



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ: ELABORAÇÃO,
ALTERAÇÕES, POSSIBILIDADES E TENDÊNCIAS**

JULIANA STEIN SILVEIRA

CASCADEL – PR

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ: ELABORAÇÃO,
ALTERAÇÕES, POSSIBILIDADES E TENDÊNCIAS**

JULIANA STEIN SILVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Derisso

CASCADEL- PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Uniãoeste.

Stein Silveira, Juliana
O CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ: ELABORAÇÃO,
ALTERAÇÕES, POSSIBILIDADES E TENDÊNCIAS. / Juliana Stein
Silveira; orientador José Luis Derisso. -- Cascavel, 2021.
118 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Currículo da Região Oeste do Paraná. 2. História da
Educação. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Conjuntura
Política. I. Derisso, José Luis, orient. II. Título.



JULIANA STEIN SILVEIRA

O Currículo dos Municípios do Oeste do Paraná: elaboração, alterações, possibilidades e tendências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Neide da Silveira Duarte de Matos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Newton Duarte

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (UNESP)

Cascavel, 19 de novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Apreendi que quanto mais agradecemos, mais coisas boas nos acontecem.

À Deus pela força de poder chegar até aqui.

Ao meu orientador Professor José Luis Derisso, pessoa extraordinária, pela confiança depositada, sua imensurável compreensão e orientação inigualavelmente eficiente que me transmitia segurança. Suas palavras de apoio foram sem dúvida essenciais para chegar até aqui.

À banca, Professor Newton Duarte, Professoras Julia Malanchen e Neide da Silveira Duarte de Matos, pelas valiosas sugestões nas bancas, que contribuíram para o crescimento do meu conhecimento e da minha pesquisa. Obrigada pela confiança no meu trabalho.

À minha mãe Rosa Lunkes Stein (*em memória*), que sempre foi exemplo de luta e perseverança, que acreditou em mim e que se sentia a pessoa mais orgulhosa por minhas conquistas e dedicação aos estudos. Uma pessoa rara, assim como foi sua doença (Esclerose Lateral Amiotrófica) que lutou pela vida enquanto lutei pelo sonho de se formar mestre. Mãe eu sou mestre!

Aos meus filhos, Fernanda e Eduardo que sempre me compreenderam e apoiaram. Aturaram meus desesperos, minhas crises de choro e meus momentos de impaciência.

Ao meu genro Luan que soube comemorar como ninguém este momento.

Aos meus irmãos pelo apoio e suporte para que eu não desistisse, ficasse firme e suportasse o processo que estava passando.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado. Em especial a minha amiga-irmã Ana Paula, que acreditou e embarcou comigo neste sonho que nos trouxe muitas histórias para contar. E a Geanandréia que ajudou minha caminhada a ficar mais leve com seus quitutes e cafezinhos regados de muita conversa, choro e risadas.

Aos amigos de trabalho, são muitos para aqui nominar, mas me ampararam nos momentos difíceis e comemoraram comigo esta grande conquista. Conte comigo, vocês também podem conquistar este título!

Enfim, a todos que contribuíram de uma forma ou de outra para chegar até aqui.

SILVEIRA, Juliana Stein. **O Currículo da Região Oeste do Paraná: Elaboração, Alterações, Possibilidades e Tendências**. 2021. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

RESUMO

A presente dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa inserida na linha de História da Educação teve como objeto o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (Currículo da AMOP). O objetivo foi analisar, a partir do referencial teórico proclamado no Currículo da Região Oeste do Paraná a saber o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica, as possibilidades de implementação do Currículo e os riscos de comprometimento de sua orientação teórico-metodológica. Tal análise foi feita a partir da comparação entre a primeira e a quarta edição do Currículo, respectivamente de 2007 e 2019, e da identificação nessas redações de elementos de adequação à legislação nacional e às orientações oficiais expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. A partir do entendimento de que o currículo deva ser compreendido pelos educadores para que sua implementação nas escolas seja bem-sucedida, a pesquisa identificou alguns elementos de pressão que podem comprometer seu sucesso, elementos estes decorrentes do atual cenário político e cultural que é marcado pela existência de um conservadorismo de extrema direita, com conotações por vezes religiosas e por vezes movidas por um pragmatismo empresarial, a exemplo do Movimento Escola Sem Partido. Como resultado, foi possível constatar que a orientação teórico-pedagógica que norteia os documentos oficiais que balizam a política educacional brasileira estabelece um conflito com a perspectiva do Currículo da AMOP. A contraposição que se vislumbra neste conflito é entre as pedagogias do aprender a aprender, que é pragmática e de adaptação dos educandos ao mercado de trabalho e à ideologia do capitalismo, e a pedagogia histórico-crítica, que entende que o acesso ao conhecimento historicamente produzido, que se expressa sobretudo nos chamados clássicos, é um fator relevante para a verdadeira formação humana. Nesse contexto, conclui-se pelo caráter avançado e progressista do currículo da AMOP, a despeito de lacunas e contradições, no sentido da formação de uma consciência verdadeiramente crítica para enfrentar as pressões do atual contexto político e cultural e instrumentalizar a luta contra a desigualdade social e as demais mazelas do capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo da AMOP; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Escolar; História da Educação; Conjuntura Política.

SILVEIRA, Juliana Stein. **The Basic Curriculum for a Municipal Public School: Development, Changes, Possibilities and Trends.** 2021. 118f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Society, State and Education, Research Line: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

The current essay presents the result of a research inserted in the History of Education line, which brings as its object the Basic Curriculum for a Municipal Public School in the Western Region of Paraná (AMOP Curriculum). The objective was to analyze, from the theoretical framework proclaimed in the Curriculum of Western Region of Paraná, Historical-Dialectical Materialism and Historical-Critical Pedagogy, the possibilities for implementing the Curriculum and the risks of compromising its theoretical-methodological orientation. This analysis was made from the comparison between the first and fourth edition of the Curriculum, respectively from 2007 and 2019, and from the identification, in these documents, of adaptation to national legislation elements and official guidelines expressed in the Law of Directives and Bases of National Education - LDBEN, in the National Common Curricular Base - BNCC and in the National Curriculum Parameters - PCNs. Starting from the understanding that the curriculum must be comprehended by educators so that its implementation in schools become successful, this survey identified some pressure elements that can compromise its success, elements arising from the current political and cultural scenario that is marked by the existence of an extreme right-wing conservatism, sometimes with religious connotations and other times driven by business pragmatism, as an example of Escola Sem Partido Movement. As a result, it was possible to verify that the theoretical-pedagogical orientation which guides the official documents and that establishes the Brazilian educational policy are in conflict with the perspective of the AMOP Curriculum. The opposition that can be seen in this conflict is between the pedagogies of learning to learn, which is pragmatic and adapts the students to the labor market and the ideology of capitalism and Historical-Critical Pedagogy, which understand that access to historically produced knowledge, which is expressed, above all, in the so-called classics, is a relevant factor for true human formation. In this context, it is concluded that by the advanced and progressive character of the AMOP curriculum, despite gaps and contradictions, in the sense of forming a necessary critical awareness to face the pressures of the current political and cultural context and implement the fight against social inequality and other capitalism evils.

KEYWORDS: AMOP Curriculum; Historical-Critical Pedagogy; Schooling; History of Education; Political Conjuncture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Municípios pertencentes a Região Oeste.	26
Figura 2 - Primeira publicação do Currículo da AMOP (2007)	28
Figura 3 - Primeira reformulação do Currículo da AMOP (2010).....	49
Figura 4 - Segunda reformulação Currículo da AMOP (2015)	50
Figura 5 - Terceira reformulação Currículo da AMOP (2019).....	50
Figura 6 - Eixos do trabalho pedagógico na disciplina de História	68
Figura 7 - Código Alfanumérico dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relações estabelecidas entre a BNCC e os PCNs	58
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBEP	Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná
FPS	Funções Psicológicas Superiores
HISTDOPR	Grupo de Trabalho da Região Oeste do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMD	Metodologia da Mediação Dialética
NEE	Necessidade Educacional Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular.
PROFA	Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA EXPRESSA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ	18
1.1	HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.....	19
1.2	CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA EXPRESSA NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ	29
2	ELEMENTOS PRESENTES NO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ DESTOANTES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	41
2.1	ELEMENTOS PRESENTES NO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ QUE DESTOAM DO SEU REFERENCIAL TEÓRICO.....	41
2.1.1	A PEDAGOGIA DOS PROJETOS	42
2.1.2	O CONSTRUTIVISMO.....	44
2.1.3	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	46
2.1.4	A PRESENÇA DO CONSTRUTIVISMO E DA PEDAGOGIAS DOS PROJETOS E DAS COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.....	48
2.2	A INFLUÊNCIA DE DOCUMENTOS NACIONAIS (LDB, PCNS E BNCC) NA REDAÇÃO DO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.....	52
3	O CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ E O CONTEXTO POLÍTICO ATUAL.....	81
3.1	O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 QUE DERAM ABERTURA A ATUAL SITUAÇÃO EDUCACIONAL	82
3.2	O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	87
3.3	CONSERVADORISMO E RELIGIÃO.....	91
3.4	O PRAGMATISMO EMPRESARIAL	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS.....	109

INTRODUÇÃO

A educação baseada na assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados é um processo necessário à humanização dos indivíduos, especialmente se estiver voltado ao objetivo de desenvolver o poder individual e coletivo de transformação do meio social. Para que essa visão se consolide na prática, contudo, é necessário que ocorram mudanças na concepção e na prática de ensino. Diante disso, esta pesquisa, inserida na área de História da Educação, tem como objeto o currículo escolar da Região Oeste do Paraná, já que essa região discutiu e criou um currículo próprio que traz em seu referencial teórico a pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico-dialético.

Objetiva-se, de modo geral, nesta dissertação de mestrado, realizar uma análise teórica do Currículo elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) a partir de sua perspectiva teórico-metodológica, em um cenário em grande medida desfavorável devido à existência de pressões advindas de dentro (como a própria legislação) e de fora (o avanço do conservadorismo) do campo educacional. Essas tensões também se fizeram presentes na elaboração da 4ª edição da referida proposta curricular, datada do ano de 2019, e tendem a continuar a existir em cada momento de sua implementação nas escolas.

No intuito de poder atingir o objetivo geral, elenca-se os objetivos específicos: Abordar historicamente o processo de elaboração do Currículo da AMOP; identificar aspectos que revelam a influência das políticas educacionais nacionais - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - sobre este documento; analisar a fundamentação teórica do documento elaborado no ano de 2006/2007, observando se os aspectos teóricos e metodológicos enunciados se preservam em sua última edição no ano de 2019; avaliar as possibilidades de influências externas do atual momento político (manifestações reacionárias de direita, Escola Sem Partido, pressões de caráter religioso, conservador e de pragmatismo empresarial) sobre o processo de implementação do Currículo da AMOP nas escolas, uma vez que este cenário político tende a interferir na própria organização escolar, a exemplo do modelo de escola cívico-militar proposto pelo governo federal e implementado em escolas estaduais, notadamente no Paraná.

Além desses objetivos, formulam-se alguns questionamentos importantes: (i) Quais foram as condições históricas da região Oeste do Paraná que levaram à elaboração de um currículo próprio fundamentado nos princípios da pedagogia histórico-crítica?; (ii) Em que medida o Currículo da AMOP realmente expressa, em sua concepção teórica, as orientações teóricas nele enunciadas?; (iii) Em sua atual redação, o Currículo da AMOP apresenta indícios de desvirtuamento ou tendência a expressar diferentes bases teóricas, como as pedagogias do aprender a aprender, presentes nas legislações nacionais e orientações (LDB, os PCNs e a BNCC), que são conflitantes com o seu referencial teórico, a ponto de comprometer seu referencial originalmente enunciado?

Os objetivos e as perguntas acima podem ser concentradas em uma questão central de pesquisa: As pressões advindas da legislação educacional vigente e as orientações dela decorrente, bem como a atual conjuntura política marcada pelo avanço do obscurantismo beligerante que se expressa em manifestações reacionárias de direita, assentadas na defesa dos chamados “costumes”, em argumentos religiosos e em um radical pragmatismo empresarial, podem comprometer a base teórica e a organização escolar dentro dos princípios da teoria que regem o Currículo da AMOP?

Ressalta-se que é necessária a compreensão da história e da relevância que esse currículo tem para a educação escolar dos municípios de sua abrangência, na medida em que essa proposta curricular inovadora necessita de estar em consonância com a legislação vigente e ao mesmo tempo sofre pressões de outras tendências teóricas que tendem a questioná-la. Tal questionamento tem se tornado mais frequente no contexto de políticas ultraliberais e obscurantistas, sobretudo, após os resultados das eleições de 2018 que elegeram Jair Messias Bolsonaro (defensor explícito da ditadura militar e da tortura, além de atacar os direitos humanos e a preservação ambiental) a presidência, além de deputados federais e estaduais majoritariamente identificados com o pensamento do presidente.

Essas questões foram elucidadas por meio de análises documentais e bibliográficas pertinentes ao assunto, em especial, o Currículo da AMOP nas suas quatro edições, a LDB, os PCNs e mais recentemente a BNCC, a fim de historicizar a elaboração do Currículo da AMOP, compreender as tendências e as perspectivas de sua construção e, em sua última reformulação, as influências de documentos como a LDB (BRASIL, 1996), os PCNs (BRASIL, 2001a) e a BNCC (BRASIL, 2017), além da atual conjuntura política. Inicialmente, realiza-se um levantamento bibliográfico sobre

o tema, a partir de autores como Karl Marx, Dermeval Saviani e Newton Duarte, além de dissertações, artigos e outros tipos de publicações etc., procurando compreender e analisar teoricamente os problemas levantados. Tais autores e documentos foram selecionados porque, além do suporte teórico, discutem a histórica do processo de exploração do capital e a fundamentação teórica que embasa o Currículo da Região Oeste do Paraná, para que, por meio deste estudo, reflita-se sobre sua orientação teórica, bem como sobre os limites e possibilidade de sua implementação prática nas escolas.

O método de análise escolhido foi o materialista, histórico e dialético. Partindo desse referencial foi possível identificar as influências contidas no Currículo e os eventuais aspectos contraditórios à orientação teórico-metodológica enunciada no documento. Esse método, de acordo com Nagel (1986),

[...] privilegia o conhecimento da totalidade de relações nas quais o homem se envolve [...] considera o homem como aquele que é capaz de perceber que a construção de uma nova sociedade passa pelo conjunto de ações de todos os homens que lutam por objetivos comuns [...] valoriza o saber historicamente reproduzido e acumulado pelos homens. (NAGEL, 1986, p. 12).

Baseando-se nesse pensamento, ressaltou-se a importância que o Currículo tem em relação ao contexto escolar da atualidade para as escolas da região Oeste, pois quando pensa-se em currículo, vem-nos à mente o que a escola pode e pretende ensinar aos seus educandos. O currículo escolar é um documento de orientação educacional de suma relevância no contexto escolar, pois a qualidade do ensino depende da elaboração de um bom currículo e de sua posterior aplicação.

Considerando a participação dos professores no processo de elaboração de um currículo único e inovador para os municípios da Região Oeste do Paraná, uma matriz a ser seguida e aplicada, o que nos preocupa são as reformulações que vêm sendo realizadas ao longo de sua implementação, em especial, a mais recente.

Existe uma tendência bastante forte no pensamento educacional crítico que identifica a escola e o currículo escolar como reprodutores das desigualdades escolares e do próprio sistema capitalista, conforme indica Silva (2010):

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais,

como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (SILVA, 2010, p. 31-32).

A proposta do currículo em questão, todavia, é inovadora e capaz de mudar o pensamento dos educandos em relação à sua realidade, conhecendo a totalidade das condições que os levam a viver em uma sociedade capitalista, em uma escola fadada a um sistema opressor e individualista. É por meio da educação, da sua história e da adoção da pedagogia histórico-crítica que se torna possível formar cidadãos com o conhecimento necessário para a construção de um novo modelo social, rompendo com os moldes capitalistas. Influenciando os educandos a não aceitar as imposições de um modelo capitalista de vida e trabalho, lutando em prol de uma sociedade mais justa e conseqüentemente melhor de se viver. Inserir essa discussão no campo da pesquisa e da produção acadêmica é uma tentativa de investir na busca de solução dos problemas escolares que refletem a sociedade e que nela se refletem.

A exposição da pesquisa apresenta-se dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *A concepção teórico-metodológica expressa na construção do Currículo da Região Oeste do Paraná*, divide-se por sua vez em duas subseções nas quais apresenta-se um breve histórico sobre a construção do Currículo da AMOP e analisa-se a concepção teórico-metodológica expressa na versão de 2007.

No segundo capítulo, intitulado *Elementos presentes no Currículo da Região Oeste do Paraná destoantes com o materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico – crítica*, nosso foco residiu em examinar a redação do currículo vigente (2019). Esse capítulo também contém duas subseções, na primeira observa-se as tendências e as perspectivas teóricas, tais como o construtivismo, de Jean Piaget, a pedagogia dos projetos, de William Heard Kilpatrick e de John Dewey, e a pedagogia das competências, de Philippe Perrenoud, que têm elementos conflitantes com a base defendida no currículo; na segunda subseção trata-se ainda dos elementos destoantes, das influências de documentos e de legislações nacionais que podem se fazer presentes e alterar a concepção teórica da proposta curricular da AMOP. Essas

influências são impostas por normativas nacionais tais como a LDB (Lei nº 9.394/1996), os PCNs e a BNCC.

No capítulo 3, *O novo currículo e o contexto político atual*, argumenta-se que a análise da educação nacional a partir do momento político atual evidencia influências que podem tanto afetar a produção do conhecimento pelas Universidades como a socialização do conhecimento pelas escolas de Ensino Fundamental, comprometendo as bases teóricas que atualmente sustentam a educação na região Oeste. A partir do que foi discutido nos dois primeiros capítulos, observa-se que a concepção teórica do Currículo da Região Oeste do Paraná já sofreu diversas influências de documentos norteadores da educação nacional, tanto de caráter obrigatório quanto não obrigatório, e tais interferências trouxeram ao Currículo uma mescla teórica que pode ser considerada contraditória. Assim, no terceiro capítulo, destinou-se a observar, analisar e descrever as influências do atual momento político vivido, com suas manifestações reacionárias de direita tais como o movimento Escola Sem Partido, as pressões de caráter religioso, conservador e de pragmatismo empresarial que se fazem presentes na atualidade e que podem não somente influenciar a base teórica do Currículo em pauta, mas também a educação brasileira como um todo.

1 A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA EXPRESSA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Este capítulo está organizado em duas subseções. Na primeira subseção, apresenta-se um histórico sobre a construção do Currículo da Região Oeste do Paraná. Compreender a elaboração desse Currículo requer que se proceda a um levantamento histórico a respeito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), da Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste) e da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná (AMOP), adentrando, inclusive, em partes da história da colonização da região Oeste do Paraná. A trajetória educacional dessa região inicia-se concomitantemente à sua colonização, sendo marcada por lutas e conquistas que vão desde a construção da então maior usina hidroelétrica do mundo – a Usina Hidroelétrica de Itaipu -, à implantação da primeira escola, assim como a criação de universidades e instituições educacionais que culminaram na atual estrutura educacional existente, na criação de um currículo regional, na luta constante pela melhoria da qualidade de ensino e na preparação de cidadãos críticos, que possam compreender e atuar no sentido de transformar a sociedade.

Na segunda subseção deste capítulo, analisa-se a concepção teórico-metodológica expressa pela primeira versão do Currículo da Região Oeste do Paraná (2007). No ato de sua elaboração, o Currículo tinha como ideal romper com as tradicionais tendências de ensino, levando os professores da região a se unirem em busca do conhecimento, para, mais tarde, contribuírem na elaboração de um currículo que visa, por meio do conhecimento da sociedade e seus aspectos, a trabalhar no sentido da superação das desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista. Baseado na perspectiva do materialismo histórico dialético, que objetiva a defesa e a superação da exploração das forças de trabalho, bem como as desigualdades sociais impostas pela sociedade capitalista, o Currículo expressa o pensamento de que, à medida que o ser humano, por meio do conhecimento, consegue modificar sua maneira de pensar e agir socialmente, gerará, conseqüentemente, mudanças em seu ser social, que resultarão em transformações na forma como a sociedade está atualmente estabelecida.

1.1 HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

O currículo é um importante documento norteador das práticas pedagógicas em um determinado contexto escolar. É ele que orienta o trabalho dos professores e, por isso, esses profissionais devem participar da sua elaboração. A trajetória educacional da região Oeste do Estado do Paraná iniciou-se com a chegada dos primeiros imigrantes¹ e a instituição da primeira escola², e, posteriormente, passou para um estágio mais elaborado de ensino, com a organização das Universidades e a propagação do ensino superior (AMOP, 2007).

O projeto de construção da Usina Hidroelétrica de Itaipu do Governo ditatorial dos anos de 1964 a 1985, em parceria com o país vizinho, o Paraguai, gerou para a região Oeste do Paraná intensas mudanças no cenário geográfico, demográfico e educacional. O grande impacto ambiental e a brusca saída dos moradores que tiveram suas terras desapropriadas mudaram o cenário demográfico não somente do local onde as famílias habitavam, mas também onde foram realocadas.

Com o excessivo número de trabalhadores que a construção da usina demandava, houve a necessidade de se pensar em questões habitacionais, sanitárias, educacionais, sociais, recreativas e religiosas. Tais modificações foram “compensadas” com os chamados *royalties*, termo de origem inglesa que designa regalia ou privilégio, e se refere a “um ressarcimento aos municípios que tiveram perdas territoriais por meio da inundação de áreas para a formação de reservatórios” (THIBES, 2019, p. 102). De acordo com a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL),

Quando uma usina hidroelétrica é construída, [...] O principal é garantir o abastecimento de energia elétrica ao país, mas os municípios que tiveram suas terras alagadas pelos reservatórios ou abrigam a casa de máquinas serão compensados com recursos extras no seu orçamento (ANEEL, 2007 *apud* THIBES, 2019, p. 103).

¹ A chegada dos primeiros imigrantes na região Oeste do Paraná se deu após 1930, mais precisamente a partir do final da Segunda Guerra Mundial, entre as décadas de 1950 e 1960 (EMER, 2012).

² As primeiras escolas instituídas na colonização do Oeste do Paraná, não eram instituições públicas e não exigiam professores formados. Emer (1991) ressalta que esse processo ocorreu em quatro estágios: a escolarização particular domiciliar, casa escolar, casa escolar pública e grupo escolar. Todos esses estágios, que ocorriam concomitantemente, demonstram a preocupação com a educação que os colonizadores do Oeste do Paraná tinham para com a escolarização de seus filhos, fato que contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento educacional da região.

Os recursos extras foram distribuídos a partir do ano de 1991 e regidos pela Lei nº 8.001/1990, que estabelecia o pagamento mensal aos Estados e aos municípios de 45%, ao Meio Ambiente e Ministério de Minas e Energia de 3% e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico de 4%. Os municípios mais atingidos e que recebem a maior parte dos recursos são Santa Helena, seguido de Foz do Iguaçu e Itaipulândia (THIBES, 2019).

Ao observar os percentuais de *royalties*³ que Itaipu designou aos municípios lindeiros ao lago, intui-se que 25% desse valor foi investido em educação, além de haver uma contribuição junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). As ações financiadas pelos *royalties* possibilitaram à educação da região Oeste um avanço quantitativo e qualitativo. Os recursos investidos também levaram à implantação de universidades públicas, uma significativa “conquista cultural e educacional para a região” (THIBES, 2019, p. 189). Para a autora,

Verifica-se que, ao receber *royalties*, os municípios aumentaram significativamente os seus orçamentos. Porém, o desafio está na transformação dos gastos em desenvolvimento qualitativo da educação e, por consequência, refletir em melhoria da qualidade da população. (THIBES, 2019, p. 191).

Nesse processo de desenvolvimento educacional, há de se dar o merecido destaque a três instituições que foram de extrema importância para que a educação da região Oeste do Paraná se desenvolvesse a ponto de poder organizar e oferecer aos municípios um currículo que proporcionasse aos educadores um olhar voltado a uma concepção dialética de educação, sendo elas: Unioeste, a Assoeste (entidade extinta no ano de 2002) e o Departamento de Educação da AMOP, criado em função da extinção da Assoeste⁴.

O desenvolvimento econômico, social e educacional dessa região exigia a criação de instituições de ensino superior. A luta pela educação e pela criação de uma universidade faz parte do processo histórico de colonização do Oeste paranaense, que necessitava poder contribuir para com a profissionalização e a escolarização

³ Para aprofundar a leitura acerca dos *royalties* de Itaipu, sugere-se a dissertação de Thibes (2019), desenvolvida na Unioeste com o título: *Itaipu: A pedra que canta e desencanta: uma análise dos royalties na educação nos municípios de Santa Helena e Itaipulândia (2003-2016)*.

⁴ Para conhecer esse processo, sugere-se a leitura da dissertação *Antecedentes Históricos Do Currículo da AMOP*, produzida por Noffke ((2017), na Unioeste, e da dissertação. *Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia*, produzida por Balzan (2014), na mesma universidade.

superior de sua população, evitando que os estudantes que almejassem se formar em algum curso superior tivessem que se deslocar para outros locais, muitas vezes distantes, em busca dessa formação. Nesse contexto histórico de lutas pelo ensino superior, surge a Unioeste⁵. A sua história inicia-se no ano de 1972, com a criação da Faculdade de Cascavel (FACIVEL), anos mais tarde, em 1979, a Faculdade de Foz do Iguaçu (FACISA), no ano seguinte, a Faculdades de Toledo (FACITOL) e a Faculdade de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR). Em 1986, houve uma intensificação nas mobilizações que tinham o objetivo de se criar uma Universidade do Oeste do Paraná e, em decorrência desse movimento, em 1988 foi criada a Fundação Universidade do Oeste. Simultaneamente a isso, de modo interno, promoveu-se um programa de incentivo aos docentes para sua qualificação e titulação, visando à concretização das condições para a transformação em Universidade. Desse modo, após intenso trabalho, muitas lutas e mobilizações, em 23 de dezembro de ano de 1994, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná recebeu o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) como Universidade multicampi; anos mais tarde, em 2000, a Faculdade de Francisco Beltrão (FACIBEL) transformou-se num campus da Unioeste (ORSO, 2009).

