



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRA TATIANE GALVÃO CHIARETTI**

**A REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL  
DE ENSINO DE CASCAVEL: UM ESTUDO CRÍTICO-INTERPRETATIVO**

**CASCAVEL – PR**

**2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRA TATIANE GALVÃO CHIARETTI**

**A REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL  
DE ENSINO DE CASCAVEL: UM ESTUDO CRÍTICO-INTERPRETATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração 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

CASCAVEL - PR

2023

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

CHIARETTI, Alessandra Tatiane Galvão  
A reestruturação do currículo da rede pública municipal de ensino de Cascavel: um estudo crítico-interpretativo / Alessandra Tatiane Galvão CHIARETTI; orientador José Luis Derisso. -- Cascavel, 2023.  
130 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3. BNCC. 4. Currículo de Cascavel - PR. I. Derisso, José Luis, orient. II. Título.



## ALESSANDRA TATIANE GALVÃO CHIARETTI

### A REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL: UM ESTUDO CRÍTICO-INTERPRETATIVO

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 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 Cascavel (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
João Carlos da Silva

Cascavel, 1 de setembro de 2023

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, pelo incentivo e compreensão nas horas de ausência. Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Elvi Antonio Galvão e Olga Durante Galvão, que sempre acreditaram em mim, me incentivaram, me confortaram e estimularam minhas conquistas. Sou grata por tê-los comigo; devo tudo a vocês.

À minha vovó, dona Dinália Soares de Melo Durante, que sendo analfabeta, não teve limitações, venceu as batalhas da vida, sempre foi minha inspiração.

Ao meu marido, companheiro e pai do meu filho, Marcelo Chiaretti, pelo incentivo, pela paciência, pela compreensão e pela parceria neste momento tão importante da minha vida. Obrigada, amor, por estar ao meu lado; sem você, nada disso seria possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Luis Derisso, que não apenas me ensinou, mas também me acolheu em vários momentos durante esta jornada, me instruiu com muito profissionalismo, dedico minha admiração e minha gratidão. Obrigada por me escolher, Derisso.

Aos membros da Banca, Prof. Dr. João Carlos Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Júlia Malanchen, que aceitaram participar desta produção, pelas contribuições que, tenho certeza, foram extremamente importantes para a qualidade desta pesquisa.

À Juliana Stein, que, no momento da escolha do meu projeto, me fortaleceu e me auxiliou para a escolha do tema da seleção do mestrado; e ao Douglas C. Rosa, pelas correções tanto no projeto como na dissertação.

Às amigas que o mestrado me deu, em especial, à Valéria Fernanda, minha grande amiga, que pegou a minha mão e me fortaleceu nos momentos intensos de insegurança; à Marizete T. N. da Silva, que, muitas vezes, nos momentos de incertezas, me estimulou a vencer; à Flavia Hissamura; à Shirley Cintra; à Lauriê Fernanda Silva; à Amanda Fernandes; à Débora Felipe; à Erica Teixeira; à Vanessa F. Tavella Donato; e à Cíntia Kamila Bona Ribeiro, as meninas do grupo de História em Educação. Vocês marcaram minha trajetória. Nossas trocas e experiências ficarão guardadas em minhas lembranças com carinho; estou confiante de que seguiremos com nossa amizade.

Às minhas amigas, Mônica Saraiva, Marcia Cristina Hoppe e Andreia Piovesan Albuquerque, por estimular a minha entrada nessa realização pessoal, e às amigas do trabalho, Sueli Cristiane Ribeiro Santos, Sirlei Muller Gabert, Míria T.

S. Venâncio e Maristela Fortunata Pessoti, por não me deixarem desanimar em meio aos desafios.

À instituição de ensino onde leciono, a Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu, pois mesmo sendo autorizado pela secretaria, não mediram esforços para organizar o quadro de horas atividades, o ponto para as reposições e por sempre me liberarem para os estudos; em especial, à Salete Sebatiana dos Santos, à Maria Irotilde Ielenski e à Jacqueline Costa dos Reis.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para minha formação humana e, reforçaram minha certeza da importância do trabalho educativo na sociedade.

