de produção, transformando-o em algo coisificado.

Do exposto, explicitamos que a educação é um campo de atividade que não se construiu por si só ou por ideias espontâneas. Ela está atrelada às condições materiais e objetivas, em consonância ao desenvolvimento das forças produtivas, aos modos de produção e organização da materialidade, construídas historicamente pela ação dos homens e nuances de cada formação de sociedade.

2.2. Políticas públicas e o Estado

Às vezes, ao se falar em políticas educacionais públicas não se leva em conta a universalidade da política, em sua realização como uma construção histórica fundada das relações humanas. Dessa maneira, objetivamente, nesta seção serão pontuadas algumas singularidades e as relações entre a política, onde o Estado aparece como mediador, e as políticas públicas, como ações do

coletivo nas determinadas inquietações dos setores específicos da sociedade, e não só os grupos monolíticos dos que controlam o desenvolvimento econômico.

E uma destas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. [...] As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. (HOFLING, 2001, p. 30).

As políticas públicas são entendidas como o Estado em ação, fincado nos interesses do capital. Assim, como as práticas pedagógicas incorporam a lógica da organização produtiva da sociedade, fica nítido uma forma micro e unitária de se pensar o conhecimento histórico. Portanto, é essencial o docente entender esse processo e propiciar um ensino que desenvolva a criticidade humana na sua forma genérica.

É necessário frisar o que é política e estado, e como ambos se articulam no movimento da história. Aristóteles (2002) defendia que todo Estado é uma sociedade na esperança de um princípio, pois todas as ações dos homens zelam em um fim que consideram bom, visto que todas as sociedades entre si buscam uma vantagem possível, tendo um caráter de Estado ou sociedade política. Desta forma, a necessidade de ser homem público e se organizar em uma esfera que discuta aspectos da ordem social, como na *polis*, se oriunda o conceito de política na antiguidade e sua função como algo permanente.

Para Marx (2011) as novas relações sociais se constituem a partir das forças produtivas, no estado social e na consciência, que tendem a entrar em conflito. Já que para a manutenção desse Estado é necessário que a atividade esteja vinculada à propriedade privada e/ou a divisão do trabalho.

Esta divisão do trabalho, que implica todas estas contradições e repousa por sua vez sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas, implica simultaneamente a repartição do trabalho e dos seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade como em quantidade, dá portanto origem à propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família, é a primeira propriedade, que aqui já corresponde alíás a definição dos economistas modernos segundo a qual é constituída pela livre disposição da força de trabalho de outrem. De resto, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – na primeira,

enuncia-se relativamente à atividade o que na segunda se enuncia relativamente ao produto desta atividade. (MARX, 2011, p. 17).

Hofling (2001, p. 36) aponta que:

As teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade [...] assim como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para conservar ambas. Na medida em que o Estado, no capitalismo, não institui, não concede a propriedade privada, não tem poder para interferir nela. Tem sim a função de arbitrar – e não de regular – conflitos que possam surgir na sociedade civil, onde proprietários e trabalhadores estabelecem relações de classe, realizam contratos, disputam interesses etc.

Dessa maneira fica nítido que o gozo e o trabalho se conformam de forma diferente para os indivíduos distintos. No que concerne às políticas públicas, essa mesma diferenciação acentua-se nas múltiplas concepções de Estado, no que se refere aos horizontes das políticas vinculadas às demandas do Estado neoliberal e à nova forma conjuntural em produzir crises e estabelecer a lógica da ordem capitalista. Feito esse preâmbulo, há que se destacar/diferenciar as relações entre Estado e políticas públicas (de governo), visto que o primeiro é permanente e o segundo é o Estado em ação implantando um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Estes diferentes aspectos devem estar sempre referidos a um contorno de Estado no interior do qual eles se movimentam. Tornam-se importantes aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo [...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

Nesse sentido, Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que criariam as políticas públicas. Fixa-se o caráter das políticas públicas como responsabilidade/tutela do Estado, visto à implantação e manutenção de um processo de discussões que envolvem órgãos públicos e outros organismos da sociedade. Em outras palavras, as políticas públicas não

podem ser reduzidas a políticas estatais. Para Pereira (2008), há que se falar de política pública com uma característica principal, a de ser pública e de todos. Ou seja, o caráter público dessa política não é dado apenas pela sua vinculação com o Estado, mas pelo fato de significar um conjunto de decisões do Estado e da sociedade.

Já as políticas sociais são ações que frisam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, de modo a compartilhar os benefícios sociais em busca da diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelos conflitos entre capital e trabalho (HOFLING, 2001). No que concerne à educação:

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem feições diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (HOFLING, 2001, p.32).

É necessário se distanciar das concepções que analisam o Estado e as políticas públicas como coisas abstratas e singulares, mas enquanto pertencentes a uma universalidade de fatores sociais, políticos, econômicos, históricos e temporais. Visto que as relações humanas vão mudando ao decorrer do tempo, devido às necessidades e condições da materialidade, tomando contornos especiais na conjuntura do capitalismo, aonde são acentuadas as mudanças e crises para a rotatividade do capital, dando clivos na educação e no fomento das políticas públicas para o seu funcionamento.

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve responder a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho - inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição. (HOFLING, 2001, p.34).

Para Hofling (2001), estas são consideradas as ações da política social, visto que as distintas instituições sócio-políticas e estatais agem na resolução de problemas, movimentando intervenções do Estado que fomentam a sociedade na totalidade. Assim, as políticas sociais são acionadas em sua gênese pela teoria

dos interesses e pelas necessidades, através das exigências políticas dos trabalhadores assalariados, uma vez que, para os neoliberais, as ações sociais do Estado na tentativa de amenizar os clivos gerados pelo desenvolvimento do capital são consideradas entraves para a maximização do capitalismo. Hofling (2001, p. 37) frisa que:

A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade.

Certo destes ideais, o neoliberalismo não defende a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento da educação pública aos indivíduos de maneira padronizada, uma vez que um sistema estatal público de escolarização compromete a lógica do capital em tornar a educação mercadoria, acentuando a característica microscópica de Estado para os cidadãos. Ainda conforme Hofling (2001, p. 38):

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado dívida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. [...] coerentes com a defesa e referência essencial aos princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado, os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social.

Vê-se que o processo de finalização das políticas públicas passa por conflitos de interesse, nas esferas de poder das instituições do Estado e da sociedade. Em um Estado neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais correspondem a políticas compensatórias, voltadas aos que não usufruem do progresso social e, assim, não alteram as relações estabelecidas dentro desse modo de desenvolvimento econômico. No que diz respeito à educação:

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. (HOFLING, 2001, p. 39).

Nesse sentido, um Estado que tenha por função o bem-estar universal, deve oferecer serviços sociais, como a educação, de maneira articulada com as demandas sociais para a reversão das desigualdades, ao invés de privilegiar grupos detentores do poder econômico. Numa sociedade extremamente desigual como a brasileira, a política educacional tem que ter papel importante na formação humana e crítica, distanciando-se de documentos que visam uma educação criativa para a competitividade da mundialização do capital (HOFLING, 2001).

2.3. Políticas públicas para a educação

Discutimos anteriormente pressupostos sobre a relação entre políticas públicas e Estado frisando algumas denominações básicas. Agora buscamos focar as relações das políticas públicas com a educação, na organicidade produtiva do capital após o século XX, em especial, as mudanças operadas no segundo pós-guerra no que diz respeito às questões de justiça, equidade e de desenvolvimento social, econômico e político (PEREIRA, 2008).

É preciso contextualizar as grandes crises ocorridas no século XX. De início, temos a Grande Guerra Mundial (1914–1919), na qual países como Grã-Bretanha, França, Rússia, Áustria, Hungria e Prússia disputavam o poder cristalizado no domínio da territorialidade. Já na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), praticamente todos os Estados independentes do mundo se envolveram, além das repúblicas da América Latina de forma nominal (HOBSBAWM, 1995). Os efeitos ocorridos na esfera política e econômica a partir da Segunda Guerra Mundial foram alarmantes. Sendo necessária a ajuda de economias como a dos

Estados Unidos, na implementação do Plano Marshal, para a equalização da economia.

É com a reorganização dos países periféricos no pós-guerra que se gesta a Teoria do Capital Humano, a mesma desenvolvida nos Estados Unidos por Theodore Schultz, na década de 1950, tendo sua inserção precisamente em 1960 e fincada nos pressupostos da Escola de Chicago.

Essa teoria tem como pressuposto a ideia de que possibilitar um aumento da instrução para a classe trabalhadora aumentaria em igual proporção a capacidade de produção. Em outras palavras, desenvolver o capital humano, para ele, seria possibilitar o acesso à educação para que sejam desenvolvidos os conhecimentos necessários para aumentar a capacidade produtiva. (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 72).

Nota-se que o desenvolvimento do capital humano respalda-se no crescimento econômico e no fomento dos Estados de Bem-Estar Social, trazendo em seu discurso um mundo pleno de empregos e, ao mesmo tempo, firmando que a educação é o caminho para desenvolver conhecimentos para aumentar a produtividade. Sobre a Teoria do Capital Humano é necessário frisar o seu caráter intervencionista, em face das crises cíclicas do capital e o suporte para os Estados Unidos intervirem e dar apoio econômico e militar aos países pobres após o término da Segunda Guerra Mundial, tendo o papel de estender seu domínio ao mundo (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015).

Sendo assim, a América Latina passou por profundas reformas do Estado durante a década de 1980, devido ao receituário neoliberal, que propôs a descentralização, a privatização e a desconcentração das funções do Estado. Estas medidas minimizam suas responsabilidades para instâncias estaduais e municipais e para a própria sociedade. Neste sentido, a década posterior caracteriza-se por uma tendência de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, na inserção de um modelo novo de sociedade, fixada nas máximas da educação para todos com qualidade e equidade, em movimento às necessidades da produtividade do capital.

No âmbito educacional, a escola é atrelada à tarefa de satisfazer essas necessidades de produção, fato apontado por autores educacionais que corroboram essa forma de produção social. Perrenoud é o principal deles, frisando uma educação para a aquisição de novas competências e saberes,

sendo seu discurso acentuado nesse contexto de produtividade, flexibilização e de trabalho em redes/grupos.