Essa universidade, sobretudo na área da educação, teve parte de seus professores formados pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde Dermeval Saviani, idealizador da pedagogia histórico-crítica, atuava como coordenador do programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, e pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde Saviani atua profissionalmente como professor emérito e coordena o grupo de pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* (HISTDBR), que teve um papel primordial na elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBEP)⁶, assim como a Unioeste, *campus* de Cascavel, que por meio do Grupo de Trabalho da Região Oeste do Paraná (HISTDOPR) teve um papel similar na construção do Currículo da Região Oeste do Paraná. Acerca dessa fala, escreve Tonidandel (2014):

⁵ Para mais informações a respeito do processo histórico de criação da Unioeste, recomendamos a leitura do artigo *A Universidade Estadual do oeste do Paraná e seu contexto sócio-histórico*, de autoria do Prof. Dr. Paulino José Orso. O texto está disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3256>

⁶ Para compreender melhor a conjuntura política que levou à elaboração do CBEP, sugerimos a leitura da pesquisa de Tonidandel (2014), intitulada *Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do "currículo para a escola pública do Paraná" (1980-1994)*.

Convictos da necessidade de progredir e de ampliar as discussões, o HISTEDBR foi transformado em um coletivo de pesquisa de âmbito nacional. Deste Grupo e dos alunos da PUC-SP, irradiaram-se para inúmeros Estados brasileiros proposições educacionais, à luz do materialismo histórico-dialético. Nesta perspectiva, o Estado do Paraná é conhecido como a unidade da federação que adotou oficialmente a PHC no seu Currículo para a educação básica, pública, já no início dos anos 1990. (TONIDANDEL, 2014, p. 88).

A Unioeste, por meio do HISTEDOPR, disponibilizou para os estudos de embasamento teórico do Currículo, profissionais capacitados e principalmente com o domínio do materialismo histórico e dialético (concepção teórico-metodológica expressa no Currículo), de modo a contribuir com a elaboração desse documento. Quando se avalia a contextualização histórica em cada disciplina, a concepção, os objetivos, os pressupostos teórico-metodológicos, os conteúdos e as avaliações da proposta curricular é que se verifica a importância que a Unioeste teve nesse processo. Sua contribuição acadêmica para com a elaboração do Currículo da AMOP é uma demonstração da conquista de espaços da universidade junto à comunidade extra-acadêmica e de seus esforços para com o ensino da região.

Na elaboração do material teórico para o currículo e no intuito de promover uma melhor organização dos trabalhos a serem desenvolvidos, os grupos de estudo e aprofundamento dos conhecimentos sobre a concepção teórica do Currículo foram formados por disciplina, com um profissional designado para conduzir os trabalhos e dar o suporte necessário para a escrita do material que posteriormente passaria a integrar um único documento. Sobre a assessoria externa o Currículo diz que: “Para trabalhar com esses grupos, foram convidados profissionais de outras instituições, dentre os quais alguns da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE” (AMOP, 2007, p.12).

Outra instituição que elevou o grau de conhecimento da educação da região Oeste foi a extinta Assoeste, que foi fundada em agosto de 1980 com o escopo de dar suporte pedagógico aos professores municipais da região. A principal motivação de sua criação deu-se devido às ações educacionais desenvolvidas a partir de 1976 pelo *Projeto Especial Multinacional de educação MEC/OEA*. Essa proposta, intitulada *Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA⁷* –

⁷ Trata-se de um projeto de parceria entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Iniciou no Uruguai, mais precisamente na cidade de Punta Del Leste, onde reuniram-se os chefes dos Estados Americanos, em 14 de abril de 1967, para a realização de uma declaração, reconhecendo a anterioridade da educação na política de desenvolvimento das

cooperação multinacional que ocorreu no Brasil na segunda metade da década de 1970, como foco na formação de professores (NOFFKE, 2017) - teve a região Oeste como escolhida para sua implantação, em função dos grandes impactos produzidos na construção da Usina Hidroelétrica de Itaipu.

O Projeto Especial MEC/OEA tinha sua data de término prevista para o mês de dezembro do ano de 1982, mas, devido à sua grande importância para a educação, em uma reunião realizada pela AMOP no dia 22 de abril de 1980, com a participação dos representantes dos municípios da região Oeste, chegou-se ao consenso de que suas atividades deveriam ter uma continuidade. Assim, em agosto de 1980, foi criada a Assoeste (ASSOESTE, 1980), entidade que teria a missão de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto Especial do MEC/OEA e ser um suporte educacional aos municípios que compunham a região Oeste do Paraná.

As influências da Assoeste estão presentes na elaboração do Currículo Básico do Paraná (1984) e nos primeiros ensaios da elaboração do Currículo da Região Oeste do Paraná. O caminho percorrido por essa associação na formação de professores e na elaboração do currículo tinha como princípios teóricos e metodológicos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Com a extinção da “filha indesejada”⁸, como afirma Barros (1993, p. 31), por se tratar de uma instituição que almejava por trabalho pedagógico voltado à “busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas a pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (SAVIANI, 2010, p. 402), a então já constituída AMOP, em reunião com os secretários de educação dos municípios participantes, criou, no ano de 2002, o Departamento de Educação da AMOP, que passou a comandar o trabalho até a atualidade.

A AMOP foi instituída no ano de 1969, na cidade de Foz do Iguaçu, com a finalidade de integrar os municípios da região Oeste para seu desenvolvimento, visando, ainda,

- (i) A ampliação e fortalecimento da capacidade administrativa, econômica e social dos municípios, através da prestação de assistência técnica;
- (ii) efetuação de levantamentos socioeconômico

Nações Latino-Americanas. As principais metas do projeto eram apoiar e viabilizar o desenvolvimento da educação (MUFATTO, 2014).

⁸ Barros (2010), ao chamar a Assoeste de filha indesejada, refere-se ao contexto da criação do Projeto Especial MEC/OEA e de seus objetivos e metas para a educação, já que a referida associação fazia um trabalho que estava na contramão do pensamento capitalista abordado pelo projeto.

de interesses da região associada, colaborando na implantação do planejamento local integrado; (iii) o estabelecimento de cooperação intermunicipal e intergovernamental; (iv) a criação de uma mentalidade regional, para a solução de problemas intermunicipais. (NOFFKE, 2017, p. 62).

Os objetivos da AMOP supracitados podem ser atribuídos ao Departamento de Educação, que visa a integração da educação nos municípios da região, almejada tanto na formação profissional quanto curricular e metodológica, para que a educação caminhe rumo à formação “de homem e de sociedade que carrega em si uma dimensão histórica em tempo e espaço, determinados pela dinamicidade da relação dos homens com o meio natural e social” (AMOP, 2007, p. 77),

Um desafio que se coloca no processo de elaboração de uma proposta curricular é a promoção da participação dos professores, conforme se pode apreender da passagem que segue:

(...) Falar de currículo como desafio para o professor remete para a discussão de processos de elaboração e implementação curriculares, os quais deveriam, necessariamente, contar com a efetiva participação de docentes dos vários graus, níveis e modalidades de ensino, em todas as disciplinas e séries, de forma integrada. Digo deveriam, porque, no mais das vezes, isto não ocorre. Garantir tal participação é, talvez, o principal desafio. [...]. (SAVIANI, N. 2003, p. 35).

Nesse sentido, a AMOP, em sua organização curricular, garantiu a participação dos professores da região Oeste, que se reuniam e contribuíram significativamente para a elaboração do Currículo. Os representantes dos professores municipais, selecionados e indicados pelas Secretarias Municipais de Educação para compor as discussões de elaboração dos fundamentos teóricos da proposta, participavam das reuniões que ocorriam mensalmente no município de Cascavel (PR), sob o intuito e o compromisso de se apropriarem dos pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que compunham a redação do texto da proposta curricular.

Os grupos de professores recebiam textos-bases⁹ que serviriam de subsídio para reflexões e discussões do que mais tarde resultaria a escrita do texto final, isto

⁹ Os textos bases selecionados foram: *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (Friedrich Engels); *Concepção dialética de história* (Antonio Gramsci); *Thompson, Marx, os marxistas e os outros* (Sergio Silva); *Sobre a natureza e a especificidade da educação* (Dermeval Saviani); *Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar* (Isilda Campaner Palangana); *As relações sociais na escola e a formação do trabalhador* (Miguel Arroyo);

é, do Currículo. Tais textos eram encaminhados para as equipes de ensino para que os demais professores, não participantes dos grupos, também tivessem acesso às discussões e às fundamentações da nova proposta curricular. Cada município organizou um modo de compartilhar e discutir os textos, levando em consideração a sua realidade, o que refletiu significativamente no grau de participação e compreensão da proposta pelo município (PELETTI, 2012). Essa participação foi imprescindível, uma vez que a proposta levava em consideração a formação do trabalhador perante a sociedade capitalista, por isso, a participação dos professores demonstra o compromisso com uma educação voltada à transformação social e educacional. Pensar na participação desses profissionais, principais envolvidos no âmbito teórico-prático da perspectiva estudada, é, além de inovador, de extrema importância para com a educação regional. De acordo com o Currículo da Região Oeste do Paraná (2007),

Compreendendo que a sociedade é uma sociedade de classes, que os profissionais da educação, assim como os demais trabalhadores integram a classe proletária, cabe a estes contribuir para desmistificar e para conhecer a sociedade e a condição em que se encontram; importa superar a alienação e a própria divisão da sociedade em classes. A educação que temos hoje é a expressão das contradições da sociedade em que vivemos. (AMOP, 2007, p. 34).

Nesse processo de direcionamento da educação da região, foram se desenvolvendo ações que culminaram na elaboração de um currículo próprio, tais como: o Projeto MEC/OEA, a elaboração do Currículo Básico do Paraná (1984), o processo de municipalização (discussões iniciadas na década de 1950 e finalizadas na década de 1980), a criação da Assoeste e do Departamento de Educação da AMOP. Essas ações agregaram inquietações entre educadores, fomentando a necessidade de criação de um currículo próprio e que atendesse às necessidades da educação regional.

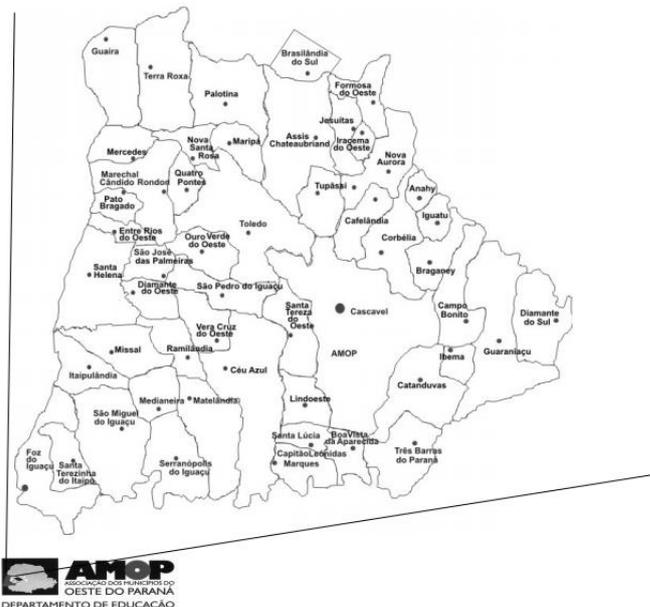
Na época do início das discussões para elaboração do Currículo, faziam parte da AMOP, e conseqüentemente das discussões, professores de 48 municípios¹⁰ da

Escola e Democracia (Dermeval Saviani); *Desafios epistemológicos e práticos* (Felipe Janssen) *Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996*; *Plano Nacional da Educação 2001-2010*; *Internalização das funções psicológicas superiores, Interação entre aprendizado e desenvolvimento e A pré-história da linguagem escrita* (Vygotsky). (AMOP, 2006 *apud* PELETTI, 2012).

¹⁰ Conforme listagem obtida no próprio documento: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do

região Oeste do Paraná. Apenas dois dos 50 municípios pertencentes à região Oeste não participaram das discussões de elaboração da primeira versão, publicada em 2007. No mapa a seguir, visualiza-se essa abrangência:

Figura 1 - Municípios pertencentes a Região Oeste¹¹.



Fonte: AMOP (2007, p. 3).

Os trabalhos foram iniciados em 2005 sob a orientação do departamento de Educação da AMOP. Começam a ser estruturadas as bases e dado o direcionamento para que a elaboração do Currículo se concretizasse. Essa elaboração ocorreu por meio de um trabalho coletivo e intensificado do Departamento de Educação da AMOP (que coordenou e organizou todo trabalho realizado), de professores da educação básica municipais e estaduais (representantes dos municípios participantes) e dos docentes do ensino superior. O Currículo assim descreve esse período:

Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste.

¹¹ O mapa demonstra os 50 municípios pertencentes a Região Oeste e atualmente participantes da AMOP. Além dos 50 municípios da Região Oeste, a AMOP conta hoje com mais quatro municípios que pertencem a outras regiões e que se integram a esta associação, são eles: Brasilândia do Sul, Cantagalo, Francisco Alves e Ubatã.

Assim sendo, o Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), em fevereiro de 2005, em conjunto com secretários municipais de educação do Oeste do Paraná, quando se discutiu o planejamento das ações para 2005, estabeleceram, como uma das metas, um estudo para a construção dos referenciais curriculares para as escolas municipais. Num primeiro momento foram organizados grupos para elaborarem as propostas para as disciplinas de Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências. Para iniciar os trabalhos, realizou-se um seminário, em março de 2005, com representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação, no qual se discutiu sobre a concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, e sobre a função da escola. Participaram do evento, aproximadamente, 380 representantes. (AMOP, 2007, p. 24-25).

Após esse seminário, o Departamento de Educação da AMOP realizou a organização dos estudos. Foi encaminhada aos municípios uma solicitação para que organizassem uma lista com os nomes dos professores que participariam dos grupos distribuídos por disciplinas, conforme acordado em reunião, para que, em maio de 2005, fossem iniciadas discussões teóricas. Cada um dos grupos contava com profissionais convidados para dar o suporte na fundamentação teórica, entre os quais estavam representantes da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que atuaram na elaboração das diretrizes para as escolas estaduais do Paraná. Esse foi o momento destinado para as discussões que envolveram metodologias e concepções de cada disciplina (AMOP, 2007).

Ao finalizar o encontro por disciplinas e as discussões, o grupo reunido sentiu a necessidade de buscar um aprofundamento das reflexões a respeito dos pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que fundamentariam teoricamente o currículo. Para atender a essa necessidade, o Departamento de Educação da AMOP buscou congrega aos grupos professores efetivos das instituições de ensino superior, entre elas a Unioeste. Esses profissionais deram suporte à sistematização dos pressupostos (AMOP, 2007), a fim de compreendê-los e organizá-los de modo a não haver contradições entre a proposta apresentada e as disciplinas contempladas pelo Currículo.

A região Oeste do Paraná, pelo seu histórico educacional privilegiado por ações governamentais que tentavam amenizar os impactos produzidos pela construção da Usina Hidroelétrica de Itaipu¹², entre elas o Projeto Especial MEC/OEA, abriu um

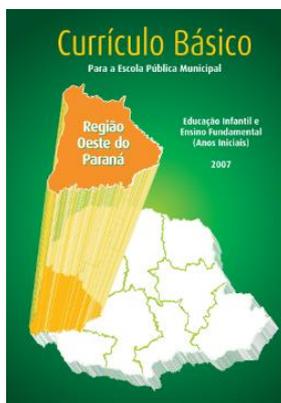
¹² A Usina Hidroelétrica de Itaipu, localizada na fronteira entre o Brasil e o Paraguai, começou a ser planejada ainda na década de 1960, entrando em operação no ano de 1984; em 2007, recebeu sua

leque de oportunidades para a constituição de uma educação sólida e de destaque. Pensar em uma proposta como essa, pautada nos princípios do materialismo histórico dialético e da pedagogia histórico-crítica, que articulam a construção de uma nova cultura, de um novo homem e conseqüentemente de uma nova sociedade, nos leva a compreendê-la como uma conquista a ser comemorada, mesmo que somente a elaboração de um currículo baseado nesses princípios não garante que, no interior das escolas, isso se concretize, mas, sem dúvida, é um largo passo do início de uma transformação na educação. De acordo com o documento curricular,

[...] dois anos de intensos estudos, de reflexões, de embates teóricos, de sistematizações, de leituras, de discussões e de análises do coletivo dos educadores os quais, respeitando o movimento próprio de cada rede e, por sua vez, de cada escola, partiram de contribuições teóricas de alguns autores, das experiências e compreensões do que já se fez ou se faz em nossas escolas. Dessa forma, foram explicitados os pressupostos a partir dos quais estão organizados o currículo escolar e as disciplinas, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. (AMOP, 2007, p. 10).

Os anseios para a elaboração do Currículo da Região Oeste do Paraná eram grandes e inúmeros. Esse documento expressa uma intencionalidade de motivar, na educação da região, uma mudança quantitativa e qualitativa, contando com o envolvimento de toda comunidade escolar (AMOP, 2007). A imagem a seguir permite visualizar a capa do primeiro Currículo.

Figura 2 - Primeira publicação do Currículo da AMOP (2007)



Fonte: AMOP (2007)

última turbina. Foram construídas cerca de 9 mil casas que abrigaram os operários que trabalhavam na obra, o que ocasionou grandes mudanças para a sociedade da época. Esse impacto é que o Projeto Especial MEC/OEA tentava amenizar.

1.2 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA EXPRESSA NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

A pedagogia histórico-crítica, pensada desde a década de 1970, surgiu com maior intensidade no Brasil no final da década de 80 e início da década de 90. Foi criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani e tem em seus fundamentos as concepções do materialismo histórico dialético, baseado em Marx, e afinidades com a psicologia histórico-cultural, elaborada por Vigotsky. A pedagogia histórico-crítica tem como principal meta para a escola a transmissão de conteúdos científicos; logo, é uma pedagogia contra-hegemônica¹³.

Para Saviani (2005), as funções principais da escola, ou seja, as suas finalidades ou razões de ser são a transmissão e a assimilação do saber sistematizado, nas quais está inclusa a noção de currículo: “que é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria” (SAVIANI, 2005, p. 18).

Das palavras do autor constata-se a importância que o currículo tem dentro da pedagogia histórico-crítica; trata-se de um documento de extrema importância, pois visa a conduzir o trabalho a ser realizado pelos professores e a constituição da sociedade almejada. Além das definições teóricas, o currículo organiza e elenca os conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados que deverão ser trabalhados em sala de aula, permitindo aos alunos identificarem e compreenderem as relações estabelecidas entre os saberes trabalhados e a constituição da sociedade em que vivem.

Tal entendimento vai além dos conhecimentos educacionais; engloba os sociais e históricos que nos levaram a atingir a sociedade atualmente estabelecida. E o Currículo em análise expressa esse pensamento:

A sociedade em que vivemos constitui-se, desde a Antiguidade até os dias atuais, numa sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, está radicada na sociedade de classes e, em decorrência disso, baseia-se nas lutas de classes, na exploração, na

¹³ “Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias: socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica e manifestações correlatas com as pedagogias da prática, da educação popular e crítico-social dos conteúdos” (SAVIANI, 2012, p. 145).

dominação, na competição e na concorrência, cabe-nos, enquanto educadores, fazer da educação um instrumento de compreensão, de interpretação e de explicação e desvelamento da História; um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do conhecimento; um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade. (AMOP, 2007, p. 33).

A formação escolar é o meio cultural pelo qual se transmite às atuais gerações os conhecimentos e conceitos adquiridos e elaborados ao longo da história, na relação entre os indivíduos com a natureza, para a produção de sua própria existência. Nesse sentido, a construção de um currículo demanda estudos intensos, de modo que permitam aos professores que saiam do senso comum e atinjam consciência filosófica, o que, segundo o educador brasileiro, “[...] significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2004, p. 2).

Em outras palavras, um currículo deve ser muito bem embasado no tocante aos seus pressupostos filosóficos¹⁴, legais, psicológicos e pedagógicos para então promover a formação humana em sua totalidade, haja vista que “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

O trabalho educativo demanda um currículo que ofereça um caminho a ser percorrido e uma meta a ser alcançada. Se a atividade docente é interpretada como uma atividade de trabalho, há assumi-la como princípio educativo dentro do contexto escolar, agregando a ciência, o trabalho e a política, concebendo, de tal modo, uma formação omnilateral do homem. Frigotto (2012) afirma que “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal desta significa “todos os lados ou dimensões” (FRIGOTTO, 2012, p. 265). Assim, a educação omnilateral sendo é a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

O conceito de educação omnilateral se contrapõe ao conceito de educação unilateral, que tem sua objetividade voltada ao preparo dos indivíduos para o mercado

¹⁴ Os pressupostos filosóficos são de grande relevância dentro de um currículo, pois são eles que “definem a direção dos demais fundamentos” (AMOP, 2007, p. 27).

de trabalho. O currículo AMOP apresenta aos professores da região Oeste o desafio de proporcionar uma educação voltada à formação do indivíduo por completo, omnilateralmente. Marx e Engels (1979) entendiam o homem como um ser real, de ação em condições objetivas de existência, tanto as que se encontram prontas quanto as que estão sendo produzidas. No Currículo, o homem é entendido como “um produto do meio que, em sendo produzido, passa a produzir o meio que o produz e em que se produz” (AMOP, 2007, p. 29). Dentro do conceito e do contexto da omnilateralidade do homem é que foram selecionados os pressupostos que organizaram o currículo escolar e as suas disciplinas (AMOP, 2007). Assim, a omnilateralidade é a

chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

O Currículo ainda complementa esse conceito de omnilateralidade do homem de forma simples e de fácil compreensão, em uma nota de rodapé:

Pensar o educando enquanto ser omnilateral é concebê-lo como sujeito construtor de sua história. Omnilateral ou multidimensional – o que tem condições de desenvolver todas as suas dimensões, suas potencialidades: do conhecimento, do trabalho, da cultura, da arte, da política. (AMOP, 2007, p. 331).

A educação, sob a perspectiva omnilateral, é aquela que objetiva o homem completo tanto para o trabalho produtivo¹⁵ quanto para a vida em sociedade. Ela envolve, portanto, não somente a educação, mas a emancipação do homem em todos os sentidos de sua vida. Esse pensamento calcado no materialismo de Marx está diretamente relacionado à compreensão de educação expressa no documento em análise:

Se compreendemos que educação é trabalho, devemos adotá-lo como princípio educativo da escola. Faz-se necessário unificar ciência e trabalho e isso supõe uma formação omnilateral, isto é, o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. (AMOP, 2007, p. 58).

¹⁵ “Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 10).

As dimensões humanas abordadas na primeira versão do Currículo são: a política e a pedagógica. O documento aborda a dimensão “política, no sentido de estarem marcadas pelas relações de forças sociais, econômicas e culturais que permeiam a educação” (AMOP, 2007, p. 27), e a dimensão “pedagógica, no sentido de que se trata de definir um instrumental teórico-prático que possibilite assimilar, produzir e socializar conhecimentos” (AMOP, 2007, p. 27). O trabalho pedagógico desenvolvido a partir dessas duas dimensões objetivam a formação do indivíduo para a sua emancipação, pois, conforme se compreende a forma de organização social em que se está inserido, pode-se cooperar com a sua transformação, na perspectiva da emancipação humana e da constituição de uma sociedade sem classes (AMOP, 2007).

A emancipação humana, segundo Marx (2010), não se concretiza enquanto permanece aprisionada à lógica da sociedade da propriedade privada. Essa lógica é baseada na alienação do trabalho que, se não for superada, impede a emancipação. Essa libertação humana diz respeito à transformação no modo como as forças produtivas se estabelecem. E a educação necessita ser a força mediadora da prática social que levará o indivíduo à sua emancipação. Oliveira (1985) apresenta a educação como uma força mediadora da prática social e adverte que essa é de grande importância para a transformação social, ressaltando que ela, na condição de mediadora¹⁶, deve estar “comprometida com a elevação de consciência das massas” e é esta condição de elevação mediada pela educação que é “parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social” (OLIVEIRA, 1985, p. 57).

O Currículo volta-se para a educação como emancipação humana, uma vez que corrobora com o pensamento expresso no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica de que a educação pública é o caminho para uma transformação social. É justamente nas escolas públicas, para as quais o documento curricular foi elaborado, que se encontram os filhos da classe trabalhadora. Nesse contexto de emancipação humana, o Currículo enfatiza:

¹⁶ A pedagogia histórico-crítica entende a educação escolar como uma atividade mediadora entre o saber cotidiano (senso comum) e o saber escolar (saber científico).

[...] não se trata apenas de fazer rearranjos formais, de tornar a sociedade e as relações democráticas e transparentes, de defender a “ética” presente na sociedade capitalista, ou de promover reformas nas leis e de emancipar politicamente, mas sim de construir uma sociedade baseada na autogestão, uma sociedade de produtores, e de possibilitar a emancipação humana. (AMOP, 2007, p. 34).