Por fim, um agradecimento cheio de amor ao meu filho, Miguel Galvão Chiaretti, que sentiu a minha ausência, mas sempre me alegrava, sendo fonte de toda a minha força; você é a paz do meu coração. Tudo o que posso ser de melhor, sou por você, minha joia preciosa. Amo você.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008, p. 55).



CHIARETTI, Alessandra Tatiane Galvão. **A reestruturação do currículo da rede pública municipal de ensino de Cascavel: um estudo crítico-interpretativo.** 2022. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

## RESUMO

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os sistemas federais, estaduais e municipais brasileiros deveriam construir e/ou revisar seus currículos em consonância com a Base. Assim como em outras localidades, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel iniciou um processo de (re)avaliação de seu currículo, implantado em 2008, sob as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. Diante disso, nesta pesquisa, o escopo central é analisar comparativamente a atualização do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020), verificando a existência de elementos destoantes da primeira versão do documento (2008). Buscou-se, especialmente na segunda versão, identificar, no texto, os elementos de adequação à legislação nacional e às orientações oficiais expressas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, além de eventuais possíveis conflitos teóricos e metodológicos. Considerando a importância de os educadores conhecerem as propostas curriculares a que estão vinculados, a necessidade de se investigar os currículos escolares, que são artefatos culturais e sociais, e as poucas pesquisas envolvendo o objeto de estudo em questão, esta investigação se justifica como relevante não apenas para o município de Cascavel - PR, mas para outros profissionais do país ligados à educação. Metodologicamente, esta pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, pautada em autores, como Saviani (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2019), Duarte (2001, 2013, 2016), Duarte e Martins (2012), Passeron (2011), Frigotto (2017), Malanhen (2014, 2016), além de outros pesquisadores nacionais. Recorreu-se também a artigos, a livros, a dissertações e a teses relacionados ao tema em pauta. O método de análise escolhido foi o Materialismo Histórico-Dialético. Partindo desse referencial, é possível identificar as influências contidas no Currículo e os eventuais aspectos contraditórios à orientação teórico-metodológica enunciada no documento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural; BNCC; Currículo de Cascavel - PR.

CHIARETTI, Alessandra Tatiane Galvão. **The restructuring of the curriculum of the Cascavel municipal public school system: a critical-interpretative study.** 2022. 130f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: History of Education, State University of West Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2023.

## RESUMO

With the implementation of the National Common Core Curriculum, Brazilian federal, state and municipal systems should build and/or revise their curricula in line with the National Common Core Curriculum. As in other locations, the Cascavel Municipal Department of Education began a process of (re)evaluating its curriculum, implemented in 2008, based on Historical-Critical Pedagogy, Historical-Cultural Psychology and Historical-Dialectical Materialism. In view of this, the central aim of this research is to comparatively analyze the updated Curriculum for the Cascavel Municipal Public-School Network (2020), checking for elements that differ from the first version of the document (2008). We sought to identify, especially in the second version, the elements of adaptation to national legislation and the official guidelines expressed in the National Education Guidelines and Bases Law (LDB), as well as possible theoretical and methodological conflicts. Considering the importance of educators knowing the curricular proposals to which they are linked, the need to investigate school curricula, which are cultural and social artifacts, and the few studies involving the object of study in question, this research is justified as relevant not only for the municipality of Cascavel - PR, but for other professionals in the country linked to education. Methodologically, this research is bibliographical and documental, based on authors such as Saviani (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2019), Duarte (2001, 2013, 2016), Duarte and Martins (2012), Passeron (2011), Frigotto (2017), Malanchen (2014, 2016), as well as other national researchers. We also used articles, books, dissertations, and theses related to the topic in question. The method of analysis chosen was Historical-Dialectical Materialism. Based on this framework, it is possible to identify the influences contained in the Curriculum and any contradictory aspects to the theoretical-methodological orientation set out in the document.