As capacidades de expressão e de escuta, de **negociação**, de planejamento, de condução do debate são **recursos preciosos** em uma escola de ensino fundamental de hoje. Coordenar: a palavra evoca uma tarefa de organização, de ação sinérgica. Isso poderia mascarar um componente mais simbólico e relacional: trabalhar, por exemplo, para a construção de uma identidade coletiva ou para o reconhecimento recíproco do trabalho e das **competências de todos**, no desprezo ou na **ignorância mútua, qualquer tentativa de organização coletiva é vã.** (PERRENOUD, 2000, p.105).

Para Saviani (2013), o significado que veio a se estabelecer na década de 1990 a partir dessa teoria, é parte de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, estes embrenhados na ênfase nas capacidades e competências de cada pessoa. Neste contexto não se trata da iniciativa do estado e dos sistemas de planejamento, visando na escola a preparação das massas para ocupar postos de trabalho. Logo, é o indivíduo que terá de ter capacidade de escolher, buscando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo, criativo e competente para se inserir no mercado de trabalho.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. [...] A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2013, p. 430).

É nesse contexto que, organismos internacionais fomentam a elaboração de documentos norteadores para a educação, dentre os quais o Relatório Delors³, que por sua vez, passou a embasar algumas diretrizes curriculares. É

³ Elaborado por Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês. Foi presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco. Elaborando um relatório em 1999 como guia orientador para organizar a educação, fincado nos “pilares do aprender a aprender” disseminados na década de 1990.

interessante destacar palavras de ordem desse relatório que são racionalizadas com a lógica já perpetuada do capital. Essas são: diversidade, flexibilização, autonomia, participação (da comunidade), descentralização, criatividade, aprender e aprender e equidade. Para tal perspectiva educacional:

A educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento (...) fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. (DELORS, 1998, p.81-82).

Simultaneamente, a função do professor é reduzida à de solista, de um facilitador do processo de aprendizagem – não há transformação da atividade mental dos escolares, sendo o conteúdo meramente obsoleto. Tendo visto o modo como a produção da sociedade ocorre, fica nítida a forma como a educação escolar responde às necessidades da organização do capital.

É perceptível como a política não é inerente à natureza dos homens, e é reflexo da convivência entre eles, possuindo valores, crenças, opiniões e ideologias, estando estes situados na estrutura de classe e status de maneira desigual. Em Aristóteles, se constrói o ideário de que política vai além de uma representação, pois a mesma é toda atividade humana no tempo. “O termo política foi perdendo o seu sentido original e adquirindo várias conotações, mas mantendo como centro da atividade política o Estado” (PEREIRA, 2008, p. 88).

Uma das características da política, que se cristalizou ao longo da história, é que governados e governantes realmente existem, e por isso, as relações possuem caráter conflituoso. Para Pereira (2008, p. 91):

Contudo, é justamente por ser conflituosa (e contraditória), que a política permite a formação de contra poderes em busca de ganhos para a comunidade e de ampliação da cidadania. É por meio da luta política que a cidadania se amplia e amadurece. É, enfim, a política que permite a organização do social como espaço instituído, historicamente construído e articulado por conflitos, propiciando a diversificação e multiplicação de direitos de cidadania.

A política constitui-se de atividades formais e informais, de regras estabelecidas e de negociações, no campo das discussões visando à resolução de problemas. “Mas, ela é também, nos termos de Aristóteles, o estudo dessas

atividades e dos arranjos adotados pelos homens para coexistirem em sociedade” (PEREIRA, 2008, p. 91).

Em suma, as políticas públicas (sociais) são as ações do coletivo dentro de uma estrutura de Estado que fomentam ações para os diversos segmentos da sociedade, em especial, a educação. Como são parte da produção social as políticas públicas também são constituídas no movimento do real, ou seja, pelas ações humanas (suas produções e também contradições), pelas classes antagônicas; posto pela esfera que o sistema do capital impõe aos indivíduos.

3. CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, buscamos investigar os encaminhamentos teóricos e metodológicos para o ensino de História, contidos no documento orientador da prática pedagógica, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990). O movimento da organização da produção e reprodução do capital incorpora-se e acarreta mudanças conjunturais na sociedade e, concomitante, na educação. Esta, por sua vez, se materializa em políticas públicas e documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas. É com base nesse pressuposto que analisaremos o referido documento.

Como vimos anteriormente, o fomento do currículo nesse período foi uma proposta de oposição ao regime militar, ou seja, nessa empreitada se buscava uma conduta democrática no direcionamento do país e na implementação de políticas públicas. Nesse sentido, para Barreto (2000), esse período da história brasileira teve como marco uma intensificação nos pronunciamentos oficiais das administrações do ensino para uma abordagem curricular que apresentasse um movimento integralista entre os conteúdos e os sujeitos. Visto a verbalização da nova ordem social em resgatar a imensa dívida social com os milhões dos benefícios sociais pelo regime autoritário. Como já discutimos essa era a máxima que se tinha como compromisso com a cidadania e para com o caráter social do processo de produção do conhecimento.

Assim sendo, a tarefa principal da escola, recuperada como essencialmente política, tem implicações muito mais amplas do que a da inserção dos indivíduos no mundo produtivo. Nesse sentido, a questão da cidadania aparece como intrinsecamente ligada ao desejo de inserção plena do conjunto de indivíduos nas diferentes esferas da vida em sociedade [...]. (BARRETO, 2000, p. 14).

Dessa forma, esse discurso em torno do favorecimento das questões sociais e das classes sociais incorporou-se à escola, porém ganhando um tom mais reformista, visto que a participação popular foi se revertendo e ficando fragmentada, devido a interesses mais partidários do que populares. Todavia, no que concerne às postulações curriculares, é fato que a sua produção é

engendradora por movimentos sociais e econômicos, que acarretam implicações gerais que afetam a população como um todo. No caso do debate curricular, este focalizou o âmbito dos profissionais de ensino, não tendo o fomento por grande parte da população (BARRETO, 2000).

Tendo essa nova configuração social no país e o marco da Constituição de 1988, é sinalizada a primeira passagem ativa do governo federal em relação à formação básica do cidadão e a estima aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Sendo assim, segundo os preceitos postulados na Constituição de 1988:

[...] o governo federal passa pela primeira vez, em meados dos anos noventa, a fazer ele próprio prescrições sobre o currículo, que vão muito além das normas e orientações gerais que caracterizaram a atuação dos órgãos centrais em períodos anteriores. No ano de 1996, foi trazida a público para discussão e submetida à apreciação de especialistas uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborada pelo Ministério da Educação. Além de um documento introdutório, compreende orientações referentes aos quatro primeiros anos do ensino fundamental no que diz respeito a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As orientações relativas aos demais componentes obrigatórios do currículo ainda estavam em vias de elaboração. (BARRETO, 2000, p. 35).

Nesse sentido, para Bittencourt (2000) as propostas curriculares engendradas na década de 1990 compõem uma gama de textos que merecem a devida atenção, visto as diferenciações neles contidas que evidenciam a heterogeneidade nos aspectos constitutivos da disciplina histórica. Dessa forma, é interessante identificar as nuances de tais propostas no que concerne ao conhecimento histórico dessa disciplina. A autora afirma que:

A elaboração das propostas curriculares nos últimos anos tem ocorrido em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da História enquanto disciplina escolar, mas é preciso salientar que tais debates se inserem nas indefinições paradigmática do campo das ciências humanas em geral. As discussões suscitadas na área do ensino tiveram início quando do retorno da História e Geografia como disciplinas autônomas, em substituição aos Estudos Sociais criados pelos currículos do regime militar, e tem sido objeto de análises significativas, que buscam contribuir para o avanço desse campo de conhecimento. (BITTENCOURT, 2000, p. 127).

Ainda para Bittencourt (2000), as discussões atuais sobre a disciplina de História orientaram a leitura do conjunto de propostas curriculares dessa área de

conhecimento, em vários estados brasileiros, articuladas entre 1985 e 1995. Temos que frisar alguns aspectos sobre as questões curriculares. O primeiro aspecto se refere à leitura da produção do documento no seu tempo, ou seja, estabelecer as relações de poder fincadas em seu processo de elaboração.

O segundo aspecto concerne à especificidade de partir (identificar) uma concepção de currículo que pudesse dar visibilidade à complexidade do texto, ou seja, entender o currículo enquanto produto de um projeto científico, social e o conhecimento escolar de uma sociedade, tendo como base a ciência de referência.

Ainda para Bittencourt (2000) leva-se em conta uma peculiaridade do currículo formal⁴. Nas propostas curriculares destaca essa peculiaridade em relação ao lugar institucional que a caracteriza como texto normativo, dando-lhe um caráter oficial e fornecendo legitimidade a um determinado tipo de conhecimento.

Independentemente do nível de distanciamento que possa existir em relação ao que efetivamente acontece em sala de aula, esses pressupostos normativos do currículo legitimam uma forma de conhecimento escolar e uma dimensão política.

O poder do currículo normativo, no entanto, não pode ser considerado imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação. As propostas curriculares são portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos qual as produzem. (BITTENCOURT, 2000, p. 128).

Vemos que é muito importante localizar nas propostas a variedade de sujeitos envolvidos no seu processo de elaboração, investigando e estabelecendo diálogos sobre o papel dos professores e alunos na construção do conhecimento da disciplina de História. Dessa premissa evidencia-se que nesse contexto de meados da década de 1980, ou seja, durante a redemocratização do país após o fim da ditadura militar, o Paraná fomentou uma experiência inédita no campo educacional, a organização do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado

⁴ Tal nomenclatura caracteriza o caráter estruturante do currículo estar no plano macro, ou seja, das leis, das relações institucionais e de poder.

do Paraná (1990), tornando-se uma referência não somente para a Rede Pública Estadual, mas para toda educação paranaense. Tal produto ficou conhecido como por se tratar de uma proposta pedagógica centrada na Pedagogia Histórico-Crítica (ORSO; TONIDANDEL, 2013).

Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o contexto de criação do Currículo:

[...] surge num momento de forte efervescência social, em que muitos trabalhadores, intelectuais, religiosos e educadores se debatem em busca de saídas para a crise econômica, política, espiritual, moral, educacional que assolava a América Latina e, neste caso, sobre o Brasil. É dentro desse contexto, no âmbito desses movimentos e dessas lutas que, em 1990, o Paraná protagonizou sua experiência mais ousada em termos de educação até o momento, qual seja, a elaboração do Currículo Básico no qual incorporou elementos da Pedagogia Histórico-Crítica. Imagine o que significa isso – uma Pedagogia transformadora sendo incorporada na Proposta Pedagógica de um Estado, numa sociedade que recém estava saindo da ditadura (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 148).