Saviani, em seu livro intitulado *Escola e Democracia*¹⁷, ressalta que o seu objetivo é contribuir com os professores ao elaborar a pedagogia histórico-crítica, isto é, “uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual” (SAVIANI, 2012, p. 52). Em todo o processo de organização, estudos e elaboração do Currículo, constata-se que há uma estreita relação estabelecida entre a pedagogia histórico-crítica e os professores da rede pública que utilizam esse documento para seus planejamentos e aulas. Ao explicar a sua proposta, Saviani (2012a) afirma que se trata de

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012a, p. 69-70).

A educação brasileira se deu de modo hierárquico, isto é, de cima para baixo. Historicamente, são as instâncias governamentais - federais, estaduais ou municipais – que determinam os pressupostos, os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. A região Oeste, com a elaboração do Currículo da AMOP, rompe com esses moldes educacionais ao elaborar uma proposta que, além de ser inovadora, permitiu que os professores (profissionais interessados e conhecedores da realidade de suas escolas e alunos) participassem e expusessem suas reais necessidades de acordo com a proposta almejada. A proposta saiu de dentro das escolas e pôde, além

¹⁷ Primeira edição do livro *Escola e Democracia* do autor Dermeval Saviani foi publicado no início da década de 1980.

de demonstrar o conhecimento, as experiências, as capacidades de pensar a educação em um sentido mais amplo dos educadores, enfatizou que a educação necessita transcender os muros escolares. Esse aspecto é enfatizado da seguinte forma no Currículo:

Isso significa compreender que a educação não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitado à relação educador-educando. O ato pedagógico não é neutro: carrega implicações sociais, está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócio-históricas. (AMOP, 2007, p. 28).

O Currículo, norteado pelo método do materialismo histórico-dialético, baseia-se em três pressupostos de Marx: o “primeiro que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento, ou seja, está em constante devir, em constante vir a ser” (AMOP, 2007, p. 28). Esse constante movimentar da realidade nos leva a compreender que “tudo o que existiu hoje não existiu, não existe e não existirá da mesma forma” (AMOP, 2007, p. 28), tudo está em constante transformação e movimento. O segundo pressuposto nos diz “que é preciso estar vivo para fazer história, e quem faz história é o próprio homem” (AMOP, 2007, p. 28). São os homens que constroem a sua história, a história do seu país e, conseqüentemente, da humanidade. Por fim, o terceiro pressuposto “é que a base da sociedade está fundada no trabalho” (AMOP, 2007, p. 28); é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. Segundo o Currículo, são esses três pressupostos que marcam a vida do homem e impõe a ele seus limites e possibilidades.

A AMOP, ao tentar compreender, em parceria com os profissionais da educação da região, as contradições existentes na sociedade e estudá-las para compor um documento norteador, demonstra que a educação escolar não está isenta das implicações sociais presentes no cotidiano dos alunos e que a escola necessita ser um local onde o conhecimento seja o fator preponderante de transformação social.

Tais aspectos coadunam-se aos pressupostos de Marx e devem ser trabalhados a fim de desvelar as contradições existentes na história social da humanidade, na organização da propriedade privada, na divisão social e na luta de classes trazendo, por intermédio da educação e do conhecimento – condição necessária para a sua ascensão social. O conhecimento, em sua totalidade, é condição imprescindível ao homem para que esse consiga superar sua condição

alienante. Nessa perspectiva, “a compreensão do contexto social exige um trabalho com o conhecimento em sua totalidade¹⁸, superando-se a costumeira fragmentação presente nas práticas escolares” (AMOP, 2007, p. 64).

Considerando os estudos da pedagogia histórico-crítica e do pensamento de Saviani (2005), conclui-se que o verdadeiro papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, devendo-se ocupar com o saber ordenado e metódico. O autor complementa: “Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2005, p. 14). É necessário que a escola possa contar com um currículo teoricamente estruturado e com o saber científico, filosófico e artisticamente elaborado para poder contribuir com a emancipação humana e a transformação social. Saviani resume seu ponto de vista: “Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 14).

Essa possibilidade de transformação social por meio da pedagogia histórico-crítica é salientada da seguinte forma por Balzan (2014):

A possibilidade de transformação da realidade decorre da própria história, marcada por interesses antagônicos, lutas, contradições, conflitos e transformações sociais. Como a pedagogia histórico-crítica privilegia uma visão histórica da realidade, cabe à educação, segundo essa perspectiva, permitir ao aluno apropriar-se do conhecimento objetivo e do movimento do processo histórico no qual foi elaborado: ao possibilitar a compreensão do processo que determina a produção do conhecimento e a construção da realidade social, a educação permite aos alunos elaborar uma visão crítica da sociedade, condição para agir no sentido de sua transformação. (BALZAN, 2014, p. 60).

Para a compreensão do processo que determina a produção do conhecimento, como condição para a transformação social, segundo a pedagogia histórico-crítica, é necessário um conhecimento mais amplo de duas categorias descritas no Currículo: a do trabalho e da luta de classes. Marx compreende o trabalho como a interação consciente do homem com o mundo natural para satisfazer as suas necessidades. No

¹⁸ Sobre a totalidade, Lukács assim a definiu: “A categoria da totalidade significa [...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada movimento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas” (LUKÁCS, 1967, p. 240). Para ele, o pensamento marxista parte sempre da totalidade do ser social e volta a mesma totalidade.

documento, tal noção é compreendida sob a mesma perspectiva: uma “atividade consciente e planejada” (AMOP, 2007, p. 29). Não é possível compreender o homem sem associá-lo ao trabalho, “ao mesmo tempo em que extrai da natureza os bens capazes de satisfazer suas necessidades de sobrevivência, cria sua realidade sociocultural e produz a si mesmo” (AMOP, 2007, p. 29). Observa-se que o homem não nasce pronto e, conforme interage com a natureza por meio do trabalho, adquire conhecimento e experiências, “desenvolvendo suas capacidades superiores que o diferenciam dos outros animais” (AMOP, 2007, p. 29). O homem não é apenas dessemelhante dos demais animais porque pensa, mas também porque ele produz. É pelo seu agir que o homem produz e transforma a sua realidade. Para haver transformação, é preciso ação. E a educação deve ensinar os indivíduos a agir e produzir, e não somente a pensar, já que as transformações sociais não ocorrem somente pelo pensamento.

Em Marx (1983), o trabalho é compreendido como uma forma de emancipação humana, de realização pessoal e com o fim de suprir necessidades básicas e essenciais ao homem:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1983, p. 153).

Ao referir-se ao sentido ontológico da palavra trabalho, ou ao conceito abstrato de trabalho, tem-se uma perspectiva construtora e emancipadora do homem. Essa visão é defendida pela pedagogia histórico-crítica, que defende um trabalho educativo que possa promover a emancipação humana, assim como defendido pelo Currículo da AMOP. Pensar em uma teoria crítica da educação significa “[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2012, p. 31). Essa luta pela igualdade nas condições de ensino para os trabalhadores e seus filhos é a única forma de, por meio da educação, transformar a realidade da sociedade. “Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2012, p. 31). Esse intuito encontra-se presente no documento analisado, observando-se

uma constante preocupação em desenvolver toda uma estrutura curricular baseada em princípios do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, que têm como principal objetivo transformar o ensino escolar em um valioso recurso contra as desigualdades sociais, de trabalho e de aquisição do domínio do conhecimento por parte das classes sociais menos favorecidas.

Ao referir-se às classes sociais, ainda dentro dos pressupostos filosóficos, encontra-se outra categoria característica do marxismo, que é a luta de classes¹⁹. Para Marx, a história da sociedade, ao longo dos tempos, foi construída sob a apropriação privada dos meios de produção, e essa exploração tem íntima relação com a luta de classes. Dentro de uma sociedade composta por classes, o conflito é intrínseco nas relações sociais, pois a contradição é motora das transformações sociais, e a relação entre as classes baseia-se justamente na exploração do trabalho e na desigualdade social, causada pela posse da propriedade privada. Nessa perspectiva marxista, o Currículo contempla caminhada histórica que é construída “desde o surgimento da propriedade privada e dos meios de produção, até o momento atual, a organização da sociedade permanece fundada nas classes e nas lutas de classes” (AMOP, 2007, p. 31). Essa relação da luta de classes estabelecida desde o surgimento da propriedade privada tem sua continuidade na sociedade atual, porém, com moldes diferenciados e sob a lógica capitalista presentes “[...]na exploração, na dominação, na competição e na concorrência” (AMOP, 2007, p. 33).

Ao referir-se à exploração, à dominação, à competição e à concorrência, vê-se o importante trabalho a ser desenvolvido pela educação pensada sob o materialismo de Marx. Essa construção social baseada no que se pode chamar de capitalismo que nos domina como trabalhadores, deve ser trabalhada, permitindo ao aluno o conhecimento necessário à sua emancipação. E o Currículo transparece a preocupação de auxiliar os alunos a compreendê-la quando apela para que os docentes façam “da educação um instrumento de compreensão, de interpretação, de explicação e de desvelamento da História”, tornando o trabalho educativo “um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do conhecimento; um

¹⁹ “Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com outros na concorrência. Por outro lado, a classe autonomiza-se em face dos indivíduos, de sorte que estes últimos encontram suas condições de vida preestabelecidas e têm, assim, sua posição na vida e seu desenvolvimento pessoal determinados pela classe, tornam-se subsumidos a ela. Trata-se do mesmo fenômeno que o da subordinação dos indivíduos isolados à divisão do trabalho, e tal fenômeno não pode ser suprimido se não se superam a propriedade privada e o próprio trabalho” (MARX; ENGELS, 2007, p. 84).

instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade” (AMOP, 2007, p. 33).

A socialização do conhecimento historicamente acumulado é um dos principais objetivos do trabalho educativo de uma pedagogia que luta contra o modo de produção capitalista, ao conscientizar os alunos de como se organiza o modo de produção capitalista e a divisão social constituída por classes (a burguesia – donos dos meios de produção – e o – proletariado – trabalhadores explorados pela burguesia). Todo esse trabalho educativo a ser realizado vem influenciar o aluno à conquista de sua emancipação, condição necessária para transformar a realidade social a qual lhe está imposta. Contudo, ao analisar essa almejada transformação social imposta pelo capitalismo, que somente será alcançada se houver o fim das formas de exploração e de dominação dos trabalhadores.

A legislação educacional brasileira²⁰ segue uma orientação educacional voltada aos moldes capitalistas, que moldam a sociedade atualmente constituída. O Currículo faz uma menção a essa orientação, ao descrever que “A legislação educacional incorpora, portanto, um caráter de provisoriedade, constituído pelos limites e intencionalidades postos pelas condições históricas, políticas, culturais e sociais nas quais foi produzida” (AMOP, 2007, p. 35). Não há como fugir desse “controle” legal, pois todos os documentos educacionais “pressupõe o cumprimento da legislação educacional vigente” (AMOP, 2007, p. 35). Mesmo sendo esse cumprimento imprescindível, o documento salienta em seus pressupostos pedagógicos que

A educação também se responsabiliza pelo desenvolvimento da capacidade de articular conhecimentos e atitudes, fator esse que supera as exigências dos processos rígidos de produção, demandando a operacionalização simultânea de saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos, preparando o indivíduo para a empregabilidade. Romper ou dar continuidade a esse processo é uma opção política. (AMOP, 2007, p. 35).

A presença da legislação educacional em vertentes contrárias à emancipação humana não impede que o trabalho seja articulado dentro de uma concepção de ensino voltada à formação omnilateral do homem, contudo, deve-se ressaltar que é necessário ter consciência de que o objetivo deve ser buscar tal formação, ainda que

²⁰ A análise realizada neste capítulo visa identificar a presença da pedagogia histórico-crítica nos Pressupostos Legais contidos no Currículo AMOP. No próximo capítulo, examina-se as influências da legislação sobre a concepção teórica expressa no documento.

só puder ser plenamente alcançada em uma sociedade organizada de maneira não alienada. Dentro da legislação vigente, encontra-se pontos flexíveis para o estabelecimento de uma formação que envolve a “articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 1996, n.p.) que pode levar a educação a valorizar as experiências dos trabalhadores e seus filhos e, partindo desses, levá-los a compreensão das relações existentes entre educação, trabalho e sociedade. Saviani (2012b), ao elaborar os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, pensa que sua construção pedagógica necessita

[...] penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim. (SAVIANI, 2012b, p. 7).

A educação, segundo o Currículo, é a responsável por articular os conhecimentos históricos que formaram a sociedade capitalista e, conseqüentemente, por romper ou dar continuidade a esse processo. Assim, os pressupostos pedagógicos devem garantir os encaminhamentos necessários para que o romper dos moldes educacionais até constituídos sejam superados. O documento também aborda os pressupostos pedagógicos, enfatizando a importância do método, elemento que dá sustentação ao trabalho escolar. E apresenta inúmeros questionamentos que podem contribuir com a elucidação do método a ser desenvolvido. Tais inadequações contemplam questões de o que é, como e o que ensinar, visando a encaminhar todo processo pedagógico a fim de atingir a humanização, que é a capacidade de “assimilar o coletivo social no individual, em seu caráter dialético de transformar-se, transformando a realidade” (AMOP, 2007, p. 8). Pensar em uma educação que possa ser capaz de proporcionar à classe trabalhadora as condições necessárias para que ajam e transformem a realidade social é talvez o único caminho dessa classe superar a sua condição alienante.

A preocupação com os pressupostos pedagógicos está presente nas reflexões de Saviani (2012a): “a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes” (SAVIANI, 2012a, p. 8). Pensar uma concepção teórica

que volte sua atenção à classe trabalhadora demanda refletir em um método de ensino que contribua significativamente para essa condição emancipatória. Esse pensamento se faz presente no conjunto dos elementos essenciais à prática pedagógica. Alcançar a humanização, a formação omnilateral e a emancipação humana necessita de uma metodologia voltada às ações reais e efetivas de articulação da teoria com a prática. Assim, “a educação é uma ação intencional e, assim sendo, é necessário fazer um planejamento metódico e rigoroso. Uma ação planejada de forma reflexiva e consciente pode possibilitar a ruptura com os padrões vigentes” (AMOP, 2007, p. 59).

Nesse sentido, após a exposição dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica de Saviani e de examinar-se o Currículo da AMOP, constata-se que o documento explicita tais fundamentos, a partir dos conceitos de formação humana, trabalho, alienação e luta pela superação do capitalismo.

No próximo capítulo, dedicamo-nos a identificar se há elementos destoantes entre a fundamentação teórica enunciada no Currículo e as influências de documentos e leis nacionais presentes em sua redação atual.

2 ELEMENTOS PRESENTES NO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ DESTOANTES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Tendo em vista o capítulo anterior que faz uma síntese da elaboração e da fundamentação teórica do Currículo da Região Oeste do Paraná, neste segundo capítulo, concentramo-nos em identificar se há dos elementos destoantes entre a fundamentação teórica enunciada e as influências de documentos e leis nacionais presentes em sua redação atual.

Para a elaboração de um documento de caráter norteador da educação de uma região, como é o caso do Currículo da Região Oeste do Paraná, é necessário que se sigam as legislações vigentes, pois elas garantem à educação nacional um caminho a ser seguido. Todavia, isso pode fazer com que haja elementos que destoem da orientação originalmente adotada pelo Currículo.

Para cumprir com o objetivo proposto, dividiu-se este capítulo em duas subseções. Na primeira, fez-se um levantamento de elementos destoantes da pedagogia histórico-crítica na redação atual do Currículo (2019), percebendo a presença de elementos do construtivismo, de Jean Piaget, da pedagogia dos projetos, de William Heard Kilpatrick e de John Dewey, e da pedagogia das competências, de Philippe Perrenoud. Todas essas teorias têm elementos conflitantes com a base expressa pelo Currículo e podem colaborar para que a sua concepção teórica não seja de fato voltada para os mesmos elementos de sua primeira edição.

Na segunda subseção buscou-se, ainda dentro dos elementos destoantes da pedagogia histórico-crítica, destacando-se as influências de documentos e leis nacionais, tais como a LDB (Lei nº 9.394/1996), os PCNs (BRASIL, 2001a) e a BNCC (BRASIL, 2017), que se fundamentam nas orientações supracitadas e justamente por isso vão de encontro aos fundamentos enunciados pelo Currículo. Ressalta-se, contudo, que os sistemas de ensino estão obrigados a cumprir o que é estipulado pela LDB e pela BNCC.

2.1 ELEMENTOS PRESENTES NO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ DESTOAM DO SEU REFERENCIAL TEÓRICO

A elaboração de um currículo não é uma tarefa fácil de se realizar, sobretudo, quando se adota uma linha teórica como a pedagogia histórico-crítica, que vai na

contramão das demais orientações pedagógicas hegemônicas e oficiais. Toda proposta pedagógica curricular é destinada às escolas no sentido de nortear a metodologia e as atividades educativas ao longo dos anos (séries). Cada linha pedagógica tem uma fundamentação teórica, um método e uma avaliação de acordo com sua concepção de formação do aluno e do papel da educação escolar, o que confere ao currículo o caráter de coluna vertebral da escola. Nesse sentido, a elaboração de uma alternativa curricular contra-hegemônica deve responder a duas questões: que o tipo de indivíduo que se pretende formar e de acordo com que perspectiva de transformação social.

Durante um longo período o currículo foi marcado por forte tendência apresentada pela pedagogia tradicional de ensino, cujo foco estava na função professor, o conhecimento era tido como absoluto e o aluno como receptor dos conteúdos, começa a passar por marcantes modificações. Até esse momento, os conteúdos ainda ocupavam um espaço considerado essencial no contexto escolar, mas, ao final dessa década, o currículo começou a ser influenciado pelas novas relações estabelecidas na sociedade e na cultura, dando-se ênfase à formação de habilidades e de competências que objetivavam a resolução de problemas do cotidiano dos alunos. Para compreender os elementos conflitantes com o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica expressos na versão atual do Currículo (AMOP, 2019), fez-se uma subdivisão a fim de sintetizar como as teorias presentes no documento pensam a educação. Em seguida, apresentou-se as discussões teóricas relacionadas ao Currículo que podem trazer consigo o pensamento de alguns teóricos da educação, que fundamentam seu pensamento nessa linha teórica educacional, tais como Jean Piaget e o construtivismo, William Heard Kilpatrick, John Dewey e a pedagogia dos projetos e, por fim, Philippe Perrenoud e a pedagogia das competências.

2.1.1 A PEDAGOGIA DOS PROJETOS

O método de ensino por projetos, atualmente conhecido por pedagogia dos projetos, surgiu primeiramente com William Heard Kilpatrick (1871-1965), que era colega e colaborador do filósofo americano John Dewey (1859-1952), representante da

tendência escolanovista²¹. Surgida no final do século XIX e início do século XX, a pedagogia dos projetos tem como ideia principal de que “[...] o conhecimento deve ser buscado pelos alunos partindo das necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal” (DUARTE, 2010a, p. 41).

Nessa pedagogia, o aluno aprende no processo de produzir, ao passo que levanta dúvidas, pesquisa e estabelece relações com o conhecimento, o que incentiva novas investigações, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento (PRADO, 2005). O professor deixa de ser quem ensina por meio da transmissão do conhecimento e passa a criar situações de promoção da aprendizagem, além de mediar tais situações para que o aluno compreenda o sentido daquilo que está aprendendo e estabeleça estreitamente as relações entre teoria e prática. Dewey (1979) acreditava que as hipóteses teóricas só têm um sentido quando inseridas no contexto diário do aluno. Logo, o aprendizado e o conhecimento são buscados pelo aluno, sem a preocupação no estabelecimento de conteúdos que devem ser apreendidos. Para o autor,

[...] aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem contar destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é o ser humano adquirir o hábito de aprender. **Aprender a aprender.** (DEWEY, 1979, p. 48, grifos nossos).

A partir dessa concepção de como ocorre o aprendizado, o lema ‘aprender a aprender’ passa a ser difundido pelas principais teorias pedagógicas que hegemonizaram a educação escolar no contexto do capitalismo. Essa lógica, do aprender a aprender, atrela-se ao capital, ao salientar que o mais importante para o ser humano é adquirir o hábito de aprender, na medida em que o processo produtivo passava por grandes transformações e os indivíduos necessitavam adequar-se a essas mudanças para poderem suprir a demanda do mercado de trabalho. De acordo com Dewey (1995),

²¹ O movimento escolanovista visava à renovação do ensino partindo da crítica à Escola Tradicional (SAVIANI, 2012). Trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2012).

Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem a iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. (DEWEY, 1995, p. 94).

A adaptabilidade, assim como o hábito, é uma aptidão desenvolvida pela pedagogia do aprender a aprender para o “saber fazer”, associando-se à lógica do capital, exigindo que o indivíduo tenha aptidão para o trabalho de acordo com a necessidade do mercado naquele momento e, para tanto, deve estar adaptado. Em suma, a pedagogia dos projetos prepara o aluno para ter iniciativa, responsabilidade e capacidade para resolver os problemas que vão surgindo em sua vida pessoal e profissional. Como relata Vasconcelos (2012) John Dewey

[...] defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova. (VASCONCELOS, 2012, p. 157).

A formação escolar deve acontecer de modo semelhante à forma como as crianças aprendem a construir seus conhecimentos anteriores ao ingresso na escola, meramente por experiência prática, e o professor não tem o compromisso de ensinar servindo como modelo de imitação para os alunos.

2.1.2 O CONSTRUTIVISMO

O construtivismo, desenvolvido por experiências do biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, surgiu no século XX, no início da década de 1920, e fundamenta uma teoria pedagógica com foco no entendimento de que a aquisição da aprendizagem está diretamente relacionada à interação da criança com o meio. As ideias de Piaget foram muito disseminadas na educação. Essa concepção de ensino

ênfatiza que é imprescindível a organização de um ambiente propício para que os alunos tenham acesso livre ao conhecimento. Ligado ao movimento da Escola Nova, o construtivismo é visto por Eids (2010) como um referencial teórico pedagógico que não foi produzido no abstrato; tem a intenção de cooperar na construção de um novo homem capaz de atender às novas demandas do toyotismo²².

Vasconcelos (2012) discorre sobre a crença do escolanovismo de que a escola seria o instrumento mais adequado para a criação de uma sociedade mais solidária e fraterna. Piaget não difere de Dewey em seu pensamento escolanovista e afirma que “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas, antes de tudo, é aprender a aprender; é aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1977, p. 225). Nesse sentido, o aprender a aprender transpõe os muros escolares e integra-se à vida adulta do indivíduo, o qual, aprendendo a aprender, se adapta à sociedade em suas constantes transformações do processo produtivo. Nessa relação de interação com o meio, a aprendizagem torna-se uma aliada do processo de produção capitalista, pois se aprende muito mais pela prática (saber fazer) do que pela teoria (conhecimento), adaptando-se facilmente à estrutura social vigente. Para Piaget (1977),

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade de leitura, escrita e cálculo: significa, a rigor, garantir a toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondem ao exercício destas funções, até a adaptação à vida social atual [...] do nascimento até o fim da adolescência a educação [...] constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em adaptação à vida social. (PIAGET, 1977, p. 40-41).

²² Na Escola Nova, assim como no modo de produção Toyotista, o aluno é considerado como centro da educação; é ele quem decide “o que” e “como” aprender e, como trabalhador, deveria ser responsável por várias funções dentro de uma empresa. Assim, o professor deixou de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e passou essa competência ao aluno, sendo agora o um “facilitador” desse processo, assim como na empresa o trabalhador se responsabilizou pela produção ou pela venda, qualquer problema deveria ser solucionado por ele; seus superiores estavam em segundo plano, apenas para exigir melhorias. Desse modo, constata-se que há uma conversa entre o modelo de produção toyotista e o modelo de educação escolanovista (IWASSE; OLIVEIRA; MACHADO, 2017).

Em suma, os princípios centrais defendidos no construtivismo estão na defesa do aluno como centro da aprendizagem; o professor como um facilitador do aprendizado, que cria situações de promoção do aprendizado, incentiva seus alunos a buscar novos conhecimentos, respeita e considera o processo de amadurecimento e de desenvolvimento do aluno; o conhecimento com um processo dinâmico que se construindo aos poucos conforme os saberes anteriormente adquiridos. A educação é vista, portanto, como um processo de construção do conhecimento por meio de interações com o meio.

2.1.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Um dos principais difusores da pedagogia das competências foi o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1954), doutor em sociologia e antropologia, professor na Universidade de Genebra, com atuação na área de currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação. A pedagogia das competências segue na direção do aprender fazendo, do pragmático²³ e da resolução de problemas. Sartório (2010) considera Perrenoud como “um dos intelectuais mais influentes nas políticas educacionais em âmbito mundial” (SARTÓRIO, 2010, p. 69). Nessa teoria, há uma tentativa de decompor o aprender a aprender por meio de uma listagem de habilidades e de competências, tendo a formação como objeto da avaliação (DUARTE, 2010a).

As habilidades e as competências são marcas fortes dessa pedagogia. Perrenoud (1999) explica que o conceito de competência surgiu inicialmente de uma demanda do campo profissional e posteriormente migrou para o campo educacional, sendo definido como “a capacidade de um sujeito de mobilizar diversos recursos cognitivos para agir com discernimento diante de situações complexas, mutáveis e singulares” (PERRENUOD, 2005, p. 89).

Ao descrever como o aluno desenvolve suas competências, Perrenoud estreita a ligação de sua teoria com o escolanovismo, o construtivismo e a pedagogia dos projetos, pois:

²³ “O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que inclusive o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental. Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana” (DUARTE, 2010b, p. 47).

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e **projetos**, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. [...]. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos e **construtivistas**. (PERRENUOD, 2000, p. 3, grifo nosso).