**KEYWORDS:** Critical-Historical Pedagogy; Cultural-Historical Psychology; BNCC; Curriculum for Cascavel - PR.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 A HISTORICIDADE DO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR .....</b>	<b>18</b>
1.1 O CURRÍCULO: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES .....	18
1.1.1 Teorias Tradicionais .....	21
1.1.2 Teorias Críticas do Currículo .....	24
1.1.3 Teorias Pós-Críticas .....	29
1.1.4 Teoria Marxista .....	32
1.2 A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DE CASCAVEL - PR: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO E OS DESAFIOS PARA SE IMPLANTAR A PROPOSTA .....	34
1.3 O CURRÍCULO, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	40
<b>2 A REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DE CASCAVEL NO CONTEXTO DO AVANÇO DA ULTRADIREITA .....</b>	<b>51</b>
2.1 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: A NOVA CAÇA ÀS BRUXAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	52
2.2 A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC): CONSENSOS E CONTRAPONTO .....	62
2.2.1 BNCC: documento normativo .....	64
2.3 A ATUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL: UM ESTUDO CRÍTICO-INTERPRETATIVO... 71	
<b>3 A ELABORAÇÃO DA BNCC: AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER DOS PROJETOS E COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
3.1 AS RELAÇÕES ENTRE A BNCC E A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS ABRANGENDO O DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL .....	86
3.2 A ORGANIZAÇÃO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO PROPOSTA PELA A BNCC E A TEORIA DE VIGOTSKI.....	92
3.3 A INFLUÊNCIA DO “APRENDER A APRENDER NA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS, ABRANGENDO O DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL .....	96
3.4 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE CASCAVEL E OS CONFLITOS COM A LEGISLAÇÃO DA BNCC .....	101
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>
ANEXO A - TEXTOS-BASE PARA AS DISCUSSÕES DOS ENCONTROS	128
ANEXO B - CRONOLOGIA DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR .....	129

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa em História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel (PR). O objetivo principal é analisar comparativamente a atualização do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020), verificando a existência de elementos destoantes da primeira versão do documento (2008).

Sou formada em História (2004), em Pedagogia (2017) e Geografia (2019). O interesse pelo tema surgiu a partir do momento em que estudava para o concurso público municipal. Era professora contratada da rede estadual e da rede particular de ensino, ministrando as disciplinas de História e Geografia, mas, por entender a situação de exploração da minha mão de obra nesses dois espaços desgastantes, realizei o concurso público municipal em 2017, momento em que aprofundei leituras sobre o currículo vigente nesse município (Cascavel, 2008). Já havia tido um contato com a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, devido à minha graduação no curso de História, porém, não tinha ainda realizado leituras referentes à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural. Identifiquei-me com tais teorias, sendo impelida a aprofundar-me nessas discussões.

Logo que assumi o concurso, constatei a necessidade de adotar a perspectiva teórica do Materialismo Histórico-Dialético, tendo em vista que a proposta curricular de Cascavel (PR), que passou a nortear meu trabalho, ancora-se nesta perspectiva. No ano seguinte à posse, percebi as mudanças que estavam ocorrendo nas políticas educacionais, sobretudo, referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que impõe adequações no âmbito dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, na reestruturação do Currículo Municipal de Cascavel (PR).

No final de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, no art. 5º, determinou que os sistemas federais, estaduais e municipais construíssem ou revisassem seus currículos em função da promulgação da BNCC. Em 2018, o município de Cascavel (PR) mobilizou-se para iniciar as discussões e os trabalhos envolvidos na revisão da proposta curricular vigente.

Assim, imersa na realidade escolar do município de Cascavel e nas mudanças das políticas públicas, senti a necessidade de desenvolver um estudo

acadêmico-científico sobre a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. No final de 2020, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste, ocasião que me permitiu elaborar uma proposta investigativa sobre este tema com o objetivo de analisar, a partir do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético, o processo de reestruturação do Currículo de Cascavel, considerando as possibilidades de implementação e os riscos de comprometimento de sua orientação teórico-metodológica.

Para tanto, propõe-se um estudo comparativo entre a primeira versão do currículo, lançada em 2008, e a segunda, lançada em 2020, após a implantação da BNCC. Buscaremos, especialmente na segunda versão, identificar, no texto, os elementos de adequação à legislação nacional e às orientações oficiais expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e na BNCC, além de possíveis conflitos teóricos e metodológicos.