Desse modo, a elaboração do Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná contou com um processo participativo, envolvendo os professores e coordenadores da rede estadual do Paraná. Foram amplas as discussões por parte do movimento de educadores do Paraná que buscavam fomentar as bases de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Além disso, “[...] lutavam contra as pedagogias tradicionais, contra o tecnicismo, por uma educação crítica, histórica e transformadora; que lutavam contra a ditadura; que, numa palavra, lutavam por transformações sociais” (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 148).

Fazemos aqui o paralelo parafraseando Orso e Tonidandel (2013) ao afirmar que as inflamações pela redemocratização ocorridas nas ruas em 1982, quando da elaboração do Plano de Governo para o Estado do Paraná por parte de José Richa (eleito governador pelo PMDB 1983-1986), apresentaram certa consonância com os pressupostos dos educadores que lutavam por uma educação democrática e crítica, frisada no documento já posto “Diretrizes de Governo: política e educação”.

Nessa esteira, em 1987, no Governo de Álvaro Dias (1987-1990, à época também do PMDB), são realizadas discussões envolvendo professores das escolas de todo o Estado, equipes de ensino dos Núcleos Regionais e do Departamento de Ensino de 1º Grau da

Secretaria de Educação do Paraná, que resultou na reestruturação do currículo de pré à 8ª série e, em 1988, na implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, com uma nova concepção de alfabetização, a partir da qual, passou a vigorar a prática da aprovação automática da primeira para a segunda série. (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 148 -149).

Tal discussão em torno da concepção de alfabetização nos remete às novas questões que estavam sendo levadas em conta, no caso, a seleção de conteúdo, as abordagens teórico-metodológicas, a concepção de educação e de homem e sociedade, etc. O que alude ao papel de relevância dado a educação escolar e o humano como expressão da produção social.

De acordo com Orso e Tonidandel (2013) com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e sua nova concepção de produção material à qual os homens são processo desta houve a necessidade de reorganização dos conteúdos escolares das demais séries. Dessa maneira, maximizaram as discussões em torno da produção de materiais didáticos e cursos, juntamente com as equipes dos Núcleos Regionais de Educação e o Departamento de Ensino de 1º Grau de modo a atender às novas necessidades de planejamento e reestruturação dos conteúdos das outras áreas de conhecimento.

Os autores citados acima afirmam que:

O resultado desse trabalho foi a sistematização e elaboração da versão preliminar do que viria a ser o Currículo Básico, que foi publicado em 1989, e encaminhada às escolas para discussão por parte do conjunto dos professores da Rede. (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 149).

Em prol dessas discussões, foram incorporadas novas pautas pela equipe de ensino, dando a versão final do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), juntamente com a Proposta Pedagógica do Paraná, da Pré-escola à 8ª série. No Currículo consta que:

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais comprometidos com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje. [...] A necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas tem, no Paraná, uma ampla trajetória, assentada em constantes reflexões e discussões entre os educadores deste Estado, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento. Estudos, cursos de atualização e assessoramentos subsidiaram e possibilitaram o

aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação de cada disciplina. Neste processo, cabe ressaltar a valiosa contribuição de consultores nas diferentes áreas do ensino. (PARANÁ, 1990, p. 12).

Nesse projeto se evidencia a preocupação de pensar a educação e a escola não isoladamente, mas articuladas com o movimento da sociedade em que se encontra envolvida (a criação da 1^o Constituinte em 1988 após a redemocratização do país em detrimento ao regime militar, as preposições políticas econômicas e sociais, etc.). Além disso, coloca ao centro o potencial formativo que a educação possui para o desenvolvimento do indivíduo e a transformação para essa nova configuração de sociedade pós-regime militar.

Na elaboração dessa proposta pedagógica uma questão fundamental veio à tona: o grau de compreensão e entendimento dos professores sobre essa nova proposta e seus pressupostos teóricos e metodológicos, no caso os da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que não se dá para colocar em prática o que não conhece e se entende.

O fato é que encontramos uma Rede de docentes nada monolítica, com formação e interesses muito diversos, com distintos níveis de compreensão teórica e, em muitos casos, com sérias dificuldades didático-pedagógicas e de entendimento de Marx e mesmo de Piaget [...] quando não os ignoram completamente; com sobrecarga de trabalho, sem tempo para o estudo e pesquisa. Diante disso, como implantar uma proposta pedagógica, cuja concepção e pressupostos, a maioria dos docentes desconhece? Como implementá-la sem alterar a organização escolar, sem mudar a estrutura e a forma de funcionamento da escola, sem criar condições de estudo e pesquisa? Basta, portanto, elaborar uma proposta e dizer aos professores: Implantem-na! Implementem-na!? [...] De nada adianta, portanto, tornar obrigatória a “adoção” de uma proposta pedagógica como ocorreu no caso do Currículo Básico do Paraná, por meio do parecer CEE n. 242 de 04/10/1991, sem que se criem as condições efetivas para colocá-lo em prática. A forma como foi “adotada”, sem se alterar as condições de funcionamento da escola, como dissemos, pode manifestar uma forma de dar uma satisfação pública e diante da impossibilidade de resistir ao forte movimento dos educadores naquele momento, fortalecidos pelas lutas contra a ditadura, pela democratização da sociedade. Dito de outro modo, revela uma forma demagógica de defender algo no discurso, mas na prática trabalhar para inviabilizá-la. (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 150).

Em síntese, reforçamos que o Currículo revela os embates, as contradições, lutas e disputas do campo social. Ademais, caracteriza o nível de comprometimento dos educadores dentro das condições objetivas, visto que expressa os conflitos de interesses entre a classe dominante, concretizados no

Estado, e os da classe trabalhadora, por meio dos docentes e profissionais da educação (ORSO; TONIDANDEL, 2013). Nesse sentido, o Currículo expressa esse movimento dos educadores, sua expressividade e grau de consciência político-pedagógica para uma educação democrática que atenda a todas as crianças e um ensino de boa qualidade (PARANÁ, 1990).

Portanto, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná vem contrapor o modelo de escola das décadas de 1970 e 1980. Nesse contexto histórico nacional, a educação escolar se mostrava desvirtuada da sua função: a de ensinar. Isto é, tratava-se uma educação com esvaziamento no conteúdo. Assim, as instituições escolares eram facilmente utilizadas como suporte físico e em consonância com os interesses econômicos e sociais a serviço do capitalismo periférico desta época.

Para os educadores comprometidos com a elaboração e implantação desse Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), a educação escolar era concebida como o meio para o desenvolvimento integrado do indivíduo, em todos seus aspectos (físicos, emocionais, cognitivos e sociais), ou seja, um homem omnilateral. Para isso a escola precisava recuperar a sua função fundamental que era a de ensinar os conteúdos fundamentais para os estudantes. Além disso, o maior limite para a implantação do Currículo Básico decorre do fato de que a conjuntura democrática não significou mudança em relação à natureza da sociedade.

3.1. A disciplina de História no Currículo Básico

Como a disciplina de História se apresenta no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)? Essa é a questão central desse momento da pesquisa. Abordaremos o objeto da História, os aspectos teórico-metodológicos, seus conteúdos fundantes e quais os referenciais teóricos que foram empregados neste documento.

Para Bittencourt (2000), novos temas e objetos foram e ainda têm sido introduzidos nas pesquisas dos historiadores, fato que fortalece o campo do conhecimento da história social e cultural. Muitas foram as discussões significativas relativos à natureza do conhecimento produzido pelo historiador,

além da busca de novos paradigmas para a ordenação do status e significado da História.

Além disso, dos anos 1960 aos 1990, o conhecimento histórico vem se construindo no campo educacional com a inserção de métodos e abordagens de outros campos disciplinares, como a antropologia, as ciências sociais e a psicologia. Ou seja, vemos que a História de maneira universal incorpora contribuições de outros campos disciplinares, oriundos dos estudos da *Escola dos Annales*.

A Interdisciplinaridade, de certo modo, assegura a possibilidade de unir os vários aspectos atrás referidos: a História-Problema, o caráter construtivo (e não reconstitutivo) da História, a ampliação de fontes históricas (e de metodologias para a sua abordagem), e, por fim, a expansão dos campos históricos e das possibilidades de objetos de estudo disponíveis ao historiador [...] Mas a questão é que o movimento historiográfico dos Annales insistiu ostensivamente neste aspecto como um traço constituinte da sua própria identidade, e isto é o que mais importa aqui. O fato de que todos os historiadores das primeiras gerações dos Annales praticaram a interdisciplinaridade, e também boa parte de seus herdeiros, é de grande relevância; mas mais relevante ainda é que os fundadores dos Annales, e também as gerações posteriores, procuraram chamar atenção para este aspecto como um traço constitutivo de sua própria identidade. Não bastava praticar a interdisciplinaridade; era preciso, para os Annales, fazer da Interdisciplinaridade um traço característico de sua identidade: algo que pudesse ser contraposto como uma “marca” dos Annales, ainda que a Interdisciplinaridade também estivesse “fora” dos Annales. Assim, para os Annales, a Interdisciplinaridade foi uma “prática”, mas também assumiu um lugar importante no âmbito da “representação” de sua própria imagem. (BARROS, 2010, p.94-95).

Nesse sentido, para Bittencourt (2000) o ensino de História no Brasil em face do processo de mundialização condiciona novas formas de articular história política e econômica com a social e a cultural. Todavia, preceitos como identidade individual e social e identidade nacional tornam-se problemas que emergem das propostas curriculares desse momento de redefinição de conteúdos e métodos, além de reelaborações sobre conceitos sobre tempo e espaço.

Assim, compreender como a História aparece no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990) contribui para entendermos o ideário que permeia amplamente a sociedade, através das instituições e das forças e movimentos que a rodeiam.

3.2. Concepção de História

O documento logo de início sinaliza um pressuposto importante: o de renovação perante formas cansadas que não têm sentido, visto que para aprender História se exige muito pouco, já que bastaria apenas decorar fatos, nomes e datas. Faz a crítica, portanto, direcionada ao ensino mecânico e pautado memorização. Para aprender História ao aluno era apenas necessário ter “boa memória” (capacidade de reter dados mentalmente) e para ser professor era preciso “vencer a matéria é repassar dados e informações, muitas vezes através da simples leitura do livro didático e de questionários que se repetem ano após ano” (PARANÁ, 1990, p. 72).

Essa concepção de ensino e aprendizagem de História é oriunda das décadas de 1960 a 1980 em que o ensino era visto (inclusive nas propostas curriculares da época) como a possibilidade de se formar física e psicologicamente um indivíduo que respondesse por estímulos e repetições.