A educação, nessa perspectiva, se organiza de modo a atender às necessidades educacionais oriundas da vivência e da realidade imediata do aluno. Valoriza-se, desse modo, o pragmatismo, deixando-se em segundo plano os conhecimentos científicos. Assim, os alunos necessitam desenvolver competências que são obtidas pelo treinamento e pela formação prática, de modo que os alunos sejam capazes de resolver problemas de seu cotidiano. Nesse viés, Perrenoud salienta que “as competências não se ensinam, mas se constroem graças a um treinamento²⁴” (PERRENOUD, 2005, p. 75). Os alunos seriam colocados à frente de situações problemas enfrentados em seu cotidiano com o intuito de solucioná-los. Não há, nessa perspectiva teórica, uma preocupação aparente com o desenvolvimento intelectual que o aluno adquire por meio da escola.

As habilidades, também muito presentes nessa teoria, são conceituadas pelo dicionário Aurélio como sendo “qualidade daquele que é hábil; capacidade; destreza; agilidade: ter habilidade para trabalhos manuais” (FERREIRA, 2010, p. 774). O significado da palavra no dicionário segue a mesma linha de pensamento expressa por Perrenoud (1999), que entende que, quando o indivíduo passa a incitar seus conhecimentos e capacidades no intuito de resolver uma situação problema imediata, sem pensar ou planejar, é quando está usando a sua habilidade. Para o autor, o conceito de habilidade refere-se a uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções que emprega esquemas de elevado nível. Depreende-se disso que as metodologias mentais intrínsecas utilizadas para resolver uma situação problema de imediato em sua vida real caracterizam uma habilidade.

²⁴ Chiavenato (1999) define treinamento como sendo “o preparo da pessoa para o cargo” (CHIAVENATO, 1999, p. 20). Logo, observa-se a presença do preparo do indivíduo para o mercado de trabalho. Treinar é uma expressão muito utilizada em empresas, atendendo aos fins de qualificação para exercer certa atividade dentro desta. As citações sobre treinamentos são utilizadas em capacitações de recursos humanos, como é o caso do autor aqui citado.

Essa perspectiva teórica prioriza as habilidades e as competências, secundarizando²⁵ o conhecimento científico. Há uma necessidade expressa de que os alunos sejam “treinados” para situações problemas de seu cotidiano pessoal e profissional. Perrenoud assegura que “é preciso abrir mão de dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial, para construir mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no tateio, na busca e no debate” (PERRENOUD, 2005, p. 54). Há um enxugamento dos conteúdos escolares, pois a alegação é de que a maioria dos conhecimentos ensinados na escola não tem aplicabilidade no cotidiano do aluno. Ao professor cabe treinar as habilidades e competências dos alunos, atendendo as demandas impostas pela sua vida pessoal e profissional. No caso do campo profissional, esse atende a lógica expressa pelo capital, que necessita de um indivíduo apto a aprender pelo treinamento, tendo competência em mobilizar seus recursos cognitivos e habilidade para resolver problemas que lhe são atribuídos.

A pedagogia das competências, no Brasil, teve suas ideias bastante difundidas e influenciou fortemente o campo da educação, especialmente em s documentos educacionais²⁶ nacionais que se fundamentam nessa perspectiva de ensino, como é o caso da LDB ((BRASIL, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 2001a). Foi por meio dos PCNs que essa influência se estendeu à formação dos professores, com a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Diante do exposto, é possível constar que leis, documentos, capacitações e demais elementos norteadores da educação foram influenciados pelo escolanovismo e deixam suas marcas ideológicas até a atualidade, como se evidencia na BNCC (BRASIL, 2017).

2.1.4 A PRESENÇA DO CONSTRUTIVISMO E DA PEDAGOGIAS DOS PROJETOS E DAS COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

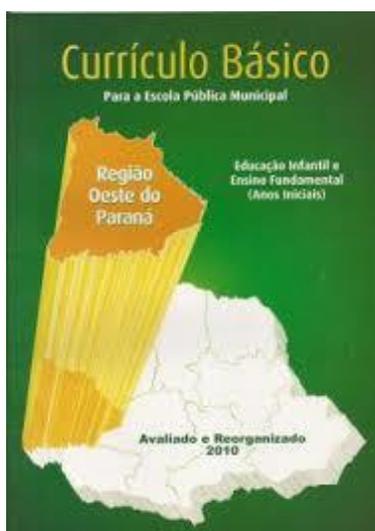
²⁵ Em entrevista concedida ao Jornal Cruzeiro do Sul, Saviani (2014) afirma que as teorias dominantes desvalorizam a importância dos conhecimentos elaborados com base científica. A ênfase é dada ao desenvolvimento de habilidades e de competências para a vida profissional, e o conhecimento é visto em segundo plano.

²⁶ Os documentos norteadores da educação nacional citados nesse parágrafo, bem como o projeto de formação de professores, sofreram influências do escolanovismo, especialmente da pedagogia das competências. Prova disso é a presença, em especial das competências, em todos os documentos citados. Na LDB, verificou-se a utilização das competências na formação de professores; nos PCNs, a abordagem volta-se ao ensino de habilidades e competências; na BNCC; as competências e o desenvolvimento das habilidades são ações previstas para a educação básica; por fim, no PROFA, a formação de professores alfabetizadores estava voltada ao trabalho, principalmente, com base nos PCNs.

Duarte (2001a) designa a pedagogia dos projetos e a pedagogia das competências como “pedagogias do aprender a aprender”, e elas criticam a chamada educação tradicional (DUARTE, 2010a). Destaca-se duas inquietações essenciais que se fazem presentes na pedagogia histórico-crítica, mas que não se encontram na fundamentação do construtivismo, da pedagogia dos projetos e das competências a: “ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2010a, p. 34) e a “negação da perspectiva de totalidade” (DUARTE, 2010a, p. 35). Em suma, as pedagogias do aprender a aprender, ao apresentarem contradição com as duas maiores inquietações da pedagogia histórico-crítica, não podem se fazer presentes em um documento curricular fundamentado nessa teoria. Neste sentido, é preciso verificar a presença de tais perspectivas teóricas na proposta curricular em questão.

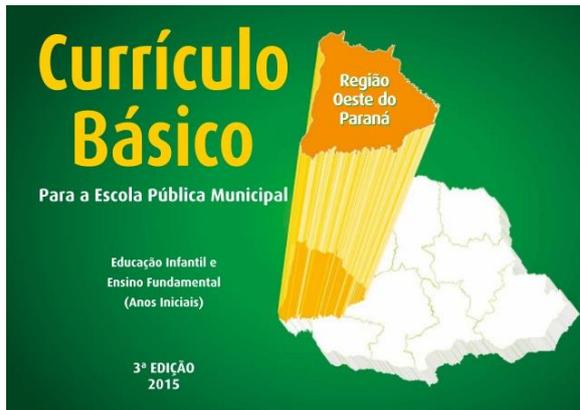
O Currículo da AMOP, no decorrer de sua trajetória histórica, sofreu até o momento três reformulações: a primeira em 2010, mantendo o mesmo título e capa, mas com a observação “Avaliado e Reformulado – 2010”; a segunda em 2015, com uma nova organização das páginas (horizontalmente), mas com a mesma configuração de capa; e a terceira e mais recente em 2019, com uma nova estrutura tanto para a capa quanto para com o conteúdo que foi ampliado significativamente em sua fundamentação. As novas aparências de cada uma das edições reformuladas são demonstradas nas figuras a seguir.

Figura 3 - Primeira reformulação do Currículo da AMOP (2010)



Fonte: AMOP (2010).

Figura 4 - Segunda reformulação Currículo da AMOP (2015)



Fonte: AMOP (2015).

Figura 5 - Terceira reformulação Currículo da AMOP (2019)



Fonte: AMOP (2019).

A pedagogia histórico-crítica se desenvolveu a partir de inquietações e da necessidade de superação das teorias pedagógicas não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas arraigadas na educação. Pode-se afirmar que as pedagogias do aprender a aprender têm um caráter contraditório às perspectivas da pedagogia histórico-crítica. Na ótica de Malanchen (2016), para se conjecturar um currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, é indispensável expor o modelo de organização pretendida e que esse esteja alinhado a essa base teórica. Um fato importante que se menciona é que, até o documento atual (AMOP, 2019), não havia o registro da pedagogia histórico-crítica no Currículo, mesmo havendo evidências de sua presença.

Nessa última versão revisada, já nos pressupostos pedagógicos, destaca-se que “está PPC²⁷ é sustentada pela pedagogia histórico-crítica” (AMOP, 2019, p. 62).

Duarte (2001a) afirma que a pedagogia histórico-crítica foi elaborada para superar as pedagogias burguesas, mas, na realidade, essa educação veio para dar às classes favorecidas a conservação de seus benefícios. Baseando-se nesse pensamento, há entre ambas as teorias uma discrepância evidente, enquanto uma luta para a superação da exploração do capital a outra mantém o comando das classes dominantes.

Constata-se na redação atual do Currículo da AMOP indícios das pedagogias do aprender a aprender, por meio do uso da noção de competências, por exemplo, que, apesar de não caracterizar por si só tais pedagogias, é localizado em diferentes momentos em sua redação, assim como o termo habilidades, em maior intensidade. Tais conceitos, em grande medida, estão relacionados à tendência escolanovista e, mesmo não interferindo diretamente na fundamentação marxista proposta pelo Currículo atual, podem indiretamente exercer uma pressão para que a escola passe a formar indivíduos com competências e habilidades, deixando abertura para o esvaziamento dos conteúdos. Saviani (2005), quando se refere ao termo competência²⁸ na educação, demonstra duas dimensões que são interdependentes entre si e que fazem parte da vivência humana e, conseqüentemente, do contexto escolar:

Pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir [...]. Sua ausência apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola. [...] esvazia seu conteúdo. (SAVIANI, 2005²⁹, p. 32).

²⁷ O documento utiliza a sigla PPC para se referir à Proposta Pedagógica Curricular.

²⁸ Aqui Saviani refere-se à competência técnica que se difere da pedagogia das competências.

²⁹ O livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* foi publicado em 1991 pelo professor Dermeval Saviani. A edição que se utilizou é a nona, lançada em 2005. Na obra, o autor reúne textos que foram escritos durante a década de 1980, resultado de suas participações em conferências, seminários e debates, com o objetivo de oportunizar aos professores brasileiros uma sistematização inicial de seu pensamento pedagógico e da concepção educacional da pedagogia histórico-crítica.

Considerando que o Currículo assume um caráter materialista, que busca o desenvolvimento integral do indivíduo, a presença de elementos da pedagogia do aprender a aprender pode ser notada, mesmo que indiretamente, por meio da legislação educacional. É pela via da adequação às normativas legais que se verifica as maiores interferências do lema aprender a aprender.

A concepção dessas pedagogias foi incorporada ao novo Currículo quando buscou contemplar as novas legislações, em especial, a BNCC, que tem caráter obrigatório, mas seus princípios educativos estão voltados ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências, formando os alunos para saberem fazer, a partir de uma visão capitalista da educação, o que vai de encontro à base materialista do documento. Tal pensamento de formação de uma base prática e imediata faz com que autores, tais como Perrenoud e Thuler (2001), defendam ser desnecessária a existência de um currículo nacional que norteie o sistema de ensino, assim como a BNCC, que objetiva esquematizar e padronizar os percursos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica em âmbito nacional e que exerce influência sobre a atual redação do Currículo da AMOP.

2.2 A INFLUÊNCIA DE DOCUMENTOS NACIONAIS (LDB, PCNS E BNCC) NA REDAÇÃO DO CURRÍCULO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Ao longo do percurso de existência do Currículo, foram sendo “necessárias” reformulações e adequações de sua proposta, visando ao ajuste às novas exigências legais do campo educacional. No entanto, esses ajustes podem ter permitido que a originalidade do currículo, escrito com base nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, tenha sofrido influências de outras correntes do pensamento³⁰. Segundo Saviani (2014), o trabalho educativo, organizado a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, pode intervir na organização da sociedade e colaborar significativamente para a sua transformação, servindo como “instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social” (SAVIANI, 2013, p. 31), respeitando as múltiplas determinações que estabelecem a totalidade da realidade na qual se insere.

³⁰ As correntes do pensamento aqui estudadas referem-se ao escolanovismo, em especial, as pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001a).

Ao definir a pedagogia histórico-crítica, o autor evidencia, o compromisso educacional, o engajamento político que essa tendência tem ao aproximar os interesses e as necessidades educacionais e sociais da classe trabalhadora (SAVIANI, 2005). A redação inicial do Currículo (AMOP, 2007) já contemplava elementos da LDB (BRASIL, 1996) e dos PCNs (2001a) em sua fundamentação teórica, ao passo que a versão de 2019 pauta-se nas adequações prescritas pela BNCC (BRASIL, 2017). Tanto na elaboração e quanto nas respectivas revisões, o Currículo mantém uma orientação teórica que não se harmoniza com os pressupostos apresentados nos documentos oficiais e leis, enfatizando uma contradição pré-existente.

Essa adequação à legislação educacional é ressaltada na versão atual do Currículo:

[...]o aparato legal atua como mecanismo de regulação dos Sistemas de Ensino, bem como pressuposto de garantia do direito de acesso à Educação Básica. Assim, cabe ressaltar que o acervo legal que jurisdiciona a organização do trabalho administrativo e pedagógico nas instituições escolares está posto nos dispositivos advindos na forma de Lei, Decreto, Resolução, Parecer, Indicação e/ou Instrução que emanam orientações e princípios que precisam ser considerados no conjunto das práticas curriculares. (AMOP, 2019, p. 76).

Devido ao caráter prescritivo dessas leis, não há como fugir delas, por isso, o Currículo ressalta que “as instituições se encontram jurisdicionadas à legislação” (AMOP, 2019, p. 76) e

O esforço que se empreende é o de garantir a atuação de modo articulado entre as esferas administrativas federal, estadual e municipal, a fim de alçar a organicidade e sistemacidade previstas em lei. Mediante tais considerações, é fundamental empreender esforços para que os desdobramentos jurídicos sejam tomados na integralidade, na organicidade e sistemacidade à luz dos demais pressupostos que organizam esta PPC, de modo a contribuir para o fortalecimento do sistema nacional de educação, tarefa essa que compete a todos, indistintamente. (AMOP, 2019, p. 76).

A legislação educacional brasileira é repleta de normas e adequações a serem seguidas e que se encontram nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas diretrizes apresentam as normas que devem ser atendidas pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), com a finalidade de orientar a elaboração dos

planejamentos curriculares das unidades escolares e sistemas de ensino e de currículos.

Diante desse contexto da história educacional, o Currículo da AMOP também expressa uma síntese da relação estabelecida entre os organismos internacionais e a elaboração da legislação educacional brasileira. Há organizações que assumem uma relação de propositores de recomendações para a educação de países em desenvolvimento, como é caso do Brasil. O Currículo cita instituições como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), as quais estiveram à frente da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia. Com base nas diretrizes definidas nessa conferência, o Brasil publicou: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - e o Referencial Curricular Nacional - Educação Infantil - (1997). Essa relação de domínio é expressa no documento ao afirmar que “os organismos internacionais, por exemplo, “determinam” as regras para os países de capitalismo dependente, para que organizem os conhecimentos necessários para o bom funcionamento do mercado e da sociedade de consumo” (AMOP, 2019, p. 48).

Sob esse entendimento, observa-se a expressiva presença das pedagogias do aprender a aprender dentro da formação para o mercado de trabalho estabelecidas pelas políticas educacionais propostas pelos organismos internacionais, ampla e legalmente difundidas no Brasil após a Conferência Mundial de Educação para Todos.

Os PCNs³¹, resultado desse domínio, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em 1997, e por se tratar de um documento norteador de caráter não obrigatório não foi considerado um currículo. Por não terem caráter prescritivo, as versões anteriores do Currículo da AMP não tinham a obrigatoriedade de incluir os PCNs em sua redação, mas o fizeram. Atualmente, com elaboração da BNCC em (BRASIL, 2017), agora com caráter obrigatório, os PCNs obtiveram na versão de 2019 do Currículo apenas referência histórica na condição de documento nacional dentro dos pressupostos legais e gerais de algumas disciplinas.

³¹ Os PCNs (1997) serviram de sugestão para o planejamento do ensino, além de redirecionar e padronizar os conteúdos curriculares. Fundamentados nas “Pedagogias do aprender a aprender”, reforçam a formação humana como adaptação dos indivíduos às necessidades do mercado de trabalho.

Ainda durante a elaboração e a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), as ideias do aprender a aprender foram bastante difundidas no âmbito da educação nacional. Da mesma maneira, a presença da LDB no Currículo é bastante expressiva, tendo em vista sua importância como documento legal e norteador da educação. A LDB, em seu Art. 1º e § 2º, determina que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Os pressupostos legais do Currículo mencionam esse artigo como uma fundamentação legal necessária, mas ele reforça de uma forma muito clara a preocupação em vincular a Educação Básica às mudanças do mercado de trabalho, estreitando-se a vinculação dessas preparando o aluno para a vida produtiva. Destoante disto, o Currículo aborda a prática voltada ao “clássico na escola que é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 217), e afirma que

É, portanto, objeto do trabalho escolar a socialização do conjunto de conhecimentos científicos, culturais, artísticos, ou seja, aqueles que se firmaram no tempo e que compõem o acervo da humanidade, de modo que sejam efetivamente apropriados em sua totalidade e por todos os alunos. Em razão dessa compreensão, depreendem-se outras significações, dentre elas a de que a educação, como prática social e como ação intencional mediada, exige um planejamento metódico, porque é pautado em um método claramente definido; é rigorosa e reflexiva, por seguir ações e/ou procedimentos que possibilitem a apropriação crítica do conjunto de conhecimentos, com vistas à **ruptura com os padrões vigentes da mera reprodução utilitarista de competências.** (AMOP, 2019, p. 64, grifos nossos).

O objetivo do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Currículo, voltado aos princípios do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, é justamente promover a ruptura da educação voltada à formação do indivíduo para o mercado de trabalho, cuja ênfase é o desenvolvimento das habilidades e competências. Nesse sentido, há uma discrepância entre os pensamentos apresentados.

Dentro dos pressupostos legais encontram-se a maioria das orientações previstas pela LDB (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 32, especifica os objetivos do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, que se resumem à formação do indivíduo por intermédio do:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;

- II – a compreensão do ambiente natural, e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento de vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, n.p.).

Tais orientações encontradas na LDB (BRASIL, 1996) podem ser explicadas por Duarte (2007) ao se referir à concepção da prática social de caráter pragmático que tem adentrado à educação escolar e, nesse caso, no Currículo. O autor destaca que as pedagogias do aprender a aprender, baseadas no pragmatismo e no relativismo, estão presentes no currículo escolar e, conseqüentemente, nas práticas escolares. Para esse pesquisador,

No que se refere ao currículo escolar o pragmatismo está presente nos princípios relativistas, tanto do ponto de vista epistemológico como do ponto de vista cultural. Não há mais conteúdos verdadeiros e objetivos a serem ensinados. O conteúdo da educação escolar passa a ser constituído por significados “negociados” dentro das regras dos “jogos de linguagem”. A aprendizagem deve ser significativa e contextualizada. Ela só é considerada significativa se o conhecimento adquirido puder satisfazer necessidades e interesses diretamente conectados ao cotidiano do aluno. Quanto ao caráter contextualizado do conhecimento que venha a ser aprendido na escola, trata-se não apenas de possíveis aplicações práticas do conhecimento e nem mesmo é suficiente que sua aprendizagem tenha sido motivada por interesses provenientes da prática cotidiana. A própria validade do conhecimento depende, segundo as pedagogias atualmente dominantes na educação, de contextos culturais específicos. Fora das práticas e dos discursos próprios a um grupo cultural, o conhecimento parece perder inteiramente sua validade. Ou seja, todo conhecimento seria absolutamente relativo, simplesmente um ponto numa rede discursiva auto justificadora. Não haveria nenhum conhecimento objetivo e de validade universal. (DUARTE, 2007, p. 14).

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria de caráter político e pedagógico e tem um posicionamento bem definido, de lutar e defender os interesses da classe trabalhadora, com um ensino voltado à conscientização do domínio do capitalismo. Nesse sentido, o ensino voltado à práxis não partilha dos mesmos ideais de sociedade. Saviani (2012b), ao afirmar que a educação é uma atividade mediadora no âmbito da prática social, reforça o potencial da educação em instrumentalizar os indivíduos para que, por meio do conhecimento, possam agir sobre a realidade.

No tocante à instrumentalização, o educador assevera:

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. (SAVIANI, 2012b, p. 71).

O educador brasileiro deixa claro que a palavra instrumentalizar não deve ser compreendida no sentido tecnicista. Na instrumentalização, o professor, utilizando-se de fundamentação científica, transmite o conhecimento. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012, p. 71). Assim, a concepção marxista e a pedagogia histórico-crítica expressas pelo Currículo defendem a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, contrapondo-se aos direcionamentos da LDB (BRASIL, 1996). Para o autor, “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo³², ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2003, p. 55). Saviani (2003) vê uma escola sem conteúdo em sua prática de ensino como uma reprodução, ou melhor dizendo, uma imitação deficiente de sua prática social.

Ao referendar a LDB (BRASIL, 1996) e as alterações estabelecidas no artigo 8º e § 1º da BNCC (BRASIL, 2017), como visualiza-se na citação a seguir, o Currículo apresenta de forma intrínseca o conceito de temas transversais, estabelecido pelos PCNs:

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos **relevantes para o desenvolvimento da cidadania**, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; **a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional**; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica,

³² “Arremedo: Ato de arremedar. Cópia, imitação. Imitação ridícula ou grosseira” (FERREIRA, 2010, p. 89).

linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento **de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito** ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (BRASIL, 2017, p. 6-7, grifos nossos).

Os temas transversais são conceituados nos PCNs (volume 8) como: “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana” (BRASIL, 2001d, p. 15). O conceito abordado já estabelece uma relação entre os fatores intrínsecos incorporados pela BNCC (BRASIL, 2017), mas que já estavam nos PCNs, caracterizando o pensamento escolanovista do trabalho baseado na prática cotidiana e na desvalorização dos conteúdos. Apesar dos PCNs julgarem os conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade como importantes, têm uma fala muito semelhante:

Porém, há outros temas diretamente **relacionados com o exercício da cidadania**, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, **a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos**, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância. (BRASIL, 2001d, p. 25, grifos nossos).

Destaca-se, na citação, as relações estabelecidas, e há somente o uso de uma linguagem mais atualizada na redação da BNCC (BRASIL, 2017), como destaca o quadro a seguir:

Quadro 1 - Relações estabelecidas entre a BNCC e os PCNs

BNCC	PCNs
Relevantes para o desenvolvimento da cidadania	Relacionados com o exercício da cidadania
Educação Ambiental	Uso dos recursos naturais
Educação Alimentar e nutricional	Saúde
Práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito	Os preconceitos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PCNs (BRASIL, 2001a) e na BNCC (BRASIL, 2017).

Os documentos norteadores da educação nacional foram sendo criados com base nos princípios da LDB (BRASIL, 1996). Mesmo modernizando-se as escritas, os fundamentos do escolanovismo permanecem inalterados. O Currículo aborda todos

esses temas considerados relevantes ao desenvolvimento da cidadania, especificando-os e esclarecendo sua fundamentação legal ao longo de cinco páginas (80 a 85). Nessas, estão previstas as temáticas de interesse nacional, estadual, regional ou até mesmo local que deverão ser articuladas aos conteúdos (AMOP, 2019).

A influência de documentos legais provenientes da LDB (BRASIL, 1996) também se nota nos pressupostos legais do Currículo. Tais documentos garantem o cumprimento da proposta educacional contida na LDB (BRASIL, 1996) e na BNCC (BRASIL, 2017), referindo-se aos trabalhos voltados aos temas transversais, dentre os quais encontram-se:

- A **Lei nº 13.010**, de 2014, que alterou a LDB em seu art. 26. A referida lei em seu artigo 9º reza que “conteúdos relativos aos direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares” (AMOP, 2019, p. 80);
- A **Lei nº 9.795**, de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental, fundamentada pela **Resolução nº 2**, de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Ambiental (AMOP, 2019);
- O **Parecer CNE/CP nº 8** e a **Resolução nº 1 CNE/CP**, de 2012, que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos humanos, sob a finalidade de “promover a educação para a mudança e a transformação social” (AMOP, 2019, p. 80). Trata-se de um trabalho voltado aos

[...] princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, sustentabilidade socioambiental, pautada no desafio de promover processos formativos que auxiliem as pessoas a se reconhecerem como pessoas de direitos, em condições de exercê-los, de promovê-los e de respeitá-los enquanto direito do outro. (AMOP, 2019, p. 82).

- A **Lei nº 10.639**, de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de trabalho da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, amparada pelo **Parecer CNE/CEB nº 3**, de 2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentadas pela **Resolução CNE/CP nº 1**, de 2004;

- A **Lei nº 11.645**, de 2008, que determina a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, regulamentada pela **Resolução CNE/CP nº 5**, de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, amparada no **Parecer do CNE/CEB nº 13**, de 2012.

O Currículo é quem direciona o trabalho educativo, fundamenta, organiza e seleciona os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, nas diferentes séries/anos aos quais se destina. Sendo fundamentado nos princípios do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, tem a finalidade de proporcionar aos alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e, por meio deles, estabelecer um novo modelo de sociedade.