O documento aborda essa concepção da seguinte forma:

A História é composta, segundo essa concepção, de “peças” recortadas segundo critérios geográficos ou cronológicos, totalmente arbitrários, que se encaixam pela narrativa. É tarefa do professor providenciar esse encaixe, tarefa esta ingrata, pois não nos é dado o menor motivo para acreditar que essas peças façam parte do mesmo jogo. Cada um dos componentes é encarado como se fosse independente dos demais, vivendo sua própria história num espaço protegido e isolado (PARANÁ, 1990, p. 72).

Para contrapor tal concepção, o Currículo explicita sua compreensão da disciplina de História:

Entendemos que uma proposta nova para o ensino de História não pode se prender a uma concepção tradicional, onde a História é apresentada como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas. É necessário também romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de conhecimento fechado, enclausurado numa relação de causas e consequências, onde a História é tão somente o conhecimento do passado. Em nosso entendimento uma proposta nova de ensino se embasa numa concepção renovada de História (PARANÁ, 1990, p. 72).

Para Bittencourt (2000), os princípios tecnicistas eminentes em propostas curriculares da década de 1970 sumiram na maioria das propostas de História dos anos de 1990. A configuração dessa disciplina segundo seus objetivos, conteúdos, métodos ou atividades pedagógicas, e às vezes, incluindo critérios de avaliação (sistemizados em colunas) foi substituída por apresentações que visam articular o conhecimento histórico com a prática em sala de aula e, o movimento da sociedade.

Quadro 1 – Princípios para a organização do ensino da disciplina de História, através de excertos retirados do Currículo Básico

<p>PRINCÍPIO 1 - Considerar o homem e a sua atividade, o trabalho, como categoria fundante para a produção material e intelectual</p>	<p>A apreensão deste princípio pressupõe tomar a História como produto da ação de todos os homens e do conjunto da humanidade. Entende-se que a ação dos homens se concretiza através da sua produção (não só material), através dos tempos. Explicita-se, assim, o conceito de trabalho que deve ser entendido não apenas como a satisfação e a produção das necessidades humanas, mas como um processo de atividade em que o homem desenvolve a si mesmo, assumindo a condição de sujeito da História.</p>
<p>PRINCÍPIO 2 – A História é resultado da prática concreta do homem</p>	<p>Este princípio permite nortear o estudo das sociedades no tempo e no espaço pela compreensão do que estas sociedades têm de original e de comum uma com as outras, ao mesmo tempo e em tempos diferentes. Procura-se resgatar, assim, a multilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmente, por suas causas e consequências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes. Por outro lado, é também este princípio que permite a visão de totalidade do fenômeno histórico, superando a análise factual dos grandes eventos, o determinismo dos fatores (econômicos, por exemplo) e encaminhando-se para o estudo de</p>

	temas significativos, analisados em suas múltiplas relações e determinações.
PRINCÍPIO 3 – O conteúdo objetal	<p>Seu objeto – as sociedades no tempo – os homens, como eles fazem a História, na medida em que fazem a si próprios. Sociedades que não são harmoniosas, que vivem em ritmo de conflitos, antagonismos, de luta.</p> <p>Seus temas – a vida, no seu cotidiano. Vida material, vida imaginária da sociedade: História da sexualidade, das magias, das crenças. A busca, pelos homens, da compreensão do que são para melhor compreenderem o que não são. É uma História problema, que antes propõem questões que oferecem soluções.</p> <p>Seus métodos – ampliados, abrangendo ou procurando abranger as conquistas da ciência, como um todo: antropologia, psicologia, demografia, economia e outras disciplinas afins.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990) (2018).

Tais máximas frisadas no Currículo “explicam a seleção dos temas ou eixos temáticos que têm em comum um aprimoramento das noções de tempo, entendido em sua complexidade de permanências e mudanças” (BITTENCOURT, 2000, p. 154-155), de diferentes tempos vividos pelos diversos grupos sociais no presente e no passado. Entendemos que o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná está amparado numa concepção da Nova História no cenário das tendências fomentadas pelos movimentos sociais, em especial, a pedagogia histórico-crítica, visto que busca através dos conteúdos oferecer as particularidades da realidade e as suas relações com o mundo, apresentando as múltiplas atividades do homem.

3.3. Objeto da História

Marc Bloch, na obra “A apologia da História ou o Ofício de Historiador” (2002), descreve que a afirmação de que a História é a ciência do passado é absurda, visto que a História está universalmente em movimento. Dessa maneira:

[...] há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar (BLOCH, 2002, p. 54).

Vemos que o objeto da História é concebido como o homem. Porém, Bloch (2002) continua a indagar o que é esta história: é uma ciência? Uma arte? Chega aproximadamente a uma terminologia “dos homens, no tempo”. Entendemos a partir disso que o objeto da História é o homem no tempo, sua ação na natureza e a dominação desta, transformando-a e tornando-a parte de sua individualidade. Para o Currículo essa relação é bem próxima.

Pressupõe tomar a História como produto da ação de todos os homens do conjunto da humanidade. Entende-se que a ação dos homens se concretiza através da sua produção (não só material), através dos tempos. Explicita-se, assim, o conceito de trabalho que deve ser entendido não apenas como a satisfação e a produção das necessidades humanas, mas como um processo de atividade em que o homem desenvolve a si mesmo, assumindo a condição de sujeito da História. Considera-se o trabalho não só como um meio para um fim, o produto, mas como a expressão significativa da energia humana, da individualidade, da espiritualidade e da criatividade do homem. Isto quer dizer que o polo norteador da análise das sociedades humanas ao longo do tempo, será a percepção crítica da produção humana, que é socialmente necessária e coletivamente construída, elemento determinante e determinado pelo social, pelo político e pelo ideológico dessas sociedades. (PARANÁ, 1990, p. 73).

No Currículo, ainda se reforça que a História é produto da prática concreta do homem.

Este princípio permite nortear o estudo das sociedades no tempo e no espaço pela compreensão do que estas sociedades têm de original e de comum uma com as outras, ao mesmo tempo e em tempos diferentes. Procura-se resgatar, assim, a multilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmente, por suas causas e consequências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes. Por

outro lado, é também este princípio que permite a visão de totalidade do fenômeno histórico, superando-se a análise factual dos grandes eventos, o determinismo dos fatores (econômicos, por exemplo) e encaminhando-se para o estudo de temas significativos, analisados em suas múltiplas relações e determinações. (PARANÁ, 1990, p. 73).

Nesse sentido, o Currículo Básico do Paraná (1990) destaca a necessidade de entender a história como um processo. Ou seja, estudá-la significa apreendê-la em seu movimento contínuo, dinâmico, total e plural. Já que para a compreensão do processo histórico é necessário o entendimento dos vários níveis da realidade, que vão além da aparência; que se apresenta na continuidade e ruptura dos fenômenos históricos.

Por fim, o Currículo destaca como objeto nuclear da História: as sociedades nos tempos. Ou seja, como os homens fazem a História, na medida em que fazem a si próprios, na perspectiva da reprodução cotidiana alienada.

3.4. A organização do ensino de História

Para os professores de 1º grau⁵, a função da disciplina de História deve estar em desenvolver o senso crítico e romper com o saber enciclopédico. Além disso, fugir da reprodução do conhecimento e possibilitar a compreensão das suas formas de como este se produz. Desse modo, a proposta de História para o 1º grau está organizada em unidades, temas, subtemas e conteúdo tentando buscar a totalidade já apresentada.

Bittencourt (2000), na sua análise sobre as propostas curriculares, verificou algumas que inserem o ensino de História a partir da pré-escola, como as do estado de Santa Catarina e do Paraná.

⁵ O Ciclo Básico de Alfabetização permite o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou. Em 1989 houve a sistematização dos conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização e, através de assessoramento e elaboração de materiais, intensificou-se o trabalho no sentido de garantir a continuidade das questões teórico-metodológicas. O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do **ensino de 1º grau** ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção (PARANÁ, 1990, p. 12).

[...] os conteúdos partem da história do aluno e, gradativamente se estendem, dentro de pressupostos dos círculos concêntricos, para o estudo do bairro, cidade, estado, chegando ao final da 4ª série com o tema abrangente: relações de poder: dominação colonial, governo imperial e governo republicano. Não há, como seria de supor quando da explicitação dos conteúdos, referência aos problemas vivenciados pelos alunos para problematizar a temática e a relação do vivido, percebido e concebido, conforme se anuncia nos pressupostos metodológicos. Dessa forma, a sequência de conteúdo é semelhante a das propostas mais tradicionais, obedecendo a uma ordem cronológica sem relação entre presente e passado. (BITTENCOURT, 2000, p. 155).

Segundo Bittencourt (2000) no Currículo do Paraná o conteúdo é organizado em sequências do que se entende ou como se fazia a História tradicional. Por exemplo, a produção do conhecimento histórico segue uma linearidade: vai do estudo do Brasil colonial ao contemporâneo, para posteriormente inserir os conceitos de cultura, trabalho e poder. Percebemos que na sistematização do rol de conteúdos históricos, há permanência da fragmentação.

Dessa maneira, a proposta de História para o 1º grau está organizada em unidades anuais, temas, subtemas e conteúdos, que se embasam na concepção de História já apresentada (PARANÁ, 1990).

Na Pré-Escola e no Ciclo Básico de Alfabetização essa organização deverá possibilitar a aquisição, pelo aluno, de noções necessárias ao estudo da História das Sociedades, bem como a compreensão do processo histórico: a reflexão sobre a História, noções de individual e coletivo público e privado, urbano e rural. Então, no segundo momento, quando o aluno chegar à 5ª série, supomos que já tenha o domínio de determinados conteúdos, bem como o domínio da sucessão, ordenação, sequência e descontinuidade temporal – viabilizadores à compreensão do processo histórico que será priorizado de 5ª a 8ª séries. A compreensão dos elementos que formam a sociedade brasileira contemporânea será objeto de estudo na 3ª a 4ª séries. Na 5ª e 6ª séries será contemplado o estudo da construção, consolidação e crise da sociedade brasileira, articulando os conteúdos com a História do Paraná, dando continuidade aos estudos iniciais de 3ª e 4ª séries, quando os temas e subtemas se articulam com a História do Município e do Estado tratados como estudo de caso. Na 7ª e 8ª séries é feito um recorte histórico ao nível dos conteúdos, visando privilegiar o estudo da sociedade ocidental, fazendo articulação com a História das Américas através de estudo de caso. A proposta de História da Escola Fundamental é constituída de dois blocos, sendo o primeiro ao nível de Pré à 6ª séries com o: Estudo da Sociedade Brasileira, e o segundo ao nível de 7ª e 8ª séries com o: estudo da Sociedade Ocidental, estando os mesmos articulados com a proposta de conteúdos essenciais para o 2º Grau. Ao mesmo tempo procuramos garantir, pela concepção de história

que embasa a proposta, uma unidade entre o 1º e o 2º Grau (PARANÁ, 1990, p. 75).

Conforme se explicita no quadro abaixo:

Quadro 2 – Conteúdo trabalhado na 8ª série do ensino de 1º Grau

8ª Série – Unidade Anual: Trabalho e Poder: da construção da modernidade à sociedade contemporânea		
Temas	Subtemas	Conteúdos
Tema 1: A transição para o capitalismo	A crise do feudalismo A modernidade europeia	A crise da exploração servil. Tempo de trabalho. As cidades e as transformações culturais. A formação do capital mercantil. A formação dos estados nacionais e o absolutismo. O imaginário burguês: o renascimento, a reforma e a contra-reforma. Estudo de acaso: a colonização da América. Áreas e tipos de colonização

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990) (2018).

Trouxemos acima um dos conteúdos trabalhados no ensino de 1º Grau. Nota-se uma articulação entre os conteúdos estruturantes “Trabalho e Poder”, aonde os alunos podem se ver como cidadãos em um tempo espaço. Ao apresentar os conteúdos por temas e subtemas, se oferece aos professores a oportunidade de criar com seus alunos a problematização. Para que isso ocorra é necessário que os professores tenham acesso ao conhecimento da produção historiográfica (PARANÁ, 1990).

Em síntese, o Currículo no aspecto pedagógico está embasado na Pedagogia Histórico-Crítica elaborada pelo professor Dermeval Saviani. Essa concepção traz a perspectiva que a educação é um produto social, e por ser assim, está atrelada à organização produtiva do capitalismo, que por sua vez, inviabiliza uma educação que possibilite as máximas experiências materiais. Contraditoriamente, a disciplina de História se embasa na Nova História, cujo

objetivo é o de fomentar a apropriação de várias facetas, ou seja, o movimento histórico é atrelado à história do cotidiano, das identidades étnicas, culturais e religiosas.

4. DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ E O ENSINO DE HISTÓRIA

É sabido que, o conhecimento se explicita nos conteúdos da tradição escolar: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. As Diretrizes Curriculares destacam a importância dos conteúdos disciplinares e o papel do professor na elaboração do seu plano de ensino (PARANÁ, 2008).

A discussão em torno da renovação curricular não é um movimento recente, ela teve seu clivo na década de 1980 e possuiu abrangência por estados e regiões do sudeste e sul. Conforme Barreto (2000), “[...] eles estiveram à frente da grande mobilização que ocorreu na sociedade brasileira pela restauração do Estado de Direito, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988” (p. 8).

Nesse sentido, Barreto (2000) destaca que no que diz respeito ao caráter dos Parâmetros Curriculares Nacionais, essa orientação é distinta no seu trato epistemológico com as áreas do conhecimento escolar. Por sua vez, ela parte da análise dos conteúdos das disciplinas pelos seus pressupostos teórico-metodológicos, incorporando a lógica e os desafios postos pelo mundo contemporâneo, ou seja, tornar os componentes curriculares mais atualizados.

A iniciativa de elaboração dos Parâmetros Nacionais procura responder às novas demandas de qualidade do ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial. Guarda referências estreitas com iniciativas semelhantes, tomadas em diversos países europeus e da América Latina com o respaldo das agências internacionais. (BARRETO, 2000, p. 36).

Vemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) são mais uma extensão das políticas de Estado que repercutiram em outros países embasados nas competências para as condições de produtividade do capitalismo.

Nesse sentido, a educação em países em desenvolvimento deve “adotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia. Mas, para isso, terão de ter mais amplo acesso aos mercados

internacionais” (DELORS, 1998, p. 73). O Relatório Delors ainda postula que para essa nova organização da produção material e do ensino, “tem que se formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72).

Em síntese, damos ênfase ao Relatório Delors (1998) devido ao mesmo ser criado por organismos internacionais (Banco Mundial), na busca de organizar e planejar a economia dos países pobres e mais, cristalizar uma maneira de ensinar para os moldes da sociedade neoliberal. Além disso, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais adequados a essa forma flexibilização e modernização das relações produtivas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental estão divididos em um documento introdutório justificando a sua implantação e apresentando as suas principais orientações; um documento apresentando os temas transversais discutindo a sua importância para a ação transformadora na realidade; documentos que tratam cada um dos temas transversais propriamente ditos; e por fim, os documentos que abordam as diferentes áreas do conhecimento, que são apontados como os instrumentos capazes de promoverem a adequação entre a educação e o conjunto de necessidades cognitivas dos indivíduos inseridos numa sociedade modernizada. (ZANARDINI, 2003, p. 8).

Para Zanardini (2003) na ótica neoliberal, a escola é imprescindível ao melhor funcionamento do mercado, mas para isso é preciso que a escola qualifique o indivíduo nos aspectos comportamentais para a nova dimensão mercadológica. Para o autor acima citado:

[...] os pressupostos neoliberais orientam para o engajamento do maior número possível de pessoas na campanha em prol da eficácia na educação. Deste modo, a sociedade não apenas se sente na obrigação, mas também se sente capaz de resolver os problemas referentes à educação. Nos parece que esta atitude/engajamento se enquadraria em uma das teses centrais do neoliberalismo, minimizando assim o papel do Estado frente à manutenção financeira da educação, bem como, consistiria numa relativização do papel do professor e num certo barateamento dos conteúdos ministrados pela escola (ZANARDINI, 2003, p. 11).

Como no já citado Relatório Delors (1998), a eficácia da educação se focaliza no plano individual, ou seja, responsabilizando a comunidade escolar e minimizando o papel do Estado perante a sua atuação na esfera educacional.

Vemos jargões tais como ética, convívio social, cidadania, também postulados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação ética passa a ser estreitamente associada ao exercício pleno da cidadania, ao lado da aquisição de competências básicas requeridas pela modernidade, sendo considerada o fio condutor do convívio social à medida que cria disposições e alimenta valores que balizam os comportamentos de indivíduos e grupos, contribuindo para construir identidades. A proposta parte de um conjunto básico de valores universais, considerados indispensáveis à manutenção das sociedades democráticas, tais como a solidariedade; a capacidade de manter o diálogo rechaçando a violência; o cultivo a tolerância a partir do respeito às diferenças e apresenta uma formulação muito mais elaborada sobre esses temas e sobre a maneira de abordá-los do que a que figura nos guias curriculares estaduais. (BARRETO, 2000, p. 38-39).

Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços em determinados aspectos, porém apresentam conflitos no diálogo com os diferentes segmentos sociais e sua compatibilização das demandas da área, visto que há de ser problematizado o processo de constituição dos fins da educação e da seleção dos conteúdos escolares para a diversidade cultural, social e econômica do país. Todavia, nosso interesse na presente pesquisa se restringe a contextualizar esse momento na elaboração de abordagens curriculares, muito necessário para entender que os Parâmetros Curriculares Nacionais tentaram trazer o direcionamento no que concerne ao papel autônomo do professor e de uma educação prescritiva, visto que eram divididos em dois números de cadernos: 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries.

As Diretrizes Curriculares Estaduais trazem uma crítica à apresentação da disciplina de História nos PCN:

[...] a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão presentista da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências. (PARANÁ, 2008, p. 43).

Todavia, é necessário citar que positivamente e de maneira humanística os Parâmetros Curriculares Nacionais no:

Ensino Fundamental, entretanto, apresentavam alguns aspectos positivos, quais sejam: um histórico da disciplina no Brasil; a historiografia sugerida era atualizada; e houve uma tentativa de aproximação entre o ensino e a pesquisa em História. Uma nova racionalidade não-linear pautada em novas temporalidades, novos objetos, novas perspectivas, novas metodologias presentes na discussão acadêmica foram incorporadas ao documento, tais como: tempo, memória, fontes históricas, patrimônio histórico, bem como o incentivo à pesquisa e a diversificação de metodologias de ensino, de modo que estimulou a superação do ensino de uma racionalidade linear. (PARANÁ, 2008, p. 44).

Desse modo, a complexidade em se trabalhar essa perspectiva na disciplina de História, dificultou uma apropriação substancial dos professores. No entanto, no âmbito escolar essa dificuldade foi “solucionada” pela adoção dos livros didáticos, que para serem aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), deveriam adequar-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PARANÁ, 2008). Aqui vemos como o capital se adequa aos sistemas ou redes e produz necessidades para a sua manutenção, visto que nesse momento de produção flexível, as práticas do capital influem nas leis educacionais e nas propostas pedagógicas.

Já no ensino médio, sob um viés fragmentário, essas postulações curriculares traziam:

[...] a articulação entre os conteúdos propostos e as competências apresentadas nos PCN remetia a uma abordagem funcionalista, pragmática e presentista dos conteúdos de História. A relação entre o saber e os princípios propostos pela Unesco (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), ao lado de uma referência cognitivista e psicológica, não se conectava à historiografia proposta como base teórica da disciplina. Além disso, a contextualização proposta para o ensino de História vinculava-se, principalmente, às preocupações do mercado de trabalho. (PARANÁ, 2008, p. 44).

Dentre outros, esses são alguns dos fatores que marcaram a trajetória do currículo de História da rede pública estadual até 2002. No ano seguinte, emergiram coletivamente discussões entre os professores da rede estadual, com o intuito de elaborar novas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de História. Nesse sentido, essas Diretrizes valorizavam a diversidade cultural e a memória paranaense, buscando contemplar demandas na esfera macrossocial, tais como:

[...] o cumprimento da Lei n. 13.381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, os conteúdos de História do Paraná; [...] o cumprimento da Lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; [...] o cumprimento da Lei n. 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil (PARANÁ, 2008, p. 45).

A constituição da disciplina de História e as demandas para seu ensino são proposições para estas Diretrizes Curriculares, visto que viabilizam reflexões sobre os contextos históricos em que os saberes foram produzidos e reverberaram na organização do currículo da disciplina (PARANÁ, 2008).