O dicionário Aurélio conceitua a palavra esvaziar como “tirar a importância, a significação, o conteúdo, a razão de ser de (algo)” (FERREIRA, 2010, p. 358). O significado da palavra, assim como a realidade observada nas escolas, evidencia o que ocorre nos currículos e, conseqüentemente, nas instituições educacionais, com a possibilidade de entrada das mais diferentes temáticas instituídas por leis. No entanto, quando se parte do ponto de defesa da pedagogia histórico-crítica, de uma formação humana e integral para todos, compreende-se que o currículo deve garantir ao aluno o acesso ao conhecimento clássico, como defendido por Saviani (2012b), pois é esse saber que possibilitara a superação da sociedade de classes. Assegurando às escolas que o trabalho pedagógico seja desenvolvido a partir de conteúdos universais e historicamente acumulados pela humanidade, Saviani (2003) conceitua o conhecimento clássico como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Ao permitir que se adentrem ao Currículo diferentes temáticas a serem trabalhadas, os chamados de temas transversais citados nos PCNs, a escola assume o trabalho a ser desenvolvido, o qual ocupa um tempo precioso do conhecimento. Não são, do nosso ponto de vista, desnecessários, mas requerem tempo, planejamento e envolvimento, e se estiverem descontextualizados, não conseguem avançar para além do conhecimento imediato do aluno, fazendo com que o saber transmitido pelos conteúdos escolares fique estagnado. Saviani (2012b) assegura que os conteúdos

escolares são essenciais, pois, sem conteúdos significativos e relevantes, não há aprendizagem. E ressalta que “a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2012b, p. 45).

A pedagogia histórico-crítica considera essencial a apropriação do saber sistematizado pelas camadas populares, pois necessitam ter acesso aos conteúdos historicamente e culturalmente acumulados, do contrário, não conseguem fazer valer os seus direitos, lutar por seus interesses e, sobretudo, libertar-se, o que ocorre quando passam a dominar o que a classe dominante domina. Os conteúdos são prioridade dentro de um trabalho realizado de forma intencional e voltado à apropriação do conhecimento.

O Currículo tem um capítulo destinado à Educação Especial, intitulado *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, que foi inserido em sua fundamentação na revisão realizada em 2015. A versão de 2019 do documento dedica 55 páginas ao tema, organizadas da seguinte forma: 1. Concepção; 2. Necessidades educacionais especiais: diversidade cultural e necessidades alimentares especiais; 3. Objetivos Gerais; 4. Pressupostos teóricos metodológicos; 5. Avaliação psicoeducacional no contexto escolar do aluno da educação especial inclusiva; 6. Sala de recursos multifuncionais; 7. Adaptações curriculares; 8. Conteúdos, recursos e serviços da educação inclusiva e 9. Considerações finais (AMOP, 2019).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, na seção 1.1 *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: aspectos legais* do documento, ampara-se na LDB (BRASIL, 1996), que foi alterada anos mais tarde pela Lei 12.796, de 2013, amparando legalmente a educação especial e inclusiva, além de fundamentar e ampliar os atendimentos oferecidos a alunos com alguma Necessidade Educacional Especial (NEE). A LDB (BRASIL, 1996) não discorre apenas acerca das NEEs, mas também sobre os alunos com altas habilidades e superdotação, complementada pela Lei 13.234, de 2015. Em seu artigo 59, incisos I a V, a LDB estabelece que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996, n.p.) e demais organizações e necessidades que esses alunos precisam para seu desenvolvimento pleno, que são estabelecidos nos demais incisos.

A LDB (BRASIL, 1996), no que compete à Educação Especial no Currículo, ampara legalmente a seguridade dos atendimentos e as adaptações necessárias ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Alguns deles, com alguma NEE, requerem um apoio específico, sejam adaptações curriculares, metodologias diferenciadas, uso de materiais concretos ou outras organizações que podem contribuir para com o sucesso do seu aprendizado e que são garantidas pela LDB. A presença desse tema e da referida lei não interferem nos princípios da pedagogia histórico-crítica, somente asseguram que o aluno será atendido naquilo que necessitar.

O Currículo da AMOP, no que tange à Educação Especial, fundamenta-se principalmente na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotsky) e na pedagogia histórico-crítica, a partir das considerações de Martins. Ambos estudaram alguns dos “elementos que são considerados essenciais e que podem auxiliar na compreensão do desenvolvimento humano, quando e se tomados na relação mais ampla do desenvolvimento dos processos psíquicos” (AMOP, 2019, p. 120).

As Funções Psicológicas Superiores (FPS), conforme explica o Currículo, são Processos Funcionais: Sensação, Percepção, Atenção, Memória, Linguagem, Pensamento, Imaginação e Afetivo-emoção e Sentimento, segundo os estudos de Martins (2016). Na Psicologia Histórico-Cultural, as FPS são “formas complexas de atividade mental, tais como percepção, memória, atenção, linguagem e pensamento, leitura, escrita e cálculo, foram formadas durante o desenvolvimento histórico e, portanto, são sociais em sua gênese” (LURIA, 1981; VYGOTSKY, 1994; LEONTIEV, 1978 *apud* PADILHA, 2000, p. 58).

A Educação Especial, em seus aspectos metodológicos, busca “responder aos pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica” (AMOP, 2019, p. 91), porém, o documento adverte que ainda há um longo percurso a ser trilhado nesse campo, enfatizando-se que os conteúdos e os encaminhamentos metodológicos devem ser ensinados e também aprendidos por todos os alunos, sendo esse um direito humano universal (AMOP, 2019). A educação, quando baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, deve ser de qualidade para todos os alunos, como apresentado no Currículo, independentemente de suas condições ou limitações.

A Educação Infantil esteve presente no Currículo desde a sua elaboração, no ano de 2007, demonstrando a preocupação com a primeira etapa da Educação

Básica. O Currículo atual tem um capítulo que fundamentam o trabalho a ser desenvolvido junto ao aluno de 0 a 6 anos de idade. Essa etapa educativa ganhou destaque e forças legais com maior intensidade a partir da década de 1990, em especial a partir da publicação da LDB (BRASIL, 1996). Outro fator preponderante a ser explicado é que a Educação Infantil, até meados da década de 1990, era de responsabilidade da Assistência Social, passando a pertencer então à educação com atendimentos de cunho pedagógico (AMOP, 2019). Documentos anteriores a essa data já continham elementos de sua presença de forma superficial e sem preocupação com o pedagógico, como informa o Currículo:

Quando se analisa a legislação educacional, em seu percurso histórico, constata-se que, no Brasil, a primeira lei que tratou da Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, a qual apenas mencionava essa etapa da escolarização, oferecida em Jardins de Infância ou em instituições permanentes. Na sequência, a Lei nº 5.692/71, que alterou artigos da LDBEN nº 4.024/61, indicava, em seu Artigo 19, parágrafo 2º, que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância ou em instituições equivalentes”, contudo, não afirmava como ocorreria a ampliação e a fiscalização desses estabelecimentos. No processo de redemocratização, por sua vez, os debates em torno da Constituição de 1988 contaram com a participação de diversos movimentos sociais, entre eles o feminista, que favoreceram a conquista da Educação Infantil como um direito da família e da criança, os quais foram garantidos na Constituição do Estado do Paraná de 1989 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96. (AMOP, 2019, p. 148).

A presença da LDB (BRASIL, 1996) na fundamentação teórica da Educação Infantil objetiva dar amparo legal exigido, sendo o trecho destacado anteriormente a única presença do documento nesse capítulo destinado à Educação Infantil.

A Arte é uma disciplina obrigatória, prevista no Currículo, sendo que sua fundamentação legal também se ampara na LDB (BRASIL, 1996). A obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas foi proposta por meio da LDB, em seu Art. 26, §2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, n.p.). Após a promulgação dessa lei, o ensino da Arte foi estruturado para ser ofertado nas escolas por meio dos PCNs, entre os anos de 1997 e 1999.

Os PCNs, por sua vez, têm como proposta de orientação metodológica para o ensino da Arte um modelo de ensino pautado nos estudos de Ana Mae Barbosa, que

é conhecido como Proposta Triangular. Esse modelo tem como objetivo a construção de um currículo que interligue o fazer artístico, a história da arte e a análise das obras de grandes artistas, bem como a produção por parte dos alunos. Com essa organização, seria possível respeitar tanto as necessidades quanto os interesses dos alunos e os conteúdos específicos de cada linguagem artística, composto de valores culturais e sociais (BARBOSA, 2003).

O Currículo cita essa proposta no item intitulado Concepção, ressaltando sua importância como época vivida e como valorização da Arte como uma disciplina e saber educacional: “Era uma proposta inovadora e sinônimo de reconquista da Arte para a arte-educação, pois rompia com a crença modernista na “virgindade expressiva”” (AMOP, 2019, p. 348). Atualmente, essa proposta é conhecida como Abordagem Triangular, “que corresponde aos modos como se aprende, não a um modelo para o que se aprende” (AMOP, 2019, p. 349).

Enquanto os PCNs limitavam o ensino da Arte ao desenvolvimento das competências estética e artística nas quatro linguagens (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) (BRASIL, 2001c), com traços marcantes do escolanovismo e o desenvolvimento de habilidades e competências, o Currículo apresenta uma concepção contrária à anteriormente posta, em que a criatividade é entendida “como fundamentalmente social, uma capacidade exclusivamente humana, sendo que seu desenvolvimento depende das condições históricas, materiais, objetivas e subjetivas” (AMOP, 2019, p. 359). Em complemento, esclarece a metodologia utilizada, afirmando:

Como o ensino da Arte necessita de um processo sistemático de aprender a ver, a investigar e a pensar de maneira crítica e estética, sugerimos uma metodologia que contemple a Fruição, a Criação e a Compreensão sobre o contexto histórico-social de produção da Arte, possibilitando o acesso e o contato com a produção cultural, de modo a criar condições para que os alunos se apropriem dos significados dessa produção. (AMOP, 2019, p. 360).

Assim, observando a importância de ofertar a todos os alunos o acesso aos conhecimentos históricos e culturais da disciplina, suas temáticas, funções, objetivos, expressões e sentimentos. Saviani (2003) defende que devem ser identificados os elementos culturais que necessitam ser assimilados, tendo distinção entre o que é essencial e o acidental, principal e secundário, fundamental e acessório, observando-se a organização dos meios, por meio dos quais, gradativamente, cada indivíduo

singular compreenda a humanidade produzida historicamente. Esse pensamento pode ser aplicado aos conhecimentos da Arte que envolvem a produção histórica e cultural a ser apropriada pelos alunos.

Na disciplina de Educação Física não se observou indicações da LDB. A conceituação da disciplina faz referência somente aos processos históricos e da formação humana, características da pedagogia histórico-crítica:

Necessitamos de uma visão de totalidade para interpretar o ser humano objetivamente e subjetivamente em seu contexto social. A Educação Física tem como objeto de estudo e de ensino a Cultura Corporal, o que pressupõe a necessidade de entendê-la no âmbito do espaço/tempo da vida na sociedade de classes. Diante disso, cabe à Educação Física a elaboração e uma organização curricular que permita a socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral, conforme já explicitado nos Pressupostos Filosóficos. (AMOP, 2019, p. 432).

A totalidade, nessa disciplina, é explicada como sendo “a compreensão do homem como um todo, incluindo os aspectos: afetivo, cognitivo, motor, social, histórico, político e econômico” (AMOP, 2019, p. 432), baseando-se nos estudos de Gallahue, Ozmun (2003) e Vigotsky (2007). Nesse sentido, o trabalho a ser desenvolvido envolve o indivíduo por completo, desenvolvendo todas as suas capacidades.

O conceito de Cultura Corporal envolve, segundo o Currículo, “a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar” (AMOP, 2019, p. 432). Esse conceito é baseado nas *Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio* (BRASIL, 2008). Essas Diretrizes, apesar de não explicitarem a opção pela fundamentação teórica na pedagogia histórico-crítica, deixam transparecer a tendência da luta pela socialização do conhecimento científico (SILVA JUNIOR, 2016).

A Orientação da LDB (BRASIL, 1996) está presente na disciplina de Ensino Religioso, tendo sua contribuição somente no que tange ao aspecto histórico da conquista do real sentido dos conteúdos a serem ministrados. Essa afirmação carece de uma explicação histórica para sua compreensão. O Ensino Religioso é uma disciplina envolta em muitas contradições e, sempre está associada a uma denominação religiosa, concepção iniciada na educação ofertada aos indígenas. De

acordo com o Currículo, “no que tange a religião, evidenciou-se a difusão do cristianismo, mais especificamente do catolicismo, como única manifestação religiosa aceitável por parte dos portugueses com relação aos indígenas brasileiros” (AMOP, 2019, p. 462).

A influência religiosa no ensino brasileiro continuou após a Proclamação da Independência e a Constituição do Império de 1824, que, em seu artigo 5º, afirma a continuação e o predomínio do catolicismo apostólico romano como a religião oficial do Império. O Currículo explica que,

Após a retomada democrática, na década de 1980, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, determinou o estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Religioso como disciplina de matrícula facultativa para alunos, porém, com oferta obrigatória nos horários normais de funcionamento das escolas públicas. Os processos de transformação e de reorganização da educação nacional gestados a partir daí culminaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que desencadeou uma série de outras regulamentações pautadas em novas diretrizes. (AMOP, 2019, p. 464).

A disciplina de Ensino Religioso tem, em sua herança histórica, a vinculação à religião. Assim, “a prática pedagógica não nega em momento algum a fé nas tradições religiosas, mas visa o pluralismo e a diversidade cultural presentes em nossa sociedade” (AMOP, 2019, p. 369). Dando a disciplina de ensino religioso a evidência de se manter as tradições religiosas e a religiosidade como princípio de ensino.

A disciplina de Ciências não apresenta evidências da interferência da atual LDB (BRASIL, 1996) em sua fundamentação. Diferentemente dos demais componentes curriculares, não há uma seção dedicada aos pressupostos legais. O ensino na disciplina de Ciências, segundo as orientações da LDB (BRASIL, 1996), deve contribuir com o aprendizado para o exercício da cidadania, bem como com a preparação do indivíduo para o seu ingresso no mercado de trabalho. Esses aspectos são contraditórios aos expressos na disciplina apresentada no Currículo, que se pauta na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica. Isso é comprovado quando se analisa os pressupostos teórico-metodológicos, que ressaltam que, para que o objetivo do ensino de Ciências seja atingido, é necessário, “segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), assumir o conhecimento científico como ponto de partida, uma vez que ele é objeto, meio e o fim do trabalho do professor” (AMOP, 2019, p. 484).

A disciplina, ainda em seus pressupostos teóricos-metodológicos, explicita a Metodologia da Mediação Dialética (MMD) e os elementos que a integram: Resgatando/Registrando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo (AMOP, 2019). O trabalho pedagógico, quando segue os passos da MMD, tende a desenvolver o pensamento teórico do aluno, que é indispensável para que ele alcance o desenvolvimento cognitivo, a apropriação do conteúdo que foi ministrado e a reprodução do conceito teórico por ele interiorizado. Esse método demonstra que a disciplina de Ciências sugere que o trabalho pedagógico realize uma junção entre ciência e sociedade, por meio de “uma educação que assuma criticamente a sua tarefa, que tenha o homem como raiz concreta e objeto da sua ação” (SANTOS, 2012, p. 68). Em outras palavras, deve-se relacionar os conteúdos científicos (raiz concreta) e comprometer-se com a sua instrumentalização para a cidadania (objeto de sua ação).

Na disciplina de Geografia, não há registros evidentes de interferências da LDB (BRASIL, 1996) em sua fundamentação teórica. O método utilizado se iguala ao do ensino de Ciências, a MMD. O Currículo deixa evidente a escolha do MHC como norteador do trabalho pedagógico:

Portanto, a mediação dialética é método, uma metodologia e uma lógica. Requer a superação do imediato (o saber do cotidiano) pelo mediato (o saber cientificamente elaborado). A mediação é o resultado de uma relação de dois elementos opostos (conhecimento ordenado e conhecimento empírico). (AMOP, 2019, p. 513).

O aluno leva para a sala de aula o conhecimento imediato, que deve ser considerado como ponto de partida; com a mediação do conhecimento científico feita pelo professor, gera-se uma situação de problematização entre o conhecimento imediato e o obtido cientificamente, permitindo que o aluno possa elaborar o seu conhecimento e estabeleça relações entre o objeto do seu conhecimento e as mediações realizadas para, finalmente, poder, por meio do conhecimento recebido, sintetizar (produzindo) e expressar seu saber por diferentes meios. O trabalho metodológico nessa disciplina volta-se à concepção teórica abordada e, assim como em Ciências, não apresenta aspectos legislativos da disciplina, como visto nas demais. O ensino de ciências e de geografia se assemelham em suas fundamentações, porém fogem do que é proposto pela pedagogia histórico-crítica, que busca valorizar os conteúdos clássicos que vão contribuir para a tomada de

consciência do aluno sobre sua comunidade, observando, identificando e refletindo sobre os problemas ambientais e sociais que esta apresenta, suas causas e consequências e contribuir na busca de estratégias de transformação desta.

Outra disciplina que compõem o Currículo é a de História. Na seção do documento denominada *Concepção*, tem-se um percurso histórico da trajetória do ensino de História, iniciado na França do século XIX, momento que ainda não era conceituada como uma disciplina escolar. Na perspectiva histórica da disciplina, o Currículo cita os PCNs, que foram disponibilizados às escolas no ano de 1997. A disciplina de História, nos PCNs, ressalta a importância do trabalho com a identidade da criança. E o professor tem o papel de planejar e preparar a construção dessa identidade, partindo sempre da própria história de vida do aluno, evidenciando a fragmentação do ensino. No sentido de superar tal situação, o Currículo estabelece como objetivo principal do ensino de História

Compreender que a realidade e a sociedade não se desenvolvem linearmente; que as relações sociais de produção não são harmônicas e homogêneas, mas que são permeadas por contradições e lutas entre as classes, de acordo com as condições materiais de existência nos diferentes momentos históricos em que estão inseridos. (AMOP, 2019, p. 540).

Esse objetivo tem por escopo suplantar a fragmentação do conhecimento histórico e a forma como essa vinha sendo transmitido – negligenciando as reais necessidades de uma educação voltada à ascensão da classe trabalhadora –, pois o que se preza na pedagogia histórico-crítica é a apropriação do conhecimento que permite a percepção crítica da realidade.

Nos *Pressupostos Teóricos-Metodológicos* da disciplina e História, constata-se a preocupação em se contemplar os conteúdos a partir de quatro eixos apresentados de forma circular (Figura 6), para reforçar o ensino em sua totalidade de relações (vida, trabalho, relações sociais e de poder e história), as quais não se dispõem linearmente, mas em saltos qualitativos.

Figura 6 - Eixos do trabalho pedagógico na disciplina de História



FONTE: AMOP (2019, p. 544).

Apresentados desse modo, os eixos se tornam indissociáveis,

[...] pois precisamos estar vivos para fazer história, ou seja, a vida é o pressuposto fundamental e, por isso mesmo, aparece ao centro. Isso é possível por meio do trabalho, daí a forma de organização social, ou melhor, as relações sociais de produção, sendo que isso tudo “compõe” a história. Não há um conteúdo específico para se iniciar o trabalho com os educandos, o importante é estabelecer relações entre os conteúdos. (AMOP, 2015, p.138)

Neste sentido, os conteúdos escolares ficam à mercê das circunstâncias, sem um planejamento que dá uma sequência para estes conteúdos e contribuem na construção do conhecimento. Fator este que torna evidente que sua teorização foge aos princípios propostos pela pedagogia histórico-crítica.

A proposta curricular de matemática, por sua vez, apresenta a sua trajetória de como a disciplina vinha sendo ministrada anteriormente, ressaltando que, na década de 1980, com a criação da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), “ganhou ênfase a tendência construtivista que entendia a Matemática como uma construção humana. Valorizava-se o aprender a aprender” (AMOP, 2019, p. 571). Nessa mesma década, o Currículo, baseado em Fiorentini (1995), ressalta que a Matemática, em uma visão histórico-crítica, era um saber vivo, dinâmico e historicamente construído (AMOP, 2019). A fim de romper com a lógica anteriormente posta pela concepção construtivista da disciplina, o Currículo

Ao fundamentar histórica e metodologicamente a área de conhecimento da Matemática, com base no método do materialismo histórico dialético, persegue-se, com seriedade, mas com limites, pois concebe-se a Matemática como ciência viva, uma produção humana em transformação, uma vez que a construção do conhecimento

matemático não se dá a partir da genialidade de alguns homens que lidam com abstrações, mas é resultado das condições concretas que o produzem, para atender as necessidades em diferentes tempos e espaços. (AMOP, 2019, p. 572).

A disciplina aborda teórica e metodologicamente os princípios de ensino da pedagogia histórico-crítica e ressalta que os alunos devem ser situados histórica e socialmente, compreendendo-os em sua totalidade.

Como tentou-se destacar com essa análise das disciplinas que compõem o Currículo da AMOP, é possível constatar que a LDB (BRASIL, 1996) interferiu na elaboração e na reestruturação da proposta, haja vista que é uma legislação de caráter obrigatório e nacional. A elaboração dessa legislação tem interferências herdadas das ideias da Escola Nova. De acordo com Derisso (2013),

Atualmente o lema “aprender a aprender” hegemoniza o cenário educacional brasileiro, inspirou a elaboração da LDB n. 9394/96 e da maioria dos projetos aplicados nas principais redes de ensino do país. Importante notar que este lema não constitui novidade em nosso país: estava presente na chamada pedagogia nova, derivada do movimento Escola Nova do início do século XX, que foi incrementada no Brasil com o concurso do Governo de Getúlio Vargas. (DERISSO, 2013, p. 49).

Essa hegemonização conferiu à educação nacional, por meio da LDB, o dever de se institucionalizar uma base que fosse comum a todo território nacional:

No que diz respeito ao currículo, a LDBEN nº 9394/96 estabelece que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem contemplar uma base nacional comum, composta pelo estudo da “Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política especialmente do Brasil, além de uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Art. 26). (AMOP, 2019, p. 78).

Essa exigência culminou, inicialmente, com a elaboração dos PCNs, que tinham um caráter não obrigatório, e se estendeu à atualidade, com a BNCC, agora de caráter obrigatório e que foi uma das necessidades elencadas para a 4ª edição do Currículo da AMOP. A resolução nº 003/2019, que aprovou a *Proposta Pedagógica Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede Pública Municipal – Região da AMOP*, cita, em sua súmula, a organização curricular baseada

na BNCC “a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (AMOP, 2019, p. 07). A AMOP diante,

das exigências advindas de alterações em dispositivos legais, em dezembro de 2017 foi publicada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e em 2018, publicou-se o Referencial Curricular do Paraná. Diante de tais mudanças, o Departamento de Educação da AMOP assumiu o compromisso de formar, novamente, grupos de trabalho para o estudo e para a avaliação dessas normativas, cujas implicações foram as necessárias reformulações no Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais, a fim de adequar-se à Deliberação nº 03/18 do CEE/CP. (AMOP, 2019, p. 42, grifos nossos).

Tanto a BNCC quanto os PCNs baseiam-se nos princípios escolanovistas da pedagogia das competências de Perrenoud. Na BNCC, por exemplo, a “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”, e as habilidades, por sua vez, são “(práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

O Currículo, em seus pressupostos legais, ressalta as 10 competências estabelecidas pela BNCC, aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que, em seu Artigo 4º, afirma: “as 10 competências para as práticas de ensino foram elaboradas a fim de se entender à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE). No quadro a seguir, estabeleceu-se relações entre as 10 competências profissionais de Perrenoud e as da BNCC.

A aproximação das competências de Perrenoud (2000) com as descritas na BNCC (BRASIL, 2017), trazem a clareza de que as competências de Perrenoud foram estabelecidas para os professores em sua formação e trabalho com os alunos, e as estabelecidas da BNCC devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Para que isso aconteça, contudo, cabe ao professor destinar estratégias e metodologias para alcançá-las. Em síntese, pode-se dizer que ambas são destinadas ao mesmo público (alunos e professores) e estão relacionados às pedagogias do aprender a aprender.

As 10 competências norteiam, juntamente com o materialismo histórico-dialético e pedagogia histórico-crítica, os encaminhamentos das disciplinas no Currículo da AMOP, e há uma tentativa de unir essas linhas do pensamento, mesmo com suas contradições evidentes.

Outro aspecto notado no Currículo é a utilização de um código alfanumérico para cada objetivo de aprendizagem e de desenvolvimento que o aluno deve atingir, algo característico na BNCC (BRASIL, 2017). Esse código norteia todos os conteúdos, demonstrando a etapa do ensino, a faixa etária, o campo de experiência e a habilidade conforme o campo de experiência, conforme explicação da BNCC na figura a seguir:

Figura 7 - Código Alfanumérico dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 26).

A imagem demonstra um código alfanumérico da Educação Infantil, mas esse é utilizado também no Ensino Fundamental, trocando-se apenas a sigla inicial EI (Educação Infantil) por EF (Ensino Fundamental). Isso dá margem para que haja cada vez mais um esvaziamento dos conteúdos ou uma direção voltada à formação de habilidades e competências e não do saber historicamente acumulado, do conhecimento necessário ao indivíduo e à sua emancipação social.