4.1. A disciplina de História nas Diretrizes Curriculares do Paraná

A Diretriz Curricular de História enfatiza a organização do currículo para o ensino de História em conteúdos estruturantes, os quais são conhecimentos que se aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. Pautado numa nova racionalidade não linear e temática do ensino da disciplina de História, de maneira superficial, se postula a aversão à maneira de se entender a disciplina pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Porém, essa assertiva na sua essência é contraditória, visto que:

Os conteúdos estruturantes correspondem às Relações de trabalho; Relações de poder e Relações culturais. Identifica-se, contudo, que, apesar da crítica aos PCN, tais conteúdos estruturantes podem ser facilmente identificados como adaptações aos eixos temáticos apresentados pelos próprios PCN. (SANTOS, 2015, p. 268).

Ou seja, por mais que a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais seja distinta no sentido de rever os conteúdos das disciplinas a partir dos seus pressupostos teórico-metodológicos, ainda se funda na adequação do ensino na promoção do indivíduo para um mundo moderno, ou seja, na lógica do capital.

Assim, vemos que nas Diretrizes Curriculares do Paraná: História, também fomenta os componentes curriculares mais atualizados e a multiplicação de abordagens epistemológicas que facilmente se transformarão em outros tantos

campos na disciplina de História, e sucessivamente um desfoque da centralidade do conhecimento histórico. Isto é, no núcleo da disciplina de História há a adoção de um ecletismo teórico. Tal questão sobre a o tipo de formação histórica reverbera na afirmação do próprio documento:

Na concepção de História, que será explicitada nestas Diretrizes, as verdades prontas e definitivas não têm lugar, porque o trabalho pedagógico na disciplina deve dialogar com várias vertentes tanto quanto recusar o ensino de História marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia. Do mesmo modo, são rechaçadas as produções historiográficas que afirmam não existir objetividade possível em História, e consideram todas as afirmativas igualmente válidas. (PARANÁ, 2008, p. 45).

Defendemos aqui um conhecimento histórico pautado num trabalho pedagógico que ofereça aos escolares as máximas elaborações da humanidade, nos seus aspectos filosóficos, culturais e sociais. Visto que é função da educação escolar propiciar essas experiências que modificam a individualidade, ou seja, realizam operações mentais que tiram os fenômenos desse plano abstrato para a cientificidade.

Nesse sentido, para Leonel (2006):

A geografia e a história, como as demais disciplinas, foram atreladas a uma concepção de mundo, de homem, de ciência, de cidadania que visa oferecer respostas imediatas aos problemas derivados da contradição em processo. Tanto a história do cotidiano como a geografia do lugar tem as mesmas finalidades. Enquanto a história se propõe a consolidar identidades étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou nação, a geografia, ao ter como proposta conscientizar o aluno de que o território nacional é formado por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias e guia-los na organização de um modo de olhar os fatos para compor uma visão da pluralidade do mundo e dos cotidianos, não faz diferente. (LEONEL, 2006, p. 65).

Não discordamos que para se construir o conhecimento se deve conhecer várias vertentes (o conhecimento deve ir do geral para o particular e vice-versa), essa experiência contribui para uma visão dentro da totalidade. Porém, os professores precisam estar atentos a que tipo de conhecimento e ideal de homem está a se formar por determinadas correntes historiográficas. Dessa maneira, para Leonel (2006) o abandono das leis gerais para o entendimento do conhecimento histórico representa a vitória da fragmentação na sustentação de um conhecimento que dá as respostas necessárias à sociedade capitalista, abrindo

comportas para o subjetivismo e distanciando-se do conhecimento objetivo. Assim, o abandono das questões gerais do ensino da História por questões singulares e subjetivas não se caracteriza como uma necessidade da ciência, mas de uma ciência que enfatiza o particular, acarretando ao homem a sua dependência a relações extremamente primárias da vida.

4.2. Concepção de História

Como já apresentado ao longo da pesquisa, uma das preposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio visava uma forma de conhecimento pragmática e marcada por competências a se desenvolver por ambas as disciplinas embasadas no lema do “aprender e aprender” difundido pelo Relatório Delors, documento norteador das políticas educacionais da década de 1990.

Acreditamos que há uma durabilidade dos fenômenos, assim como a sua superação. Porém, mesmo que as Diretrizes Curriculares do Paraná: História (2008) digam que superam as postulações ideológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a seguinte Diretriz ainda apresenta uma outra faceta desses ideais. O documento, no item “fundamentos teórico-metodológicos”, apresenta a contribuição das correntes historiográficas para a formação do pensamento histórico.

Dessa forma, mostra as contribuições para o conhecimento histórico pela Nova História, frisando o pensamento intelectual do historiador francês Jacques Le Goff e a noção de mentalidades.

A noção de mentalidades se referia aos modos de pensar e de se comportar dos sujeitos em determinadas épocas e locais. A mentalidade geralmente se articulava a uma temporalidade de longa duração em relação aos acontecimentos. O seu método se fundamentava em uma abordagem serial das fontes, ou seja, os historiadores problematizavam e seriavam um conjunto imenso de documentos produzidos por uma sociedade num período de longa duração. A partir desta seriação, os historiadores decifravam e analisavam as grandes estruturas sociais, econômicas ou culturais e as suas respectivas relações e transformações, construindo, assim, grandes contextos espaço-temporais para a demarcação de seus múltiplos objetos. (PARANÁ, 2008, p. 49).

Assim, o ensino da disciplina de História se fixa no conhecimento em múltiplos objetos. “Dentre esses objetos, podem ser incluídas instituições como a família, as profissões, fenômenos como a morte, os sentimentos, os imaginários, organizações sociais como vilas, cidades e regiões” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Além disso, o documento apresenta também as contribuições da Nova História Cultural, como se observa em:

A Nova História Cultural despontou na primeira metade da década de 1980, a partir dos trabalhos reunidos pela historiadora Lynn Hunt, num livro composto de ensaios originalmente apresentados no seminário História Francesa: textos e cultura, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, em 1987. [...] tanto a Nova História Cultural como a Nova História da década de 1970 recorrem à palavra “nova” para distinguir estas produções historiográficas das formas anteriores. Por sua vez, a palavra “cultura” é aplicada para diferenciá-la da História intelectual, campo que abrange o conjunto das formas de pensamento, antiga história das ideias, e também da História social. Além do viés antropológico e dos trabalhos do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926-2006), as principais influências dessa corrente historiográfica são as contribuições do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), do sociólogo alemão Norbert Elias (1897–1990), do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) e do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). Os quatro teóricos abriram perspectivas para que os historiadores culturais passassem a adotar conceitos como: descrição densa, dialogismo, representações, práticas culturais, descontinuidades culturais, rupturas, habitus, entre outros. As influências dos teóricos citados e seus respectivos conceitos possibilitaram o surgimento de tendências distintas no movimento da Nova História Cultural, entre elas, as relacionadas ao historiador francês Roger Chartier (1945) e ao historiador italiano Carlo Ginzburg (1939), respectivamente. (PARANÁ, 2008, p. 51).

Nessa corrente historiográfica, o documento cita que a abordagem local e os conceitos de representação, prática cultural, dialogismo oferecem aos escolares e professores a vantagem do diálogo com a diversificação de documentos, imagens, canções, objetos arqueológicos, na problematização mais complexa em relação à construção do conhecimento histórico. Desenvolvendo uma consciência histórica que leve em conta as diversas práticas culturais dos indivíduos (PARANÁ, 2008).

Todavia, são apresentadas também as contribuições da Nova Esquerda Inglesa:

A Nova Esquerda Inglesa surgiu em 1956, com historiadores britânicos vinculados ao Partido Comunista Inglês que, descontentes com o regime stalinista, romperam com o partido e acabaram por influenciar fortemente

a historiografia britânica. Nesse movimento, participaram Raymond Williams (1921-1988), Eric Hobsbawm (1917), Christopher Hill (1912-2003), Perry Anderson (1938), Maurice Dobb (1900-1976) e Edward Thompson (1923-1993), entre outros. Na década de 1950, esses dissidentes do Partido Comunista Inglês passaram a reescrever a História britânica, de modo que contribuíram mais especificamente para os estudos de História Social. Alguns desses intelectuais fundaram a revista *New Left Review*, em 1959, para divulgar suas ideias a partir de uma releitura crítica de vários conceitos marxistas redefinindo estruturalmente o materialismo histórico dialético (PARANÁ, 2008, p. 53-54).

Os historiadores dessa corrente historiográfica consideram que a consciência de classe se constrói nas experiências cotidianas comuns, nas quais são levados em conta os comportamentos, valores costumes e cultura.

A Nova Esquerda Inglesa elegeu os sujeitos da classe trabalhadora como personagens centrais de seus estudos empíricos. Os conceitos de classe social e de luta de classes, fundamentais no pensamento materialista histórico dialético, foram ampliados por essa corrente, visto que seus estudos expandem a explicação histórica para além do aspecto econômico. Os historiadores desta corrente adotam conceitos materialistas sob uma nova perspectiva como, por exemplo, o de luta de classes, que passou a reconhecê-la no interior de uma mesma classe e não somente entre as classes. (PARANÁ, 2008, p. 55).

Desse modo para Bittencourt (2000) as propostas curriculares dessa época:

[...] buscam uma história –problema enunciada pelos antecessores dessa linha historiográfica, a Escola dos Anais, em especial, a do historiador Lucien Fèbvre. A História social predomina nas propostas. Uma história social redimensionada, dissociada da sua relação tradicional com o econômico e, por vezes, acrescida das concepções de historiadores ingleses, especialmente E. Thompson e E. Hobsbawm, buscando ultrapassar a historiografia marxista de cunho economicista. Há também contribuições da história cultural. Esta é, entretanto, objeto de interpretações diversas, ora se considerando inserções na história das mentalidades, ora se propondo estudos do imaginário, como é o caso do Paraná e de Santa Catarina, ou ainda se fundamentando, de maneira às vezes ambígua, no cotidiano. (BITTENCOURT, 2000, p. 154).

Nesse sentido, a proposta delineada nas Diretrizes Curriculares propõe articulações teórico-metodológicas entre essas abordagens, levando em conta suas distinções, diferenças e oposições. Visto que este pode ser o caminho a possibilitar aos alunos a compreensão das experiências e os sentidos dos sujeitos históricos. Para a possível operação desse raciocínio ou pensamento histórico

descrito nessas Diretrizes Curriculares, coube ao método do pesquisador alemão Jorn Rusen fornecer subsídios teórico-metodológicos para essa nova forma de aprendizagem histórica (PARANÁ, 2008).