As influências da BNCC estão presentes ao longo do Currículo. No documento da Educação Infantil, na parte dos *Pressupostos Teórico-Metodológicos*, constata-se a influência da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, mas, ao longo do texto, há uma adequação da linguagem quanto à classificação da idade, na disposição dos eixos e respectivos conteúdos a serem trabalhados. No Currículo (2007), as idades eram classificadas de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos. A intensidade do trabalho a ser desenvolvido era aferida por uma legenda que indicava se o conteúdo seria *introduzido* (dado apenas uma noção referente ao conteúdo), *trabalhado* (um trabalho sistemático com os conceitos) ou *aprofundado/consolidado* (a garantia do seu

domínio) (AMOP, 2007). A redação atual do Currículo utiliza a classificação BNCC: Bebês – (0 a 1 ano), Crianças bem pequenas (1 ano), Crianças bem pequenas (2 e 3 anos) e Crianças Pequenas (4 e 5 anos). Pasqualini e Martins (2020) ressaltam que o texto da BNCC não informa o fundamento científico de tal disposição etária, apenas justifica que essas correspondem “as possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças” (BNCC, 2017, p. 44). Conforme indica o Currículo da AMOP,

Considerando o referencial teórico e a organização pedagógica e administrativa que prevalece na ampla maioria dos municípios na área de abrangência deste currículo, optou-se por uma organização dos saberes e conhecimentos e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que difere, em parte do que foi apresentado na BNCC e no referencial Curricular Paraná, conforme se apresenta no corpo do deste documento curricular. (AMOP, 2019, p. 174).³³

A nomenclatura da divisão dos conteúdos que, na versão de 2007 era “eixos”, passou na última versão a ser “campos de experiências”³⁴, e o que era chamado de “conteúdo” passou a ser “saberes e conhecimentos”. Os saberes e conhecimentos estão dispostos somente por idades, não tendo a preocupação na sua intensidade destes saberes e conhecimentos; nessa nova versão não há a utilização de legenda. Até essa última revisão, os eixos do conhecimento para a Educação Infantil eram: Identidade e Autonomia, Corpo e Movimento, Intercomunicação e Linguagens, Conhecimento Físico, Social e Cultural e, Noções Lógico-Matemáticas. Com as adaptações baseadas na BNCC, tem-se o seguinte:

O entrelaçamento entre direitos de aprendizagem, princípios e os campos de experiências norteadores do trabalho na Educação Infantil são desafios a serem enfrentados tanto na sistematização curricular quanto em sua implementação em sala de aula, uma vez que os seus desdobramentos no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, se efetivou, nos cinco campos de experiências: **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e,**

³³ A referida citação encontra-se na nota de rodapé do Currículo da AMOP, explicando a organização dos saberes e conhecimentos.

³⁴ “Os campos de experiência (ou campos de formação) aparecem como alternativa – para o contexto particular da educação infantil – ao currículo em sua formatação clássica por disciplinas ou áreas do conhecimento. O rechaço à organização do currículo da educação infantil por áreas do conhecimento se configura, em nossa avaliação, uma suposta solução para preservar a especificidade da EI que na verdade expressa o ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade de conhecimento objetivo sobre a realidade, próprias do pensamento pós-moderno, cujas consequências nefastas para a educação” (PASQUALINI, 2018, p. 164-165).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Assim como apresentados na BNCC e referendados no **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**, foram assumidos neste currículo, de modo mais específico, no campo da organização dos conteúdos, o qual tem como finalidade principal direcionar o professor na organização do trabalho pedagógico em sala de aula. (AMOP, 2019, p. 157, grifos no original).

As mudanças propostas no âmbito da Educação Infantil e influenciadas pela BNCC, *a priori*, podem não ser significativas, apenas simples adaptações de ordem organizacional. Entretanto, ao analisar o conceito de “campo de experiência” nos remete ao fato de que a criança aprende por meio da interação dela com o meio. Assim,

[...] e o sujeito aprende interagindo com o meio, seu desenvolvimento resulta daquilo que ele vive, experiência, a partir do seu próprio interesse pessoal e particular. Sendo assim, caberia a escola respeitar tais interesses e esforçar-se para atendê-los, numa clara afinidade aos preceitos escolanovistas, ao conferirem centralidade a subjetividade dos alunos, em detrimento da objetividade do conhecimento e do trabalho pedagógico. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 435).

Todo esse trabalho proposto pela BNCC se conflita com a base materialista e histórico-crítica expressa pelo Currículo sob a concepção. Ao professor compete a transmissão dos conhecimentos e a promoção de experiências de aprendizagem aos alunos, opondo-se à base teórica do Currículo, que é a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados. Para Pasqualini e Martins (2020),

Resta-lhe, por conseguinte, corroborar que os alunos aprendam a aprender, sob um enfoque que faz a mais absoluta assepsia acerca dos conteúdos desta aprendizagem e, mais do que isso, acerca da dimensão valorativa do conhecimento e da educação escolar, isto é, que os alunos aprendam o quê, para quê e a serviço de quem. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 436).

Tal consideração realizada a despeito da BNCC demonstra sua aproximação com as pedagogias do aprender a aprender de base escolanovista e de grande repercussão dentre as bases legais brasileiras destinadas à educação. Corroborando com a afirmação de Pasqualini e Martins (2020) de que um currículo que tem uma orientação de base histórico-crítica para a educação infantil deve fundamentalmente estabelecer objetivos que visam a superar, por incorporação, aqueles apontados pela BNCC, manifestando o compromisso com a formação omnilateral da criança.

Na disciplina de Língua Portuguesa e Alfabetização, em seus pressupostos teóricos-metodológicos, o Currículo da AMOP (2019) se utiliza da BNCC para conceituar a alfabetização, as relações fono-ortográficas e o conjunto de conhecimentos necessários por parte do professor alfabetizador para a efetivação desse processo de aquisição da escrita:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. [...] diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BRASIL, 2017, p. 88).

O texto que segue essa citação no Currículo explica tais relações com base no processo de desenvolvimento da linguagem de Vigotski (1989), que entende que a criança, muito antes de sua entrada na escola, já tem contato com a linguagem e a língua. Nesse processo, “tendo como parâmetro a fala, a criança se apropria progressivamente da ideia de representação” (AMOP, 2019, p. 255). Dando sequência, o Currículo exemplifica e fundamenta a citação da BNCC com base na pedagogia histórico-crítica e nos fundamentos do materialismo, de Marx.

Estabelece-se, novamente, uma tentativa de unir ambas as linhas do pensamento, a estabelecida pela BNCC e a pedagogia histórico-crítica, o que é constatado em todo o componente curricular de Língua Portuguesa. Ainda com relação aos pressupostos metodológicos, são apresentadas as práticas de linguagem, estruturadas conforme a BNCC: “oralidade, leitura/escuta (compartilhada e autônoma), análise linguística semiótica (alfabetização e ortografização), produção de texto (escrita compartilhada e autônoma)” (AMOP, 2019, p. 257). Os conteúdos são apresentados com um trabalho voltado aos gêneros discursivos apresentados na

BNCC, e os quadros com a disposição desses conteúdos foram adaptados do documento nacional.

Nas práticas de linguagem de leitura/escuta (compartilhada e autônoma), a fundamentação do trabalho dá-se

Conforme prescreve a BNCC, “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo [...] serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão” (BRASIL, 2017, p. 50). Depreende-se, conforme postula esse documento, que em todos os eixos, o trabalho com a leitura deve estar articulado às demais práticas de uso da linguagem. (AMOP, 2019, p. 267).

Ainda com relação à prática leitora, o docente, ao encaminhar atividades de leitura, deve “considerar as relações entre o gênero, o conteúdo apresentado e o contexto, os valores ideológicos materializados no discurso, as diferentes visões de mundo, explicitadas em cada gênero” (AMOP, 2019, p. 267).

Há, em todos os trechos no que o Currículo cita a BNCC, uma tentativa articular a perspectiva teórica da proposta curricular com o que está disposto na BNCC. Mesmo enfatizando-se aspectos da BNCC, sobretudo com relação às nomenclaturas e aos encaminhamentos metodológicos relacionados à leitura, verifica-se que se prioriza um trabalho voltado à pedagogia histórico-crítica, que é

[...] um método pedagógico que parte da prática social onde professor e alunos se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas para que se travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização), viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007, p. 108).

A disciplina de Língua Portuguesa é a que recebe as maiores influências da BNCC, sendo evidenciadas no quesito avaliação:

A avaliação, no entanto, não deve ser tomada como um fim em si mesmo, mas dever estar articulada ao encaminhamento metodológico

considerando as “práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem”. (BRASIL, 2017, p. 69).

Diante do que é posto na BNCC, a avaliação em Língua Portuguesa e Alfabetização, analisada dentro de uma perspectiva dialética, exige a consolidação do conhecimento mediado pelo professor e a reflexão crítica constante, o que dá à avaliação um caráter quantitativo e classificatório. Refletindo-se em trabalho voltado a apropriação do conteúdo por parte do aluno e diante do exposto, observa-se que esta disciplina sofreu as maiores intervenções da BNCC.

A disciplina de Arte fundamenta-se dentro da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica. A contextualização histórica realizada pelo Currículo é justificada como essencial para que se compreenda o homem como ser social, que se constitui historicamente (AMOP, 2019). Nessa direção, a disciplina de Arte tem seu trabalho desenvolvido a partir da concepção sistematizada por Peixoto (2003), de que a Arte é uma criação humana, produto do trabalho/ação que o homem exerce sobre a natureza; especificamente social, que manifesta práticas “estéticas, éticas, sociais e políticas de uma determinada época, portanto, nunca neutra” (AMOP, 2019, p. 351).

Ao tratar da disciplina de Arte, a BNCC apresenta seu trabalho dividido em cinco unidades temáticas: Teatro, Dança, Artes Visuais, Música e Artes Integradas. Anteriormente à BNCC, o Currículo da AMOP já trabalhava com tais temáticas, exceto as Artes Integradas (que envolvem processos de criação, matrizes estéticas e culturais, patrimônio cultural, arte e tecnologia), porém, dentro do processo de trabalho com as demais temáticas, incluíam-se os trabalhos de criação, matrizes estéticas e culturais, patrimônio cultural, arte e tecnologia. Nesse sentido, o Currículo da AMOP explica que “os fundamentos filosóficos e pressupostos metodológicos que fundamentam o ensino da arte nesta PPC condizem com as Competências Gerais da Educação Básica, definidas pela BNCC” (AMOP, 2019, p. 367). Nos conteúdos destinados ao ensino, os códigos alfanuméricos estão presentes, direcionando os objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento, como ressaltou-se anteriormente.

Na disciplina de Educação Física, na parte dos pressupostos teóricos-metodológicos, verificou-se que a divisão dos conteúdos é feita “conforme a BNCC (BRASIL, 2017) essas unidades são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginástica,

Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura” (AMOP, 2019, p. 439). No tópico destinado às Práticas Corporais de Aventura, o Currículo evidencia:

A inclusão das Práticas Corporais de Aventura como uma das temáticas desta PPC vem ao encontro do que está elencado na BNCC como um dos conteúdos a serem trabalhados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como contempla o que está previsto no Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), que indica a inserção a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – uma novidade se comparado aos conteúdos tradicionais da Educação Física. (AMOP, 2019, p. 447).

Analisando o contexto teórico da disciplina, percebe-se que a utilização das unidades temáticas da BNCC somente acrescentou a mais uma atividade a ser desenvolvida, haja vista que as demais unidades temáticas já estavam sendo desenvolvidas nos conteúdos até então propostos pelo Currículo em sua concepção teórica.

O Ensino Religioso, em sua concepção histórica, é considerado a como disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa, de acordo com a Constituição Federal de 1988. Posteriormente, com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), desencadeou-se um percurso de ações que visavam estabelecer o ensino religioso nas escolas, por meio da Resolução CEB nº02/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, fizeram com que a Educação Religiosa passasse a ser considerada como uma área do conhecimento, adquirindo status de disciplina de Ensino Religioso. Os PCNs reforçaram esse entendimento, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017). Essa argumentação apresentada no Currículo apenas contextualiza o surgimento da disciplina, e a utilização da BNCC não confere à disciplina uma influência em sua fundamentação teórica e metodológica.

O que a análise da versão do Currículo da AMOP de 2019 evidência? A região Oeste do Paraná, pautada em um currículo que defende os princípios do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, já havia sido adequado às normas estabelecidas pela LDB (BRASIL, 1996). Todavia, um novo desafio foi imposto: o de incorporar à proposta curricular as normativas legais dispostas na BNCC, isso sem alterar sua fundamentação teórica, seus princípios metodológicos e a sua concepção de formação humana. Em suma, observou-se alguns elementos evidentes da influência dos PCNs sob o Currículo da AMOP (2019), contudo, a LDB se faz presente

tanto nos Pressupostos Legais quanto ao longo das disciplinas, exercendo maior influência. Já a BNCC, que tem caráter obrigatório, está marcada na fundamentação teórica expressa pelo Currículo e reorganiza os conteúdos de algumas disciplinas.

Muitos aspectos legais propostos pela LDB (BRASIL, 1996) estão presentes no Currículo, bem como na organização escolar adotada pelos municípios nas últimas décadas, tais como: o início do atendimento da Educação Infantil, descrita como a primeira etapa da Educação Básica; a Base Nacional Comum; o Ensino Fundamental com duração de nove anos; a Educação Inclusiva; e o Atendimento Educacional Especializado. Essas foram adequações do ensino realizadas com a aprovação da LDB (1996) e demonstram claramente a influência que documentos, leis e normas criadas por diferentes esferas do poder público exercem sobre os caminhos a serem percorridos pela educação.

Partindo do pressuposto que a LDB exerce força legal sobre a construção e a BNCC sobre a atual reestruturação do Currículo da AMOP, deve-se levar em consideração que a própria escrita dessa legislação tem interferências derivadas do movimento Escola Nova, como pontua Duarte (2001a):

[...] O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. [...] O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001a, p. 8).

Ao basear-se na LDB (BRASIL, 1996), o Currículo da AMOP apresenta divergências e elementos destoantes que se inspiram no movimento da Escola Nova, o qual se confronta com a orientação teórica da pedagogia histórico-crítica. Todavia, na fundamentação teórica expressa pelo Currículo da AMOP, sob os princípios do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, tais fundamentações legais não expressam uma ameaça aos fundamentos teóricos, pois exercem maior influência sobre a organização e estruturação do ensino, não interferindo nos pressupostos metodológicos e nos conteúdos, como é o caso da BNCC.

A BNCC (BRASIL, 2017) é influenciada e exerce influências perceptíveis nos pressupostos legais do Currículo, direcionando a prática educativa tanto para a

Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), a partir de 10 competências que se assemelham à da pedagogia das competências de Perrenoud (2000). Além disso, a BNCC é responsável por demarcar a organização das idades/séries da Educação Infantil, além de, ao longo de todas as disciplinas, apresentar os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento em forma de códigos alfanuméricos. Dizer que a BNCC não provoca influências sobre o currículo e sua concepção teórica é uma tentativa equivocada de ocultar direcionamentos contraditórios.

Com base nas discussões mobilizadas nos dois primeiros capítulos desta pesquisa, a seguir, foram observadas, analisadas e descritas as influências do atual momento político vivido, as quais podem não somente influenciar a base teórica do Currículo em pauta, mas também a educação brasileira como um todo.

3 O CURRÍCULO DA AMOP E O CONTEXTO POLÍTICO ATUAL

A educação nacional atualmente encontra-se imersa em um momento político que sofre influências negacionistas que podem tanto comprometer a produção do conhecimento pelas Universidades quanto impossibilitar o trabalho com o saber cientificamente sistematizado pelas escolas de Ensino Fundamental e, desse modo, comprometer as bases teóricas voltadas ao materialismo histórico dialético e à pedagogia histórico-crítica, que determinam o trabalho pedagógico da educação pública municipal na região Oeste do Paraná.

Nos capítulos anteriores, argumentou-se que a concepção teórica do Currículo da AMOP, baseada nos princípios do materialismo de Marx e da pedagogia histórico-crítica, sofreu diferentes influências de documentos norteadores da educação nacional, tanto aqueles de caráter obrigatório quanto os de caráter não obrigatório. Isso conferiu ao documento uma mescla teórica que pode ser considerada contraditória, visto que mistura e, em certa medida, confunde diferentes teorias educacionais.

Neste capítulo, portanto, nosso escopo é observar, analisar e descrever as influências do atual momento político vivido, com suas manifestações reacionárias de direita, sobretudo, as do Movimento Escola Sem Partido, de grupos religiosos e do pragmatismo empresarial que se fazem presentes na atualidade e que podem influenciar a base teórica do Currículo da AMOP na medida em que já têm impactado na educação brasileira.

Nas últimas décadas, a educação nacional se encontra no centro das discussões, e muitos estudos têm sido realizados sobre os seus rumos. A construção do conhecimento é objeto de análise constante, de pensamentos, intenções, críticas e opiniões de indivíduos que estão fora do contexto escolar, quando, na verdade, a adequação do conhecimento elaborado nos currículos precisa estar pautada em uma visão sólida da realidade escolar. Nesse sentido, a elaboração de normas, de leis e de diretrizes que norteiam a educação, deveria necessariamente ser pensadas e desenvolvidas por sujeitos que tivessem ao menos o conhecimento mínimo da realidade educacional do país. Nos últimos tempos, há um viés conservador que permeia os discursos em todo o mundo, o que não é diferente no Brasil. Isso requer que se analise essa influência sobre a educação e, conseqüentemente, sobre os currículos escolares, em especial, o da AMOP. Esse conservadorismo intensificou-se

no Brasil com o movimento Escola Sem Partido e com a última eleição presidencial, como destacou-se nas seções seguintes.

3.1 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 QUE DERAM ABERTURA À ATUAL SITUAÇÃO EDUCACIONAL

A educação começa com a produção dos bens culturais. No final da década de 1980, quando houve a queda do muro de Berlim e a separação do bloco soviético, ganhou corpo a pressão em prol de uma distinta política de Estado, a do Estado mínimo, descentralizada e privatista para as funções públicas (BRINHOSA, 2009 *apud* LOMBARDI, 2003), o que consolidou o estabelecimento do neoliberalismo, que foi a saída encontrada para a crise capitalista da época.

Na superação dessa crise e no estabelecimento do neoliberalismo, a presença do Estado foi imprescindível, pois “[...] a maioria dos governos neoliberais era obrigada a administrar e orientar suas economias, enquanto afirmava que apenas estimulava as forças do mercado” (HOBBSAWM, 1995, p. 401). Essa política centralizadora defende a redução da atuação do Estado em suas funções básicas, especialmente a saúde e a educação, agindo de acordo com os interesses do capital e do neoliberalismo. Notadamente a partir da década de 1990, ela sofreu adequações para que atendesse às exigências dessa nova ordem chamada de neoliberal, conforme pode-se apreender da passagem que segue:

A sociedade civil sofreu uma profunda fragmentação social, aliada a uma desmobilização e apatia política e sindical, agravada pela adesão à “nova ordem neoliberal” de muitos políticos, sindicalistas e intelectuais, desencadeando um processo de regressão no que diz respeito aos direitos sociais. [...] Dentro deste projeto político global, a política educativa desempenhou um papel crucial para afiançar e legitimar o papel subsidiário do Estado. (RODRÍGUEZ, 2009 *apud* LOMBARDI, 2003, p. 220).

A profunda transformação desencadeada pela “nova ordem neoliberal” trouxe para a educação uma tendência voltada às pedagogias liberais pós-modernas, que resultam da união de componentes epistemológicos oriundos tanto da pedagogia escolanovista quanto da tecnicista (SOARES, 2016). A educação serve tanto para formar essa nova sociedade como para mantê-la. Nessa direção, ainda na década de

1990, os Estados latino-americanos, mas não somente eles, começaram a reorganizar suas legislações educacionais. De acordo com o Currículo da AMOP,

Nesse processo de mudanças, defende-se, no campo discursivo, a reforma do ensino, principalmente nos países em desenvolvimento, implicando mudanças nas políticas educacionais, alterações nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na formação dos profissionais da educação. (AMOP, 2019, p. 75).

Nesse sentido, o Brasil, em 1996, promulgou a LDB, que serviria de direcionamento para uma educação pensada a favor do capital, em que se privilegia não o aprender dos conteúdos (saber elaborado e sistematizado), mas um aprender a aprender, voltado aos ideólogos liberais e pós-modernos e às expectativas de mercado de trabalho. De acordo com Duarte (2020), “não é de hoje que o neoliberalismo dirige seus ataques à educação pública e gratuita no Brasil. A aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Senado Federal na década de 1990 foi uma vitória das forças neoliberais em educação” (DUARTE, 2020 *apud* MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020, p. 31).

Na perspectiva de poder instituir as práticas neoliberais na educação de forma legal e que abrangesse todo o território nacional, a LDB (BRASIL, 1996) reserva um artigo que define a ideia de uma base curricular que fosse comum a todo território nacional, que, 20 anos mais tarde, foi concretizada em um documento de caráter normativo chamado Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e que define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante a Educação Básica. O Currículo da AMOP aborda esse cenário de mudanças, conforme pode-se verificar nesta passagem:

Para compreender as implicações decorrentes da legislação educacional, é necessário situá-la no contexto das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a reorganização do sistema capitalista mundial, intensificada ainda na segunda metade do século passado, e que tem sua defesa associada à indicação de avanços científicos e tecnológicos, à globalização da economia e abertura de novos mercados consumidores. As transformações no modo de organizar a produção econômica, defendidas como prioridades nos programas econômicos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial, influenciam e afetam diretamente a organização das políticas e programas no campo da educação. Esses organismos e os documentos que sustentam os acordos firmados encaram o desemprego, a fome, a pobreza e o aumento das desigualdades como

problemas que decorrem dos aspectos culturais, cuja solução estaria na proposição de um projeto de educação voltado para a empregabilidade, concebendo a formação integral em uma perspectiva reducionista, ou seja, apenas articulada às necessidades do mercado de trabalho. (AMOP, 2019, p. 75).

As orientações pedagógicas embasadas no pragmatismo e no aprender a aprender entram em confronto com os fundamentos do Currículo da AMOP, podendo comprometer sua aplicação ou ainda descaracterizá-los. Tais prejuízos podem ser manifestos em sua base teórica (capítulo 2) e no trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares, que se conflitam com diferentes orientações da BNCC embasadas no aprender a aprender, no aprender fazendo e no desenvolvimento de competências, princípios básicos das concepções pragmáticas de educação. Por outro lado, para Saviani, inversamente, a organização do trabalho pedagógico remete à

[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. [...] “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. (SAVIANI, 2008, p.14).

Há uma discrepância entre a orientação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na BNCC e no Currículo da AMOP. A BNCC (BRASIL, 2017) objetiva a formação de indivíduos sem qualificações para o trabalho nas mãos do mercado, ou seja, formação diretamente nas empresas, no processo produtivo, seja por meio de instituições privadas voltadas a formação de mão de obra, o Currículo da AMOP vê o trabalho pedagógico como um meio de viabilizar à classe trabalhadora o acesso à cultura letrada e ao saber sistematizado, para, segundo Saviani (2012b), libertarem-se da dominação (dominando o que os dominantes dominam). Nas palavras de Malanthen (2016),

As reformas do Estado brasileiro, que, a partir da década de 1990, adequaram o país a uma reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, em outras palavras, a chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os níveis e aspectos. [...] Tratava-se de ajustar a escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital. Em nome de se colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e

socioeconômicas, o que se pôs em movimento foi um intenso processo de formatação do ensino segundo os moldes impostos pela lógica do capitalista do fim do século XX e início do XXI. (MALANCHEN, 2016, p. 3).

O que se prioriza é o acesso ao conhecimento dos filhos da classe dominante que serão conscientes e pensantes; já para a classe dos trabalhadores, a estruturação de currículos tem ideais de exclusão, pensando no que se faz necessário para que os filhos da classe trabalhadora absorvam a ideologia da classe dominante. Para Marx (1975),

Os pensamentos das classes dominantes são, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, o mesmo será dizer que a classe, que é o poder material dominante na sociedade, também é o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material, dispõe também por esse motivo dos meios da produção espiritual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideológica das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas sob a forma de pensamentos, portanto, as relações que fazem da classe uma classe dominante, e por conseguinte, os pensamentos do seu domínio. Os indivíduos que compõem a classe dominante e estão conscientes e pensam; na medida em que dominam, enquanto classe, determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que a determinam em todos os seus aspectos e que, portanto, dominam, entre outras coisas, enquanto seres pensantes, enquanto produtores de pensamentos, que fixam a produção e a distribuição dos pensamentos do seu tempo; que por conseguinte, os seus pensamentos são os pensamentos dominantes da época. (MARX, 1975, p. 92).

O pensamento dominante se renova conforme a época e os interesses que a envolvem. Nesse viés, o currículo destinado às escolas públicas e as políticas educacionais que o embasam sempre terão como princípios os pensamentos que perpetuam o domínio sobre a classe trabalhadora, pois existe uma luta ideológica tanto nos processos de elaboração e implementação de currículos como na elaboração e implementação de políticas educacionais. A BNCC, sob o entendimento de continuação desse domínio e que ele se efetive dentro do contexto escolar, obrigou a adequação dos currículos e conseqüentemente a formação de professores. Nessa adaptação, o Currículo da AMOP cita o item intitulado “Conteúdos” nas disciplinas, porém, no quadro organizador curricular, não aparecem os conteúdos, somente a “Unidade temática”, e substituindo os “Conteúdos Escolares” utiliza-se “Objetos do Conhecimento” (desvirtuando o objetivo e o próprio fim da escola) e os “Objetivos da

Aprendizagem”, contradizendo o que a pedagogia histórico-crítica julga prioritário para o trabalho educativo – o conteúdo. Nesse sentido, destaca-se a seguinte passagem de Orso (2020) a respeito da reestruturação da grade curricular do Ensino Médio:

Em nome de uma suposta interdisciplinaridade e de uma hipotética articulação entre os conhecimentos, transformam-se os conteúdos num amalgama indistinto, nebuloso e indiferenciado, onde tudo é tudo e nada é nada. Assim, pode-se trabalhar e ensinar qualquer coisa e de qualquer modo, sem obrigatoriedade e rigor científico algum. (ORSO, 2020, p. 43).

Assim como ocorreu com o Ensino Médio, o Currículo da AMOP perdeu aquilo que mais se valoriza dentro da escola: o conhecimento histórico e científico transmitido por meio dos conteúdos. Esses se transformaram em “Campos de Experiência”, na Educação Infantil, “Campo”, em Língua Portuguesa, “Objetos do Conhecimento”, em Arte, e “Unidade Temática”, em Educação Física, Ciências, Geografia, História e Matemática. Nesse primeiro momento, as adequações realizadas não excluem totalmente os conteúdos, mas trazem um prejuízo em sua quantidade e qualidade. Os conteúdos são sintetizados, nomeados de forma diferenciada e o que se amplia nos quadros de organização do conhecimento a ser trabalhado são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Conclui-se disso que a “adequação” do Currículo à BNCC trouxe para dentro das escolas da rede pública da região Oeste a perspectiva do trabalho pragmático, em que “o foco das reformas, é deslocado dos conteúdos para os projetos de vida dos estudantes, para as “vivências cotidianas”, para a “resolução de problemas”, para as tais “competências e habilidades”, para a “prática dos alunos”” (ORSO, 2020, p. 43).