Em síntese, essas múltiplas maneiras de conceber o ensino da História se assemelha à pedagogia das competências. Para Saviani (2013) diz que essa pedagogia se apresenta com outra face do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que permitam a estes a se ajustarem em uma sociedade em que as próprias necessidades de existência não estão garantidas.

4.3. Objeto da História

Como já citado acima, Jörn Rüsen ⁶ é o responsável por problematizar as abordagens curriculares e, assim, organizar o pensamento histórico para trazer uma forma de aprendizagem significativa aos alunos.

Na sua visão, discorre sobre o objeto da História apontando que:

A partir dessa matriz disciplinar, a História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio-históricas, ou seja, são as formas de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e de se relacionar social, cultural e politicamente. As relações humanas determinam os limites e as possibilidades das ações dos sujeitos de modo a demarcar como estes podem transformar constantemente as estruturas sócio-históricas. Mesmo condicionadas, as ações dos sujeitos permitem espaços para escolhas e projetos de futuro. A investigação histórica voltada para descoberta das relações humanas busca compreender e interpretar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações. (PARANÁ, 2008, p. 46).

Ainda para o documento a finalidade da História é a superação das carências humanas, orientadas por um conhecimento constituído por interpretações históricas. Ou seja, o ensino da História tem por objetivo formar o pensamento histórico, através da própria produção do conhecimento pelos indivíduos.

⁶ Jörn Rüsen estudou história, filosofia, pedagogia e literatura alemã na Universidade de Colônia. Em 1966 concluiu sua tese sobre a teoria da história de Johann Gustav Droysen, um dos representantes teóricos do historicismo alemão (CIPRIANI BAROM; CERRI, 2012, p. 992).

4.4. Organização do ensino de História nas Diretrizes Curriculares

O documento está organizado pelos seguintes conteúdos estruturantes: relações de trabalho, de poder e relações culturais. Nesse sentido, postula-se que esses eixos estão atrelados a uma concepção crítica de educação, visto que se constituem como a própria materialidade do pensamento histórico.

Desse modo, a organização da disciplina está disseminada em conteúdos estruturantes, como vemos abaixo:

Quadro 3 – Disciplina organizada em conteúdos estruturantes

Conteúdos Estruturantes		
Relações de Trabalho	Relações de Poder	Relações Culturais
<p>Pelo trabalho expressam-se as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, seja no que se refere à produção material como à produção simbólica. As relações de trabalho permitem diversas formas de organização social. No mundo capitalista, o trabalho assumiu historicamente um estatuto muito específico, qual seja, do emprego assalariado. Para entender como se formou este modelo e seus desdobramentos, faz-se necessário analisar alguns aspectos das Relações de Trabalho (PARANÁ, 2008, p. 64).</p>	<p>O poder não apresenta forma de coisa ou de objeto, mas se manifesta como relações sociais e ideológicas estabelecidas entre aquele que exerce e aquele que se submete; portanto, o que existe são as relações de poder. Para a corrente Nova História Cultural, o estudo das relações de poder remete às esferas das representações, do imaginário e das práticas sociais. [...] também valorizou a pluralidade das redes de poder ou micropoderes e propôs o estudo das relações entre as diferentes práticas discursivas (PARANÁ, 2008, p. 66).</p>	<p>Ao se propor as relações culturais como um dos Conteúdos Estruturantes para o estudo da História, entende-se a cultura como aquela que permite conhecer os conjuntos de significados que os homens conferiram à sua realidade para explicar o mundo. O conceito de cultura é polissêmico, tal a quantidade de contribuições e reinterpretações articuladas com as ciências sociais, ao longo dos séculos XIX e XX, as quais ampliaram e permitiram mudar um campo que se preocupava de modo exclusivo com a cultura das elites (PARANÁ, 2008, p. 67).</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares do Paraná (2008).

Nas relações de trabalho, o viés que se expressa é do trabalho como categoria fundante para a transformação da natureza, pois nessa produção material, o homem também se transforma. Aqui, vemos a disciplina de História embasada nos pressupostos teóricos da Corrente historiográfica da Nova Esquerda Inglesa, ou seja, da sua concepção materialista histórica dialética.

Todavia, nas relações de poder temos a adoção da corrente da nova história cultural, trazendo uma concepção microscópica da História, ou seja, das representações e do imaginário. Já nas relações culturais, há uma abordagem polissêmica e pluralista de cultura, aqui não se diferencia a cultura erudita da popular, ambas têm os mesmos significados. Frisamos que nas relações de poder e cultura, há o uso diverso das abordagens historiográficas, ou seja, o ecletismo teórico.

Em suma, ao produzir e vivenciar o processo de constituição da humanidade, o uso desses pressupostos evidenciou aos historiadores construírem narrativas históricas, incorporando outros olhares aos sujeitos e aos fenômenos históricos (PARANÀ, 2008), percebe-se uma abordagem particularizada.

5. O QUE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REVELAM SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA – A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Os últimos séculos XX e início do XXI vêm sendo marcados por inúmeras transformações, sejam no campo econômico, sociocultural, político ou educacional. Na dimensão histórica, vemos no âmbito educacional mudanças de tendências pedagógicas, tensões e disputas de campos científicos. É nesse preâmbulo que, enquanto professores, pensamos o quão tal fenômeno se agrega na forma de se conceber o conhecimento e nas práticas pedagógicas.

Entendemos que a educação é um produto social e sendo parte dessa materialidade, em que os homens são autores, ela se configura e se reconfigura acompanhando esse movimento da produção capitalista, desenvolvendo princípios para a escola e também para se formar um determinado indivíduo que responda as exigências da sociedade.

Queremos dar ênfase à década de 1970, período no qual houve uma intensificação na acumulação do capital, ou seja, quando este movimento torna-se universal. Para Batista (2011), sobre essa configuração:

A ofensiva do capital à crise de acumulação que se instalou no início da década de 1970 levou o mundo a um processo de reestruturação capitalista. Ao responder essa crise o capital tomou atitudes capazes de mudar radicalmente a história do capitalismo. Emergiu, a partir de então, um processo de reestruturação produtiva do capital, que se apoia nas inovações tecnológicas e em novos dispositivos organizacionais (BATISTA, 2011, p. 151).

Assim, o capital se reestruturou graças ao signo do toyotismo, que visava a flexibilização das relações de trabalho, de um trabalhador flexível que pudesse se adequar às novas condições e reestruturações do capital. Esses pilares vão se transformando, se ajustando e se globalizando nas relações de trabalho a partir de novas ideias. Assim, as novas maneiras de se pensar uma nova sociedade se ancoram em outros conceitos ou noções:

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas

no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Para Batista (2011), no processo de articulação da lógica de acumulação flexível há a exigência de um novo perfil de força de trabalho. Ou seja, se antes se exigia do trabalhador uma plena qualificação, nessa lógica, agora era imprescindível que fosse munido de competências. Sucessivamente a formação deixa de ser desenvolvida para o mundo do trabalho, de modo que passa a ter foco o desenvolvimento de habilidades e competências do trabalhador.

Essa ideologia também se dissemina nos modelos de formação profissional, visando dotar de novos atributos os profissionais da educação. Vemos como resultado dessa empreitada, ou seja, de competências e habilidades, as novas concepções de cidadania, de empregabilidade, de igualdade e criatividade.

O indivíduo moldado nesses nexos do aprender a aprender e aprender a ser, ou seja, na dimensão da reestruturação do toyotismo poderia se inserir e se ajustar no mercado de trabalho. No que diz respeito ao sistema educacional nesse processo de reestruturação:

[...] o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Desse modo, em resposta as ofensivas da reestruturação da lógica produtiva, há que frisarmos a “análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos de 1980 para os de 1990 permite constatar que, do ponto de vista da organização do campo educacional” (SAVIANI, 2013, p. 402), a década de 1980 é uma das mais importantes no que concerne às ideias populares e aos movimentos sociais e associações de educação superior.

Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980

também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. [...] Após a Constituição de 1988, que retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, a tendência dessas entidades foi transformar-se em sindicatos, filiando-se, por sua vez, a uma central nacional, via de regra, a Central Única dos Trabalhadores (CUT). (SAVIANI, 2013, p. 403-404).

Vemos na década de 1970 e 1980 esse contraste social de continuidade e ruptura. Por um lado, se temos as investidas da reestruturação do capital pelo toyotismo, de outro, temos os fomentos dos intelectuais e dos movimentos populares em busca de um modelo de sociedade democrática (já que se encaminhava uma ditadura civil-militar) e uma educação preocupada com as mazelas sociais.

É nesse contexto, de inquietação, de mobilizações de muitos indivíduos e segmentos sociais, num período de ebulição, tanto de lutas por mudanças políticas, quanto econômicas, como educacionais, que, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, também surge a “*Pedagogia Histórico-Crítica*”. Sua formulação é iniciada durante o período da ditadura militar, no final da década de 1970, mais especificamente, em 1979, pelo Professor Dermeval Saviani. (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 147).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica surge num momento de inflamação social, de redefinição democrática do país e de crise econômica que assolava a América Latina. Nesse contexto, o Paraná tem uma das suas experiências mais ousadas no campo da educação, caracterizada pela incorporação de elementos da corrente acima no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990). Para Young (2014) o propósito da elaboração de um currículo:

Se uma escola, um estado ou um país inteiro está redesenhando seu currículo, os elaboradores de currículo precisarão se concentrar no propósito desse currículo: o que ele está tentando fazer ou como está tentando ajudar os professores a fazer? Minha definição de propósito de um currículo é como ele promove a progressão conceitual. (YOUNG, 2014, p. 200).

É nítido o interesse do Currículo Básico pelas disciplinas, em especial a de História, em promover nos escolares o desenvolvimento amplo dos fenômenos, mesmo a sua concepção amparada na Nova História, e ora tentando dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica. Uma vez que a proposta de ensino da História está

distante daquele viés tradicionalista, em que os professores usavam de recursos psicológicos para a memorização e a cronologia de datas e eventos. Tenta-se, por outro lado, “romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de conhecimento fechado” (PARANÁ, 1990, p. 72).

Na centralidade dos fenômenos no decorrer do tempo, o objeto da História nesse Currículo é o homem, frisando-o pela sua ação na natureza, ocasionando a sua mudança e transformação. De maneira sintética, a função do ensino de História no 1º grau deseja desenvolver o senso crítico, rompendo com o ensino pragmático e enciclopédico, e assim, oferecendo aos escolares a ciência da produção histórica, para que assim possa compreender a estrutura da produção material da sociedade e nela intervir (PARANÁ, 1990).

É necessário entender que o Currículo Básico do Paraná é permeado por lutas sociais, tensões e contradições.

Daí, do lado dos docentes, começou um processo de desmobilização e enfraquecendo das lutas. Enquanto isso, do lado do governo, que é expressão da classe dominante da época, como, por um lado, não podia desconsiderar a proposta, mas, por outro, apesar do seu ecletismo, também não podia implementá-la de acordo como tinha sido elaborada, sob pena de se transformar num instrumento de luta contra o próprio governo e contra a classe dominante que o mantém e controla, uma vez que se tratava supostamente de uma proposta crítica, ou melhor, “histórico-crítica”, que poderia desembocar na elevação do nível de consciência, na articulação dos professores e alunos e, conseqüentemente, também provocar e acirrar as mobilizações, aumentar o nível de cobrança, desencadear mais lutas, greves e redundar no enfrentamento maior contra o governo e contra a classe dominante. Diante disso, tratava-se de colocar em prática a proposta sim, porém, esvaziada de seu conteúdo, mistificada, sob as regras, a burocracia, as condições, a batuta e o controle do governo. ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 153).

Nesse sentido, O Currículo Básico do Paraná ao longo dos anos e dos governos vai sofrendo reorientações teórico-metodológicas como uma forma de estratégia por parte dos governos para cooptar os sindicatos e outras lideranças a favor de um conhecimento crítico na escola. Divergentemente da experiência particulariza do Paraná, a educação em outros lugares continua totalmente no clivo da lógica da produção flexível. Essa ideologia também se dissemina nos modelos de formação profissional, almejando dotar de novos atributos os profissionais da educação. Vemos como resultado dessa empreitada, ou seja, de

competências e habilidades, as novas concepções de cidadania, de empregabilidade, de igualdade e criatividade.

Para Frigotto e Ciavatta (2003) a educação através das reformas oriundas da lógica flexível e sua mundialização passam a ter outros horizontes para a organização e o ensino na escola.

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

O Relatório tenciona para o campo educacional uma centralidade na educação básica, pois agora, caberia a essa formar a força de trabalho, desenvolvendo as competências gerais (novas aptidões e habilidades) requisitadas pelo mercado. É necessário destacar a hegemonia do capital sobre a educação, visto que através das instituições multilaterais (como a Unesco e o Banco Mundial), estas empregam em todo mundo intelectuais, a serviço do capital (BATISTA, 2011).

Estes indivíduos a serviço do capital estão distribuídos na esfera política, econômica e educacional, cumprindo o seu papel de disseminar crenças e concepções, aos países de economia periférica. Assim, para mudar a condição é necessário “aprender a aprender”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” com os outros e “aprender a ser”. Postuladas nesses nexos, essas instituições multilaterais trouxeram uma nova adaptação da teoria do capital humano para a mundialização do capital, caracterizando na educação o meio do indivíduo ter empregabilidade nesse contexto produtivo.

Frisamos que, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, Presidente do Brasil entre 1995 e 2003, as portas para a política neoliberal foram abertas, e se adotou os preceitos dos organismos internacionais. Ou seja, a questão empresarial e mercantil de educação escolar passa a ser uma política

unidimensional do Estado. Nota-se a mundialização do capital através do seu metabolismo em incorporar-se nas multinacionais, nos grupos educacionais e nas políticas de Estado, e sucessivamente, nas políticas educacionais.

Portanto, queremos remeter aqui como esse sistema sócio-metabólico do capital “engole” ou se adapta a quaisquer situações para a sua mundialização. Se formos pensar nas políticas educacionais no Estado neoliberal, ela reverbera nas leis para a manutenção e concepção de uma sociedade flexível. No movimento do real essa lógica se sustenta pela forma que a educação está organizada, e em especial, na criação de diretrizes.

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Para Orso e Tonidandel (2013), as Diretrizes Curriculares do Paraná são:

[...] uma proposta completamente mistificada e descaracterizada, ou melhor, sem proposta pedagógica, com um nível de consciência passivo, senão alienado, de grande parte dos profissionais e, com um movimento sindical enfraquecido, desmobilizado, que reduziu sua luta política à luta apenas por resultados, por conquistas pontuais e imediatas, que não tem mais como perspectiva a transformação profunda da sociedade (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 154).

As Diretrizes Curriculares do Paraná na sua fundamentação teórica adotam o lema “aprender a aprender”, porém há uma falsa superação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No documento do Paraná há ainda um conhecimento escolar voltado para a assimilação de conteúdos, as competências e habilidades.

A relação entre o saber e os princípios propostos pela Unesco (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), ao lado de uma referência cognitivista e psicológica, não se conectava à historiografia proposta como base teórica da disciplina. Além disso, a contextualização proposta para o ensino de História vinculava-se,

principalmente, as preocupações do mercado de trabalho (PARANÁ, 2008, p.44).

Segundo Saviani (2013) o lema “aprender a aprender”, tão fomentado na atualidade, faz alusão ao núcleo de ideias pedagógicas escolanovistas, desfocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do esforço para o interesse. Efetivou-se uma teoria pedagógica em que o objetivo não era ensinar e nem mesmo aprender, mas assimilar determinados conhecimentos.

Desse modo, o que se perpassa na diretriz é uma crítica interna ao neo-escolanovismo. Porém se analisarmos minuciosamente o documento, percebemos que os mesmos jargões estão ali (discursivamente diferentes), os encaminhamentos teóricos têm a mesma base de desenvolvimento para os escolares. Além disso, há uma miscelânea de abordagens teóricas, há autores da nova esquerda inglesa e uma tentativa de articulação com autores da nova história cultural.

O historiador Roger Chartier procurou detectar quais as permanências e mudanças presentes nas práticas e nas **representações** culturais dos sujeitos (PARANÁ, 2008). Vê-se que, a posição adotada e defendida no documento é a abordagem da micro-história (dos fatos, das biografias), negando o conhecimento historicamente objetivado pela longa duração, e firmando a história factual e em migalhas. Este é o procedimento teórico para o desenvolvimento do pensamento histórico dos escolares, algo que nega rupturas e continuidade dos fenômenos, em favor, da representação histórica, do pulverizado/instantâneo, do quantitativismo.

O documento também continua a frisar a **autonomia** do aluno, como nota-se em seguida no excerto: “Assim, a partir da temática proposta pela problematização, o professor e o aluno determinam o período que define os marcos temporais que balizam seu estudo” (PARANÁ, 2008, p.62). Consecutivamente, o documento lança algumas indagações: Como aprender História a partir dessa nova racionalidade histórica? Como fazer com que os alunos aprendam a interpretar a História, construindo suas narrativas históricas? (PARANÁ, 2008, p.57).

De fato, mais uma vez o princípio de autonomia está presente nessas indagações. Mas, o que chama atenção, é o conceito de **narrativas históricas**, colocando o saber histórico como meros acontecimentos factuais e lineares, além de negar a objetividade do passado como constituição do presente. Tal conceito em destaque é muito usado por autores da pós-modernidade, como o já citado Roger Chartier.

Fazendo um balanço sintético entre o Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: História, evidencia-se que o primeiro traz uma abordagem para o ensino da disciplina de História na concepção da Nova História, porém o documento traz pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Aqui temos a proposta da disciplina de História na concepção de se entender o mundo pelas múltiplas atividades dos homens.

Todavia, o Currículo Básico do Paraná foi se disseminando por dois aspectos: o primeiro, devido às sucessões de governos e as empreitadas da lógica produtiva flexível. E num segundo aspecto pelo fato de alguns professores não terem tanta intimidade com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. O aspecto formal do Currículo passou como que oculto dentro da escola.

Respectivamente, a adoção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: História cumpriu o seu papel na reprodução de ideários do “aprender a aprender”. Este currículo frisa um ensino de história que ofereça aos escolares competências para compreenderem o mundo que as rodeiam, através de conteúdos muito focalizados, por exemplo, estudos da alimentação e vestuário dos povos.

Além disso, é permeado pelo ecletismo teórico, visto em aceitar todas as abordagens historiográficas, com a justificativa de propiciarem um conhecimento da história de forma universal. Porém, o que traz é justamente uma forma particularizada de se estudar os fenômenos.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, N. P. **Os documentos oficiais na escola: um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de história por professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental.** 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, UEL, 2013.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital.** 2008. 183 F. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual paulista, Marília, 2008.

ARISTÓTELES. **A política.** Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 265-272, 2014.

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 991-1008, 2012.

BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Autores Associados, 2000, p. 5-42.

BARROS, J. D'A. **A escola dos annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo.** Revista Territórios e Fronteiras: V.3 N.1 – Jan/Jun 2010.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva.** Cultura Acadêmica, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de História: continuidade e transformações. In: _____. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Autores Associados, 2000, p. 127-161.

BLOCH, M. **Apologia da história: ou o ofício de historiador.** Zahar, 2002.

BRASIL-AO, A. RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO; GOVERNO, POVO E. AO. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Introdução: Movimento de renovação educacional. **Cadernos de Pesquisa. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, 2006.

BRAUDEL, F.. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Org.). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A regra do jogo, 1985, p. 79-107.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/downloadtexto/ue000009.pdf>

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FAVORETO, A. Pioneiros do marxismo e da escola nova no Brasil: o lugar da escola no processo histórico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 74-87, 2015.

FORD, H. O horror à máquina. In: FORD, H. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 80-88.

FRERES, H.; GOMES, V. C.; BARBOSA, F. G. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**, p. 69, 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, 2003.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: _____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 375-413.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HARVEY, D. O fordismo. In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 121-134.

HOBBSBAWM, E. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes, Campinas**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KAWAMURA, L. Cap. 3 – Educação tecnicista. In: _____. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990, p. 35-47.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONEL, Z. Tendência atual da história da educação. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Autores Associados, 2006, p. 53-97.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da Escola Pública. Elementos para a crítica da Teoria Liberal da Educação**. 1994, 258f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. Sistema de ensino e divisão do Trabalho. In: _____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992, p. 15-26.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná–1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 144-158, 2013.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau**. Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial do Estado do Paraná], 1990.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-108.

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

SANTOS, S. L. Ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: análise documental de seis estados brasileiros. **Cadernoscenpec**, São Paulo, vol. 5, nº 2, p. 255-283, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SKINNER, B. F. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. In: _____. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972. p. 09-26.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZANARDINI, J. B. Os PCNs como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, v. 6, 2003.