Além disso, de acordo com Faustino (2006),

O currículo e a formação de professores têm sido os elementos mais destacados e, por isso, alvos principais da reforma educacional, pois são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidas na escola serão aqueles definidos pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio. (FAUSTINO, 2006, p. 121)

Resistir a esse processo e continuar um trabalho voltado à ascensão da classe trabalhadora exige dos profissionais da educação o conhecimento da base teórica que fundamenta o trabalho do Currículo da AMOP. Essa proposta curricular, em sua organização e elaboração, permitiu que os docentes se envolvessem em sua

produção, aprofundando seus saberes teóricos e metodológicos. Tal conhecimento por parte dos docentes contribui para que a base teórica escolhia pelo documento continue norteando o trabalho pedagógico na região, mesmo que

as reformas se apresentam politicamente bem definidas e envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. É neste contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente as novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Assim, o Estado regulador e avaliador intervém na questão, procurando instituir os docentes a adequarem as atividades inerentes a profissão de acordo com os resultados almejados pelos interesses de mercado. (MALANCHEN, 2007, p. 22).

A escola é o espaço constituído para o acesso ao conteúdo cientificamente sistematizado e, em sua última adequação à BNCC, os saberes foram substituídos por campos, o que pode fazer com que a escola não cumpra mais com sua função de transmissão dos conteúdos. De acordo com Malanchen (2020), “uma das críticas que endossamos é a do esvaziamento de conteúdos científicos cada vez mais frequentes nas instituições escolares” (MALANCHEN, 2020, p. 208).

3.2 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Os ataques à educação pública não se resumem aos dispositivos legais, como destacou-se na seção anterior. O movimento também obscurantista, intensificado com o resultado das últimas eleições, chamado Escola Sem Partido, necessita ser analisado, estudado e discutido para que se tenha a dimensão de sua influência junto à educação nacional e aos currículos escolares, especialmente os que se embasam teoricamente na pedagogia histórico-crítica, já que esse movimento se contrapõe a tal teoria.

O movimento Escola Sem Partido é idealizado pelo advogado Miguel Nagib, e, como explica Frigotto (2017),

Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das

escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. (FRIGOTTO, 2017, p. 64).

Por tais razões, esse projeto não pode ser visto como um movimento independente, sem ligações com propostas maiores, como o projeto do capital para a educação, que se faz presente nos discursos da elite e dissemina ideais conservadores e reacionários que tendem a esvaziar a educação de conhecimento científico, tornando-a uma mera preparadora de mão de obra.

O Movimento Escola Sem Partido atinge a educação, que é o núcleo formador de uma sociedade. Há um conjunto de educadores que lutam incessante pela garantia da laicidade e da gratuidade, a fim de que a escola seja democrática e de qualidade para todos os indivíduos. Todavia, atualmente, há ataques de políticas educacionais que visam à consolidação dos interesses do capital, como é o caso do movimento em pauta, que foi planejado a partir de uma base conservadora e de restrição do conhecimento e assemelha-se ao senso comum, pois observa-se no pensamento expresso por Nagib, quando fala de sua indignação com a educação ofertada nas escolas, a presença da fragmentação (quando não ouviu a totalidade dos fatos) e dogmático (o fato religioso). Esse movimento fragmentário e dogmático cresceu no ano de 2014, ano que houve a aprovação do PNE, que contemplava supostamente a “ideologia de gênero”. Sob argumentos de base religiosa que contradizem os conhecimentos de base científica, igrejas dos segmentos católico e evangélico se uniram aos ideais políticos e de legisladores. De acordo com Espinosa e Queiroz (2017),

[...] o movimento do Escola sem Partido cresceu mesmo e angariou muitos adeptos quando começou a combater com bastante energia o que denominam de “ideologia de gênero”, a ponto de, em 2014, por causa de grande pressão exercida pelo movimento, o Plano Nacional de Educação (PNE) ter “excluídas todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero” (Penna, 2015) o que já demonstra, infelizmente, sua força no atual cenário político nacional (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 51).

As pressões impostas pelo movimento Escola Sem Partido, mesmo sendo um projeto sem aprovação, são fortalecidas pelo atual cenário político conservador, começando a surtir efeitos e causando prejuízos à educação. Essa pressão já existia, sendo acrescentada ao Currículo da AMOP na versão de 2015, e as novas se somam a ela.

Caso o Projeto Escola Sem Partido fosse aprovado, os estragos seriam ainda maiores. Saviani alerta que,

Se aprovado o projeto da escola sem partido todo ensino, [...], estará atrelado a esse processo de destituição da democracia como regime baseado na soberania popular, colocando o país à mercê dos interesses do grande capital e das finanças internacionais. (SAVIANI, 2017, p. 228).

O objetivo do capital é perpetuar o império da classe dominante e, para tanto, como ressalta Saviani, utilizam-se mecanismos de coerção e persuasão, por meio dos meios de comunicação, atacando os espaços escolares, já que está também na educação a chave de permanência e/ou transformação da realidade social. Entende-se, desse modo, o porquê atacar a educação, pregando uma neutralidade que não existe. A escola é um espaço político e social de reflexão e aprendizado. Assim,

[...] Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político [...] partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje. (SAVIANI, 2017, p. 230-231).

Não há como conceber a possibilidade de que a educação venha a ser neutra. Na visão de Zanardini (2004), “[...] o currículo está longe de ser um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento, mas um componente cultural e particularmente educacional determinado socialmente” (ZANARDINI, 2004, p. 9). Se os espaços sociais nos quais os indivíduos pertencem são permeados por ideologias, conhecimentos, culturas e contradições, a escola não pode ficar de fora do debate, “[...] isso significa que não se pode falar em educação em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais” (MASSON, 2009, p. 25). Acrescentando à discussão, Marafon, Castro e Souza (2018) argumentam que

Os PLs EsP (projetos de lei escola sem Partido) buscam proibir explicitamente que os professores e professoras discutam, em suas aulas, temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade religiosa, temas acusados de serem trabalhados com finalidade de “doutrinação ideológica e partidária”, em um reducionismo intencional de “política”. Ora, assumir uma perspectiva política não é o mesmo que partidarismo. (MARAFON; CASTRO; SOUZA, 2018, p. 80).

Embora a simples adoção de um documento não seja suficiente para mudar um estado de coisas, na visão de Batista e Noffke (2018),

A adoção de um currículo pautado no materialismo histórico-dialético e, portanto, de uma pedagogia progressista, tomada pelos educadores da região Oeste do Paraná, se contrapõe, em certa medida, ao conservadorismo, uma vez que parte de uma análise crítica da realidade social, sustentando, implicitamente, as finalidades sociopolíticas da educação. (BATISTA; NOFFKE, 2018, p. 604).

Existe uma contraposição entre as bases teóricas do Currículo da AMOP e a tendência conservadora e negacionista do discurso político atual envolvendo o Escola Sem Partido. A referida proposta curricular nasceu de um trabalho realizado por professores, conhecedores de escola e de aprendizagem, baseado em uma concepção teórica advinda de estudos, reflexões e constatações científicas. Em contrapartida, o Movimento Escola Sem Partido nasceu no contexto de obscurantismo e negacionismo, que eclode a partir da indignação de uma pessoa e em suas convicções de base conservadora. Para Batista e Noffke (2018),

Por uma questão pessoal, por um advogado, Miguel Nagib, em resposta ao que ele interpretou como “doutrinação” por parte de um professor de sua filha. Segundo Nagib, que também é procurador do Estado de São Paulo, o professor teria feito uma comparação entre São Francisco de Assis e o revolucionário Che Guevara, um dos líderes da revolução cubana. A analogia feita pelo professor constituiu em demonstrar duas pessoas que se despojaram de seus bens em nome de uma causa. No caso de Francisco de Assis, uma causa religiosa; já o revolucionário tinha uma causa ideológica política. (BATISTA; NOFFKE, 2018, p. 605).

Em outras palavras, a proposta do Escola Sem Partido foi pensada por alguém que se ampara em uma determinada análise da realidade educacional e que diz defender a neutralidade política, ideológica e religiosa, mas não faz isso, pois sua posição não é neutra, mas pautada ensinamentos de ordem religiosa.

3.3 CONSERVADORISMO E RELIGIÃO

A fim de contextualizar os atuais ataques conservadores à educação escolar no Brasil, destaca-se o posicionamento de Saviani (2017). O pesquisador foi entrevistado a respeito das mudanças ocorridas na educação. Uma das perguntas feita e ele relacionava à sua visão do atual momento político brasileiro. Ele respondeu:

A meu ver, o atual momento político no Brasil se explica a partir de um duplo componente. O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo, que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção, combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante, sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas. É essa classe dominante que, agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas. (SAVIANI, 2017, p. 228).

O primeiro componente relatado por Saviani está relacionado ao conservadorismo que atualmente permeia os debates públicos não somente no Brasil. O “conservadorismo é um conceito associado a processos e contextos históricos específicos” (ALMEIDA, 2019, p. 185), assim, constatou-se que o atual momento político, marcado pelas eleições presidenciais de 2018, pode ser caracterizado como um contexto histórico específico brasileiro, que teve como bandeira o conservadorismo. Corroborando com a visão de Saviani (2017), Almeida (2019) argumenta que o discurso conservador “tornou-se comum nos debates públicos brasileiro e mundial contemporâneos, sendo constantemente acionados nos noticiários de televisão, na imprensa escrita e nas redes sociais digitais” (ALMEIDA, 2019, p. 186). Todo esse investimento em discursos conservadores do capital em crise e a formação social brasileira reprimida pela classe dominante, que Saviani (2017) aborda como segundo componente, atinge a educação ao longo de sua história, sendo tratada como mercadoria e servindo como instrumento de doutrinação (SAVIANI, 2018). Acerca dessa questão, Mészáros (2008) afirma que,

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

A educação, para superar a atual configuração da sociedade mercantil, que almeja a alienação e a intolerância, necessita trabalhar com ênfase na emancipação humana (MÉSZÁROS, 2008), como preconiza a pedagogia histórico-crítica e o Currículo da AMOP. O grande desafio da escola na atualidade é entrar em contradição com a forma capitalista que a escola e a sociedade estão estruturadas. A construção histórica da humanidade, sob os moldes do capital, não pode ser desconsiderada, pois é necessária a compreensão da totalidade dos fatos históricos que nos fizeram chegar aos atuais moldes educacionais e sociais para, então, transformar a realidade.

Além do capitalismo predominante nas estruturações sociais e educacionais, a religião sempre se fez presente nas “[...] escolas de primeiras letras até as de grau mais elevado, a religião estava presente na escola por meio da catequese e da História Sagrada como uma decorrência do regime de união entre Igreja e Estado” (DERISSO, 2006, p. 20). A influência da religião sobre a escola se efetiva mesmo com a laicidade que reza a LDB. As escolas públicas oferecem obrigatoriamente a disciplina de Ensino Religioso, que, a partir da LDB (BRASIL, 1996), adquiriu “novos formatos acompanhados de novas justificativas” (DERISSO, DUARTE, 2013, p. 145).

Quanto ao currículo escolar, a sua organização inicial estava fundamentada na vertente religiosa. Por longos anos, a Igreja teve influências significativas no processo de escolarização, pois, com a chegada dos portugueses ao Brasil, os religiosos assumiram o papel de ensinar. Saviani (2010), baseando-se em Mota (1984), afirma que os frades “[...] usavam a técnica de percorrer as aldeias indígenas em missões volantes, unindo a catequese à instrução” (SAVIANI, 2010, p. 40), a mesma prática de ensino adotada posteriormente pelos jesuítas, momento em que essa vertente religiosa passa a ser questionada e as novas orientações passam para uma fundamentação de currículo voltado ao ensino laico, desvinculado dos valores religiosos, que são seculares, e articulado às descobertas científicas. A elaboração de uma pedagogia de base teórica voltada ao pensamento marxista, gerou um conflito e

uma reação de movimentos ligados à igreja, que defendiam a permanência da disciplina de ensino religioso dentro dos currículos escolares, não mais pensada em uma vertente religiosa, de catequização, mas do pensamento epistemológico, voltado ao conhecimento científico.

Os homens na antiguidade tinham suas explicações para fenômenos da natureza ou questões que eram incompreensíveis para o momento intimamente ligados ao religioso e ao misticismo. Tudo o que não se tinha uma explicação era relacionado à religião, e quase tudo que se questionava era explicado por uma teoria religiosa e mística. De acordo com Saviani (2017), “[...] as ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas da visão católica” (SAVIANI, 2010, p. 178), uma vez que esse era o conhecimento que explicava todo o contexto de criação e de formação humana e do universo. O domínio da igreja sobre a educação e formação humana não podia ser perdido, o que levou

[...] a pressão para o restabelecimento do Ensino Religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas [...]. (SAVIANI, 2010, p. 179).

Conservar o pensamento religioso dentro das escolas é uma pressão constante das igrejas. Os avanços da ciência e do conhecimento, contudo, já não justificam a permanência do Ensino Religioso nas escolas. A palavra ensino, no Dicionário Aurélio, diz respeito à “ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos, de instruir alguém através da informação; instrução” e religioso: “que se refere à religião” (FERREIRA, 2010, p. 307). Logo, o Ensino Religioso é o ato de ensinar aquilo que se refere à religião, mas se a laicidade,

[...] coloca **o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas**, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (AZEVEDO, 1960, p. 155, grifos nossos).

A disciplina de Ensino Religioso tem um caráter conservador dos preceitos da religião. Algo conservador, de acordo com Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), diz

respeito àquilo se conserva, “Diz-se daquele que em política é favorável à conservação da situação vigente opondo-se as reformas radicais. Diz-se daquele que é apegado à hábitos ou a valores tradicionais” (FERREIRA, 2010, 215). O indivíduo com o pensamento conservador é aquele que crê que há uma moral permanente em cada ação executada. Indivíduos com esse pensamento creem que a falta de moral e dos bons costumes são as causas dos grandes problemas que a humanidade enfrenta. E, nesse sentido, os conservadores da atualidade unem ambos os termos - religião e conservadorismo - como uma forma de amenizar tais problemas que julgam afetar a humanidade.

Foi o discurso conservador e a questão religiosa que levaram Nagib (Escola Sem Partido) a uma decisão que põe em risco toda uma estrutura escolar direcionada à criticidade, a discussões acerca de variados temas, a exposições de pensamento diferenciados. Para Derisso, Silva e Duarte (2019), “o senso comum religioso é uma via perigosa quando utilizado e potencializado no sentido de impedir uma discussão aberta no contexto social e político” (DERISSO; SILVA; DUARTE, 2019, n.p.). A igreja domina por meio de seu intrínseco caráter conservador, do qual se valeu para, durante muitos anos, interferir no Estado e na educação. A disciplina de Ensino Religioso é um reflexo disso, marcando a resistência da igreja contra a laicidade do ensino e contra o fim dessa disciplina nas grades escolares. Saviani (2008) denomina a mobilização de resistência das igrejas de “[...] resistência ativa porque não se limitou a manifestar discordâncias, críticas e objeções, alertando para as consequências negativas da situação então instaurada, o que lhe conferiria um caráter passivo não indo além do exercício do direito de discordar” (SAVIANI, 2008, p. 180).

A Igreja resistiu não somente por meio dos atos de celebração nas igrejas, com manifestações públicas de objeção aos moldes laicos que o Estado conduzia a educação, mas também com a criação do Centro Dom Vidal, dito como “a maior afirmação da inteligência cristã em terras do Brasil (CASALI, 1995, p. 119), e de publicações em revistas próprias da igreja, que objetivavam disseminar a sua importância e a continuidade do Ensino Religioso nas escolas. Saviani (2010) afirma que:

A mobilização da igreja expressou-se na forma de resistência ativa, articulando dois aspectos: a pressão para o reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e

jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas, assim como na formação de professores, para o que se dispunha de suas próprias Escolas Normais. (SAVIANI, 2010, p. 179).

Essa mobilização, denominada pelo autor de *Resistência Ativa*, de certa forma teve êxito em suas reivindicações, pois, mesmo não havendo diretamente a influência catequizadora sobre os alunos, a disciplina foi mantida e com ela o direito da expressão da fé e propagação dos valores morais, ensinamentos do senso comum que são destinados à orientação familiar e à fé religiosa, mas não deveres da educação escolar que preza pelo conhecimento científico, artístico e filosófico. Assim como as igrejas evangélicas que buscam influenciar nos conteúdos ensinados, com discursos distorcidos, no sentido de se contrapor ao que a escola vem ensinando, se posicionam dizendo que os conteúdos escolares são uma ameaça a moral e a família. No Currículo da AMOP, no que concerne ao Ensino Religioso, observa-se que essa disciplina

[...]deve resgatar os fatores que tornam o humano um ser de sentimentos, capaz de expressar desejos e emoções, os quais têm no princípio da razão seu modo de ser. Ao compreender a cultura religiosa ou a religiosidade como uma dimensão humana, reafirma-se seu fundamento nos princípios de cidadania, do convívio social e do entendimento do outro, aspectos comuns a todas as denominações religiosas. Por isso, é “importante que o diálogo inter-religioso seja impulsionado pelo desejo de um melhor entendimento humano [...] que contribua para uma melhor convivibilidade humana” (BERKENBROCK, 1996, p. 327). Em outras palavras, retoma-se aqui **o paradigma da educação em direitos humanos e da diversidade cultural**. (AMOP, 2019, p. 467, grifo nosso).

Isso dá continuidade ao discurso de cultura e ensinamentos do senso comum, de caráter conservador e desrespeito à laicidade, esquecendo-se que a escola é o espaço apropriado para a construção do saber, já que enfatiza ensinamentos de cunho religioso. O trecho em destaque afirma que as religiões são multiculturais, quando são monoculturais, evidenciando uma contradição a pedagogia histórico-crítica. Destaca-se outro trecho do documento:

[...] os indivíduos têm o direito de professar uma fé, como fenômeno religioso ou não, em diferentes tradições religiosas e em códigos morais e éticos como uma forma de construir uma identidade pessoal e coletiva. Em cada uma dessas formas, prevalece o estabelecimento

de uma ordem de prioridades e de organização da prática do bem comum, o respeito à vida, a transmissão de valores, o desenvolvimento de atitudes, o alargamento da consciência a respeito de direitos e deveres para consigo e para com os demais, enfim, cada distinta forma de manifestar uma fé apresenta deveres com a humanidade e com a natureza. (AMOP, 2019, p. 468).

Este trecho do currículo evidencia vários equívocos a respeito da disciplina de ensino religiosos. Um é o da identificação entre religiosidade e adoção de valores morais. Outro é o da identificação entre as religiões e valores morais positivos como respeito à vida e respeito aos deveres para com outras pessoas. Há também o equívoco básico de que o respeito ao direito das pessoas adotarem a crença em alguma religião seja fomentado pelo ensino religioso, porém esse respeito é um princípio político e não religioso.

Discutir e estabelecer relações sobre temáticas diferenciadas, até mesmo sob temática religiosa, eleva o pensamento crítico dos indivíduos, levando-os a refletir sobre suas crenças e, que para a lógica do senso comum, tornam-se uma alternativa perigosa, porque reduz a sua condição alienante. A disciplina de Ensino Religioso tem cunho conservador, pois visa à manutenção de valores que representam o dogma das igrejas. Ela não somente contradiz o que o Currículo preconiza sobre a educação estar voltada à superação do senso comum por meio da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, capazes de elevar o indivíduo a consciência filosófica, como ameaça a garantia constitucional da laicidade. Para Saviani (2004),

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2004, p.2).

O conhecimento filosófico é importante para o indivíduo, porém, cabendo ao professor fazer a mediação entre o senso comum (conhecimento prévio do aluno) e o conhecimento científico (conhecimento a ser atingido). O Currículo da AMOP preconiza que o indivíduo necessita sair desse conhecimento espontâneo e fragmentado, que adquiriu por suas experiências de vida e relações sociais. No conhecimento do senso comum não há a compreensão da totalidade dos fatos históricos e nem do saber cientificamente elaborado, por isso, é necessário que o

indivíduo saia dessa perspectiva reducionista que atende somente às necessidades do mercado de trabalho (AMOP, 2019). Assim,

A formação teórica do professor, quer seja na condição inicial ou contínua, parte dos mesmos princípios defendidos para o ensino, primando pelo rigor dos conceitos e pelo rigor metodológico, visando a alçar níveis de compreensão cada vez mais complexos que auxiliem no domínio conceitual e nas relações necessárias que incidam em práticas pedagógicas mais consistentes que auxiliem na transposição da síncrese à síntese, do abstrato ao concreto pensado, na superação dos saberes em nível de senso comum, alçando os patamares da elaboração conceitual sustentado por um domínio consistente. (AMOP, 2019, p. 74, grifo nosso).

Um currículo escolar é baseado em uma teoria educacional e os indivíduos que nela adentram expressam diferentes pensamentos que não podem ser naturalizados ou desconsiderados. Todavia, para que haja uma transformação, uma mudança, a escola tem que se posicionar. A educação escolar não é um ato neutro, deve se concentrar no trabalho educativo voltado na socialização do saber sistematizado, o conhecimento deve ser trabalhado sob um objetivo e motivado pelo poder que o saber tem de dar aos alunos a capacidade de se posicionar conscientemente frente às adversidades que os tipos de sociedade impõem. Esse posicionamento implica discutir e refletir sobre os mais diferentes temas. Não obstante a isso, a onda de conservadorismo que se propagou mundialmente, no Brasil, foi mais intensificada durante o período eleitoral e o resultado das últimas eleições, o que pode ter causado impactos significativos no trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo Currículo da AMOP, uma vez que a mídia deu muita ênfase a isso, como observado nas palavras de Cepêda (2018):

[...] embora o momento conservador dos últimos anos seja internacionalmente expressivo, ele varia conforme as configurações nacionais, interagindo com contextos sociais e históricos específicos onde a nova direita assume uma coloração própria – exigindo a investigação dos elementos de identidade geral do campo e, ao mesmo tempo, ajustando-se às trajetórias políticas nacionais específicas. (CEPÊDA, 2018, p. 41).

Essa onda conservadora de cunho religioso que está vinculada aos partidos de direita tem se desenvolvido ao longo dos últimos anos e teve sua maior expressão com os movimentos políticos de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e com as eleições do atual presidente Jair Bolsonaro. Esse mesmo movimento conservador que

fortalece a participação familiar na escolarização vai de encontro ao que se preconiza no Currículo da AMOP sobre temáticas como o evolucionismo, a ideologia de gênero e a educação sexual, que divergem dos princípios ligados à religião. O que o atual presidente tem defendido leva as famílias a contrariar questões científicas que são discutidas na escola, promovendo um esvaziamento dos conteúdos e a intensificação de questões que não fazem parte das atribuições da escola. Para Malanchen (2014),

O saber escolar não é, como alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, um saber inventado pela escola, mas sim o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo. Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo, envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências. (MALANCHEN, 2014, p. 180).

A escola, como determina a Constituição Federal, deve ser democrática e de liberdade, em que professores e alunos possam expandir seus conhecimentos refletindo sobre os mais variados temas/conteúdos. Isso é corroborado no Currículo da AMOP:

No que tange à legislação nacional, no final da década de 1980, a Educação passou a ser garantida pela Constituição Federal de 1988 – CF/88, como direito público subjetivo, e foi apontada como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205). Ademais, os princípios constitucionais são prerrogativas a serem cumpridas na Educação, em todos os níveis de ensino, **primando por:** equidade no acesso e na permanência, **liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias** e concepções pedagógicas, gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, garantia de padrão de qualidade (art. 206, I a VII). (AMOP, 2019, p. 76-77, grifos nossos).

A proposta curricular, em consonância com a Carta Magna que garante o acesso à educação, tem em seus princípios constitucionais a primazia pela liberdade de ensinar e aprender e o pluralismo de ideias, de questões essenciais a uma pedagogia que se centra na prática social transformadora, como instrumento que pode livrar a classe trabalhadora do obscurantismo. A liberdade de ensinar e aprender é essencial à prática pedagógica, pois a reflexão e a discussão de diferentes assuntos, tais como religião, ideologia de gênero, sexualidade, entre outros, nos fazem compreender que a escola, como espaço destinado ao aprendizado, ao debate e ao

aprendizado, está cumprindo a sua função social, a de ensinar na perspectiva do trabalho humano, promovendo debates com os conteúdos e respeitando a pluralidade de ideias, fazendo com que aluno saia do senso comum para alcançar o conhecimento científico. O caminho mais efetivo para se combater o obscurantismo e o conservadorismo desenfreado que atualmente permeia a mídia e a nossa sociedade ainda é a educação. Maria Lúcia Barroco afirma que

[...] o conservadorismo fundamenta-se na valorização do passado, da **tradição**, da **autoridade** baseada na **hierarquia** e na **ordem** [...]. Para Burke, a história é a experiência trazida do passado e legitimada no presente pelas tradições [...]. Segundo Nisbet, uma das marcas do pensamento conservador é sua oposição ao racionalismo e sua valorização da **experiência** e do **preconceito**. (BARROCO, 2009, p. 172, grifos da autora).

A autora, nesse trecho, caracteriza o preconceito como um conhecimento resultante dos saberes espontâneos, empíricos e da prática cotidiana. São conhecimentos da vida diária que reproduzem valores e saberes adquiridos do convívio social (senso comum) e que são fundados no moralismo sem base científica, geralmente apregoados na família e na igreja. Esses segmentos disseminam valores e tradições voltadas ao pensamento conservador e negacionista, negando as conquistas como os Direitos das Mulheres, o Direito dos Homossexuais, entre outros avanços da sociedade contemporânea e conservam conhecimentos, valores e moralistas herdados de sociedades passadas com organizações e conhecimentos pertinentes àquela época.

Essa onda conservadora aliada à religião, que na atualidade é defendida de forma deslumbrada, apela para a irracionalidade e para a violência, além de interferirem de forma significativa na educação. É necessário, como preconiza o Currículo da AMOP,

O conhecimento científico, sendo produzido nas relações dos homens com a natureza e dos homens entre si, constitui-se na sua dimensão histórica, demarcada pelo tempo e pelas condições em que é produzido, sistematizado e socializado. [...] Por isso, é necessário que a ação pedagógica, sob a responsabilidade da instituição escolar, esteja planejada de forma a superar as práticas pedagógicas pautadas em conceitos espontâneos, visando a alçar novas práticas nas instituições, uma vez que há que se tomar consciência do que é defendido reiteradamente por Martins (2016, p. 26): [...] há que se afirmar a escola como locus privilegiado para a transmissão daquilo

que realmente promove o desenvolvimento, cientes de que o alcance dos conceitos científicos não restringe apenas aos conteúdos que veiculam em si mesmos, haja vista que esse tipo de ensino opera decisivamente na estrutura psíquica dos indivíduos. O que se apresenta no cerne da qualidade dos conteúdos de ensino outra coisa não é senão a formação da consciência, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na formação dos processos funcionais superiores e, sobretudo, naquilo que conduz ao autocontrole da conduta. Pretender a formação de alunos “críticos”, “participativos”, “cidadãos”, etc.; na ausência do ensino de conteúdos sólidos, desenvolvíveis, parece-nos um ideal falaz que precisa ser desvelado. (AMOP, 2010, p. 66).

Se a escola é o local destinado à aquisição do saber científico e do ensino do saber sistematizado que levem o indivíduo à sua ascensão, um currículo deve ser elaborado partindo dos pressupostos teóricos, da definição dos conteúdos, da metodologia a ser utilizada e da avaliação dos resultados. A escolha desses elementos essenciais é fundamental para o desenvolvimento dos conteúdos e para o sucesso do processo pretendido. Superar o obscurantismo, o conservadorismo e as crenças religiosas que são instrumentos do capital para a dominação das massas, difundidos pela mídia e que sugerem ao povo a manutenção da ordem, é uma tarefa árdua que o Currículo da AMOP, durante anos, vem buscando. Ao realizar uma leitura das escritas sobre o conservadorismo, pode-se afirmar que esse nega os ideais de formação humana omnilateral, propostos pela pedagogia histórico-crítica. Para Martins (2011),

[...] cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. (MARTINS, 2011, p. 55).

A pedagogia histórico-crítica, como uma teoria revolucionária e com um trabalho voltado à ascensão da classe trabalhadora, busca desenvolver um trabalho pedagógico voltado a promover o conhecimento necessário para que haja a formação de “[...] indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser” (DUARTE, 1999, p. 204).

3.4 O PRAGMATISMO EMPRESARIAL

O neoliberalismo e as reformas educacionais da década de 1990 trouxeram para a educação novas investidas do capital e, com elas, a lógica empresarial e o pragmatismo, confirmando as parcerias público-privado, ao dar abertura para que instituições como bancos, cooperativas e outras instituições contribuam para com a formação dos indivíduos. Ao estabelecer tais “parcerias”, abre-se a oportunidade para que o modelo de gestão empresarial invada a escola e, conseqüentemente, tenha-se uma educação voltada ao pragmatismo em benefício da classe empresarial. Nas reformas neoliberais,

[...] o papel do estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. [...] prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (SAVIANI, 2002, p. 23).

Essa influência tem feito com que se acentue uma formação voltada para o mercado de trabalho. As políticas públicas discutidas e implementadas ao longo das últimas décadas objetivam preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, e isso tem sido intensificado nas escolas públicas, pois o público-alvo neoliberal são os filhos da classe trabalhadora, impedindo que tenham acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado e promovendo o esvaziamento dos conteúdos. Se, por um lado, a BNCC (BRASIL, 2017) já prevê uma educação voltada aos campos do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências, isso é reforçado ainda mais quando há, por parte do poder público, a garantia de parcerias com diferentes empresas. Como argumentam Lima e Martins (2005),

O governo, para trabalhar em parceria com a sociedade, deve estabelecer o incentivo à auto-organização por grupos de interesses; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas; um pacto social para a solução pacífica dos conflitos. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 52).

A região Oeste do Paraná é marcada pela parceria dos municípios com a Fundação SICREDI, que adentrou na educação de vários municípios com o programa “União faz a Vida”, com a posição de trabalhar com uma metodologia própria e formação de professores. O site do programa diz: “Trabalhamos com uma estrutura

de metodologia que é só nossa! O grande objetivo do Programa é formar cidadãos cooperativos” (SICREDI, 2021, n.p.). Os projetos são desenvolvidos pelos professores no decorrer do ano letivo; ao final de cada ano, são escolhidos e premiados os que mais se destacaram. Todo esse trabalho é feito em grande parte dos municípios que compõe a AMOP, na contramão da sua proposta curricular, que adverte:

Para que o trabalho educativo se efetive da maneira indicada nesses pressupostos, as políticas públicas municipais para formação dos profissionais da educação não podem ser compostas de eventos pontuais, nem podem ficar submetidas às mudanças de governo, ou ainda mais grave, **submetidas às empresas, às fundações e às corporações que têm adentrado ao espaço escolar, as quais, oferecendo produtos e serviços por meio de parcerias, amarram programas de formação contínua, vinculados aos interesses corporativos, desvirtuando os princípios político-pedagógicos tão arduamente construídos na discussão coletiva dos projetos políticos pedagógicos.** A formação precisa ser contínua, garantindo o aprofundamento teórico-metodológico, a unidade e a coerência aos pressupostos teóricos que sustentam as concepções de desenvolvimento humano, de aprendizagem, de ensino, de organização pedagógica, dentre outros. (AMOP, 2019, p. 74, grifos nossos).

Os projetos neoliberais parecem ser uma realidade distante, mas estão próximos e passam despercebidos. Como destacou-se na citação, a preocupação é real, o próprio Currículo adverte isso. Muitas fundações têm adentrado dentro das escolas com autorização promovida por meio de parcerias que buscam uma formação pragmática que parte dos interesses dos educandos. Na perspectiva do Currículo da AMOP, a tarefa principal da escola é a socialização do conhecimento, realizada pela mediação dos conceitos científicos, filosóficos e artísticos. Todavia, ao se dar abertura para que tais programas adentrem ao espaço escolar, muda-se a metodologia, fragiliza-se a fundamentação teórica e, conseqüentemente, adequa-se o ensino às exigências do mercado de trabalho e do saber pragmático, o que vai na contramão da função da escola; o seu foco, nesse viés, está voltado para o empreendedorismo e a cooperação. Para Duarte (2001b),

Enfatizar e valorizar a educação para a cidadania baseada em princípios e “valores éticos de igualdade e equidade, diversidade, liberdade, autonomia e emancipação, participação, solidariedade e relação dialógica, necessários para o desenvolvimento de cidadãos” (SICREDI, 2008, s/p), é função da família. O Currículo demonstra essa preocupação, ao pautar-se em Saviani (2003):

Para Saviani (2003), “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (Ciência) [...]”. Assim, para o mesmo autor “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, ou seja, trabalhar o clássico, “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Ele acrescenta, ainda, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 22-23), porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável à emancipação e humanização. (AMOP, 2019, p. 47).

O programa da Fundação SICREDI diz articular os conhecimentos aos conteúdos do currículo, pois, inicialmente, faz-se uma investigação para saber o interesse do aluno e, partindo disso, com a mediação do professor, desenvolve-se uma pergunta investigatória que dará origem a um projeto de pesquisa. Com auxílio do professor, essa ação resultará em inúmeros conhecimentos de conteúdos que são próprios do currículo ao qual a escola está submetida. Todavia, questiona-se se o trabalho desenvolvido é em forma de projetos e em cima de uma questão investigatória, como articular isso a um currículo que propõe um trabalho para

uma educação que tenha compromisso com a transformação precisa levar em conta a relação entre a teoria e a prática, por meio da transmissão e da assimilação dos elementos culturais e científicos que permitam fazer a crítica, bem como buscar possibilidades de transformação das atuais relações sociais que expropriam, da ampla maioria da população, as reais condições de acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade. (AMOP, 2019, p. 63).

A proposta curricular da AMOP pauta-se em uma metodologia que valoriza a apropriação dos conteúdos, resgatando os conhecimentos prévios do aluno para, partindo deles, superar os conhecimentos do senso comum com aqueles que foram cientificamente elaborados. Estimula-se o diálogo e o debate com a participação de todos, construindo coletivamente o saber com a cultura acumulada científica e historicamente. Prioriza-se, desse modo, a aprendizagem, e, de acordo com Martins (2016),

O percurso lógico da aprendizagem segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais

elaborados e complexos. Esse percurso revela-se 'de baixo para cima'. (MARTINS, 2016, p. 28).

Martins explica que o percurso lógico do ensino é diferente do percurso lógico de aprendizagem. O percurso lógico do ensino é citado pelo Currículo da AMOP como um processo que necessita ser teoricamente embasado e apropriado inicialmente pelos professores:

A formação teórica do professor, quer seja na condição inicial ou contínua, parte dos mesmos princípios defendidos para o ensino, primando pelo rigor dos conceitos e pelo rigor metodológico, visando a alcançar níveis de compreensão cada vez mais complexos que auxiliem no domínio conceitual e nas relações necessárias que incidam em práticas pedagógicas mais consistentes que auxiliem na transposição da síntese à síntese, do abstrato ao concreto pensado, na superação dos saberes em nível de senso comum, alcançando os patamares da elaboração conceitual sustentado por um domínio consistente. (AMOP, 2019, p. 74).

Tal afirmação nunca se fez tão imprescindível quanto nesse momento da educação brasileira. A oportunidade que foi oferecida aos professores municipais da região Oeste do Paraná, por meio da elaboração de um documento curricular, é de suma importância, permitiu que se apropriassem da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético, conhecimentos que oportunizam não só compreender, mas transmitir a compreensão das relações de dominação, que é oposta à alienação. Eis o poder revolucionário dos professores, socializar o conhecimento e, desse modo, estar política e pedagogicamente colaborando para a constituição da humanidade em cada indivíduo, dando-lhe o poder de agir, de transformar ou de reproduzir conscientemente (SAVIANI, 2008).

Não basta interpretar o mundo; é preciso transformá-lo (MARX, 1888). Essa compreensão é fundamental, pois são muitos os ataques que a escola pública vem sofrendo ao longo dos anos e, o currículo escolar, como um documento norteador da prática pedagógica, é um dos alvos da política neoliberal que se instaurou mundialmente ao longo das últimas décadas. Pensar que tal princípio político visa a um trabalho que exclui os filhos da classe trabalhadora de ter o acesso ao conhecimento, por meio do ato educacional que é intencionalmente pensado na lógica mercantil e destinado à formação de uma sociedade reprodutora da lógica do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após confirmar-se a identidade entre a orientação teórico-metodológica do Currículo com a pedagogia histórico-crítica e o materialismo de Marx, analisou-se o contexto de elaboração deste documento, vinculando o processo de colonização da Região Oeste do Paraná, notadamente com a construção da Usina de Itaipu que possibilitou que recursos provindos de parte dos *royalties* fosse investidos em educação, ao avanço na construção de escolas, universidades e financiamento de estudos e pesquisa que ao longo dos anos possibilitou a elaboração de um currículo que expressasse o conhecimento e os estudos realizados. A parceria com entidades que promovem estudos e pesquisas no campo educacional, mais particularmente no campo pedagógico, fez com que a fundamentação teórica do Currículo expressasse o método de análise e a orientação pedagógica mais desenvolvidos, a saber: o materialismo histórico e dialético e a pedagogia histórico-crítica. A adoção de um currículo com tal fundamentação teórica numa sociedade capitalista o expõe inevitavelmente a interferências, e conseqüentemente a riscos de descaracterização que provêm de dentro e de fora do campo educacional

A partir da identificação e análise das pressões e riscos de interferência, conclui-se que o Currículo da AMOP expressa em sua primeira edição a fundamentação teórica baseada no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica. Contudo, no decorrer dos anos foram observadas pressões no sentido impor adequação do Currículo da AMOP, notadamente em sua 4ª edição, a orientações pedagógicas nacionais, oficiais e ou legais, que abrem as portas para que sua fundamentação teórica seja corrompida. Observou-se, no entanto, que a concepção materialista da história e da educação que fundamenta o Currículo não foi alterada significativamente, mas que este documento comporta elementos isolados das teorias construtivistas como a pedagogia dos projetos e das competências que Duarte (2001) denomina como pedagogias do aprender a aprender. Exemplo podem dados com a utilização dos termos habilidades e competências, expressões utilizadas com maior ênfase na pedagogia das competências.

Ao aprofundar-se os estudos e realizar-se a análise das influências que o orientação nacional oficial trouxe ao Currículo, constata-se que os PCNs, a LDB e a BNCC, elaboradas em diferentes momentos fundamentam-se numa mesma concepção pedagógica, e que aspectos que se faziam presentes nos PCNs foram

retomados por meio de uma linguagem mais atualizada, mas com os mesmos objetivos que a atual BNCC preconiza, dando ao leitor o entendimento de que aquilo que lá na década de 90 foi idealizado como parâmetros curriculares, que então não eram obrigatórios, agora é retomado com poucas diferenças Base Nacional Comum Curricular. Tais documentos norteadores da educação nacional foram embasados legalmente nos princípios que reza a LDB. Comprovando o afirmado no Currículo da AMOP, que há uma recomendação de organismos internacionais para a educação de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, a respeito de quais conhecimentos devem a ser trabalhados na educação escolar. A LDB, por sua vez, de base escolanovista, traz para dentro dos fundamentos legais do Currículo a necessidade de atrelar a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (AMOP, 2019).

No campo da educação, a BNCC apresenta-se com o discurso de procurar proporcionar a igualdade no sistema educacional brasileiro, que além de colaborar com a formação integral do indivíduo poderia garantir que os estudantes de todo território nacional tivessem acesso aos mesmos saberes e conhecimentos. Diante desta exposição e da obrigatoriedade de cumprimento da BNCC pelos sistemas de ensino, as pressões sobre o Currículo da AMOP se revigoram no momento da reelaboração que resultou na sua 4ª edição. Observou-se que foram utilizadas as orientações expressas pela BNCC, no tocante aos conteúdos, aos códigos alfanuméricos e na adesão à tese da formação de competências, elementos característicos das pedagogias do aprender a aprender que entram em contradição com a base teórica expressa no Currículo.

Os elementos contraditórios com fundamentação teórica e metodológica do Currículo podem levar a que as unidades escolares ou professores façam escolhas a partir de um leque de possibilidades, e que tais escolhas acabem por desviar o foco da transmissão do conhecimento mais desenvolvido, conforme o proposto pelo Currículo, para um tipo de educação que responda de forma pragmática às necessidades do mercado de trabalho e à ideologia do capitalismo.

As pressões que atualmente permeiam o cenário político e cultural do país são marcadas pelo avanço de uma extrema direita que difunde um exacerbado conservadorismo com conotação de cunho religioso e ou pragmático (ligado obviamente aos interesses empresariais), como é o caso do Movimento Escola Sem-Partido, que foram amplificadas após a última eleição presidencial. Sob o argumento

da defesa da moral e dos “bons costumes”, as orientações da extrema direita que têm colocado em risco a existência de décadas de avanços na democracia e nas conquistas sociais, tendem a colocar em risco a organização escolar e a própria existência da escola pública.

Há dois componentes que influenciam fortemente a onda conservadora que se propagou no país, conforme Saviani (2017). A primeira é de caráter global, voltada a crise do capitalismo que se utiliza de mecanismos de coerção e iniciativas de persuasão, difundidos pelos meios de comunicação e a segunda está direcionada às investidas na educação. São ações desenvolvidas com o fim do capital superar sua crise e poder dar continuidade ao seu domínio sobre a classe trabalhadora. Tais estratégias amplamente divulgadas e fortalecidas com o resultado da eleição de 2018, trazem influências sobre o Currículo e a educação em geral. Ao se propagar o conservadorismo e a religiosidade como a solução dos problemas que julgam afetar a educação, abre-se espaço para que adentre a escola questões que fogem a sua competência e ao conhecimento curricular pré-estabelecido, ferindo o princípio de laicidade do Estado, embora a laicidade não impeça que práticas religiosas sejam objeto de estudo na escola.

A escola deve ser laica e igualitária, onde o educando tenha acesso ao saber sistematizado. Assim, a onda conservadora e de princípios religiosos que se propagou no país e conseqüentemente na educação, traz prejuízos sobre a laicidade, ao conhecimento e ao currículo, pois ao se propagar o conhecimento conservador e religioso, muito do que a escola se propõe a fazer é questionado e mal interpretado. Gerando uma forte pressão sobre o Currículo que é contrário ao que propõe o movimento conservador e religioso. Lutar por uma educação laica e transformadora da condição alienante que a classe trabalhadora se encontra é condição essencial para que se cumpra o proposto no Currículo da AMOP.

Outro fator que compromete a base teórica do Currículo da AMOP é o protagonismo e pragmatismo empresarial, que se expressa, por exemplo, por meio do “Programa União Faz a Vida”, parceria entre a escola e uma cooperativa de crédito, que reforça a possibilidade denunciada por Saviani (2002) de transformar em secundário o papel do Estado, na medida em que aborda os conteúdos escolares por meio de um suposto interesse do educando e baseado em valores que seriam de competência da família.

Frente à tendência de esvaziamento dos conteúdos escolares e de uma educação voltada ao pragmatismo da formação adaptada às demandas para mercado de trabalho, do retrocesso da educação ao nível do senso comum e da exaltação dos valores tradicionais cuja família e o cristianismo seriam os grandes guardiões, é que a necessidade de resistência se impõe. Nesse sentido, na Região Oeste do Paraná, a contraposição deve se dar por meio da afirmação da essência do Currículo da AMOP que sustenta uma concepção de educação que preconiza a verdadeira formação humana a partir do acesso aos conhecimentos mais elevados e que indica a perspectiva da superação das contradições da sociedade capitalista e do próprio capitalismo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maurício; BAX, Marcelo. Uma visão geral sobre ontologias: pesquisa sobre definições, tipos, aplicações, métodos de avaliação e de construção. **Revista Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, p. 7-20, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sclarttext&pid=S010019652003000300002&ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro Presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estud. CEBRAP**, v. 38, n.1, p.185-218, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-330019000100010&ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Avaliado e Reorganizado. Cascavel: AMOP, 2010.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2015.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular**: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. [Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, et al...]. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2019.
- AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. *In*: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. XXXIV, n. 79, jul./set. 1960.
- ASSOESTE. Associação Educacional do Oeste do Paraná. **Estatuto**. Cascavel, PR, 1980. *In*: XII EPREM – ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CAMPO MOURÃO, 04 A 06 DE SETEMBRO DE 2014. Anais [...]. Campo Mourão: EPREM, 1980. Disponível em: <http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/RELATOS/autores/REA020.PDF>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- BALZAN, Celso Sidinei. **Os desafios da implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,

Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/887#preview-link0>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BARROS, Darci Alda. **Coletânea de textos de história**. Cascavel: ASSOESTE, 1993.

BATISTA, Eraldo Leme; NOFFKE, Ana Paula. Proposta curricular emancipadora versus movimento (conservador) Escola sem Partido. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 601-615, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3241>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Documentos de Consulta: Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil/Paraguai/Uruguai 19 OEA**, Brasília, DF: 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Volume 1. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Volume 5. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Volume 8. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CASALI, Alípio. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

CEPÊDA, Vera Alves. A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 75-22, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediações/article/view/34801>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Editora Campos S.A, 1999.

DERISSO, José Luis. **O Ensino Religioso na Escola Pública e a Epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do estado de São Paulo após a Lei n.9475/97**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2412>. Acesso em: 05 set. 2021.

DERISSO, José Luís. Luta de Classes, Trabalho Docente e Pedagogia Histórico-Crítica na educação Escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 47-58, 2013.

DERISSO, José Luis; DUARTE, Newton. O casamento entre o ensino religioso e as teses pós-modernas. **Revista Unioeste**. Volume 15 – Número 21– Jan/Jun 2013 – pp. 143-171.

DERISSO, José Luis; SILVA, Luzia Batista de Oliveira; DUARTE, Newton. Laicidade e educação. **Revista Educere Et Educare**, v.14, n. 31, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/21527/13948>. Acesso em: 04 ago. 2020.

DEWEY, John. **Experiências e Educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set. 2001a.

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

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotsky. *In: VI JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO. Anais [...]*. Marília: UNESPE, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/43756375/A_FILOSOFIA_DA_PR%C3%81XIS_EM_GRAMSCI_E_VIGOTSKI. Acesso em: 04 ago. 2020.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.* [online] São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a, p. 32 – 50.

DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural. *In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares. Arte, Conhecimento e paixão na formação humana.* Campinas: Autores Associados, 2010b, p. 30 - 41.

EIDT, Nadia Mara. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 157-188, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=S0102-46982010000200008&ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 maio 2020.

EMER, Ivo Osse. **Desenvolvimento Histórico do Oeste do Paraná e a Construção da Escola.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

EMER, Ivo Osse. Um pouco da história da educação no Oeste do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 45, p. 34-48, 2012. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640106>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 265 - 272.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

HOBBSAWN, Eric. J. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrânio; OLIVEIRA, Marcela Rodrigues de; MACHADO, Roseli Belém. Modos de produção norteadores do trabalho educativo. *In: EDUCERE – XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais [...].* Curitiba: PUC, 2017, p. 11482 – 11497. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23460_12103.pdf. Acesso em: 05 maio 2010.

LIMA, Kátia R. S; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

LUKÁCS, Gyorgy. **Existencialismo ou marxismo.** São Paulo: Senzala, 1967.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização e mistificação?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MALANCHEN, Julia. O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. *In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.95-134, Set./Dez., 2018. ISSN: 2236- 0441. DOI: 10.32930/nuances. v29i3.5825.*

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** 1ª ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

MALANCHEN, Julia; TRINDADE ZANK, D. O Currículo escolar e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. **Revista de Pedagogia Crítica Paulo Freire**, n. 23, p. 195-216, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25074/07195532.23.1592>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55.

MARTINS, Ligia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Textos filosóficos**. São Paulo: Biblioteca do Socialismo Científico, 1975.

MARX, Karl. **O capital: a crítica da economia política**. Livro I, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1888.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 3.ed. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUFATTO, Lidiane Maciel. História da educação na região oeste do Paraná: o Projeto Especial Multinacional de Educação - MEC/OEA. *In*: X ANPED SUL. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014, p. 1–18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/576-0.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro. **Como o discurso da “Ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola?** *In*: Educação democrática: antídoto ao Escola Sem Partido/Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto, organizadores. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 75 – 89.

NAGEL, Lizia Helena (org.). **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 1986.

NETA, Maria Eugênia Batista da Silva. Metodologia de ensino nas ciências da natureza: uma análise da formação continuada na perspectiva histórico-crítica. **Revista Panorâmica**, v. 27, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/849/19192076>. Acesso em: 30 jun. 2020.

NOFFKE, Ana Paula. **Antecedentes históricos do currículo AMOP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

OLIVEIRA, Betty. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *In*: OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985, p. 91-104.

ORSO, Paulino José. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná e seu Contexto Histórico. **Educere et Educare**, v. 4, n. 7, p. 237-246. jan./jun., 2009.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Binca: o ser simbólico: para além da deficiência mental**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. **Ver. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 154-167, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-579.2018v2n11.39616>. Acesso em: 16 jul. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Márcia. Currículos por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvendo? **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312> Acesso em: 15 jun. 2020.

PELETTI, Amilton Benedito. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Phillippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Phillippe; THULLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17.

PRINCÍPIOS. **Programa União Faz a Vida**, 2008. Disponível em: https://auniaofazavida.com.br/historico/oprograma_principios Acesso em: 18 de agosto 2021.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2012.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares. O Pragmatismo e os Programas de Ensino do Estado de São Paulo. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2. p. 69, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14059>. Acesso em: 08 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS. **Anais [...]**. Campinas: IFCH-

UNICAMP, 2012c. Disponível em:
https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/70.pdf.
Acesso em: 24 fev. 2020.

SAVIANI, D. (2013). **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Germinal: Marxismo E Educação Em Debate*, 5(2), 25–46.
Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697> Acesso em: 10 de julho 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Demerval. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira: A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 215-232.

SAVIANI, Nereide. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos de 2011/2012** (governo Beto Richa). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SICREDI. Com estratégia e adaptação, Sicredi garante capacitação de professores na pandemia. **Sicredi**, 21 de junho de 2021. Disponível em:
<https://www.sicredi.com.br/coop/fronteiras/noticias/com-estrategia-e-adaptacao-sicredi-garante-capacitacao-de-professores-na-pandemia-1/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

THIBES, Juliana Schwaab. **Itaipu**: A pedra que canta e desencanta: uma análise dos royalties na educação nos municípios de Santa Helena e Itaipulândia (2003-2016). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica**: o processo de construção e o perfil do “currículo para a escola pública do Paraná” (1980-1994). 2014. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ZANARDINI, João Batista. **As Reformas Curriculares no Brasil: as estratégias ideológicas do desenvolvimento econômico à globalização (1961- 2002).** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.