Compreendendo que o currículo corporifica relações sociais, que estão permeadas por aspectos ideológicos, culturais e de poder (Silva, 1996), lançamos um olhar para os elementos sociais e históricos da proposta de reestruturação do Currículo de Cascavel, a fim de buscarmos elementos que, de alguma forma, se fazem presentes na segunda versão do documento. Dentre alguns fatos desse contexto histórico-social relacionados à educação, podemos mencionar a forte presença e influência de um conservadorismo de extrema direita, com conotações religiosas e, por vezes, movidas por um pragmatismo empresarial.

O objetivo geral da pesquisa é analisar comparativamente o processo de atualização do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020), em atendimento à exigência legal da adequação à BNCC, verificando a existência de elementos destoantes em relação à primeira versão do documento (2008). Essas duas edições do Currículo anunciam estar subsidiadas pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural, cujo método analítico é o Materialismo Histórico-Dialético. Os objetos específicos, por sua vez, são:

- Historicizar o processo de elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel;

- Avaliar as possibilidades de influências políticas do avanço da extrema direita, que se expressa no Projeto Escola Sem Partido, nas críticas de cunho religioso à suposta “ideologia de gênero”, projeto do *homeschooling*, *bem como na pressão do sistema* sobre o processo de implementação do Currículo nas escolas e na própria organização escolar;
- Identificar aspectos que revelam a influência das políticas educacionais nacionais - BNCC -, observando se os elementos teóricos e metodológicos, enunciados na primeira versão do Currículo (2008), preservam-se em sua última edição (2020),

Esta investigação se justifica, sobretudo, por três razões centrais. A primeira é que entendemos que uma proposta curricular deva ser assimilada pelos educadores agentes de sua implementação nas escolas. Assim, as reflexões promovidas nesta pesquisa poderão contribuir com a ação dos docentes da Rede Municipal de Educação de Cascavel (PR), da qual a pesquisadora faz parte. A segunda é que o currículo é um instrumento valioso que permite à escola cumprir o seu papel de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, permitindo que o ser humano se objetiva de forma social e consciente (Malanchen, 2014), o que requer, desse modo, uma análise por parte de pesquisadores e estudiosos ligados à educação. A terceira justificativa consiste no fato de que, em função da atualização curricular no município de Cascavel ter ocorrido há pouco tempo, não localizamos, no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ou da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisas que avaliam a nova proposta curricular. Desse modo, esta proposta investigativa tem contornos inéditos e pode contribuir com as discussões relacionadas ao tema.

Ressaltamos, ainda, que é necessária a compreensão da história e da relevância que o Currículo de Cascavel tem para a educação escolar nesse município, 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. As indagações relacionadas a propostas educativas, como a de Cascavel (PR), têm se tornado mais frequentes no

contexto de avanço da extrema direita, com o ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, e com a bancada de políticos que o apoiavam.

Metodologicamente, esta dissertação desenvolve-se por meio de análises documentais e bibliográficas pertinentes ao assunto. Com relação ao aspecto documental, concentramo-nos em documentos, tais como o Currículo Para Rede Pública Municipal de Cascavel, em suas duas edições (2008 e 2020), a LDBEN e, mais recentemente, a BNCC, a fim de historicizar a respeito da elaboração da proposta curricular municipal, compreender as tendências e as perspectivas de sua construção e, em sua última reformulação, as influências dos documentos parametrizadores supracitados e da atual conjuntura política.

Metodologicamente, pautamo-nos principalmente em autores que abordam a educação brasileira na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, tais como Saviani (2005, 2008, 2011, 2013, 2015, 2016, 2019), Duarte (2001, 2013, 2016), Frigotto (2017), Malanchen (2014, 2016) e outros, recorrendo a artigos, livros, dissertações e teses relacionados ao tema em pauta. Essa busca foi realizada porque esse conjunto de autores, além do suporte teórico, abordam historicamente o processo de exploração do capital e a fundamentação teórica que embasa o Currículo para a Rede Municipal de Ensino no Município de Cascavel, contribuindo, portanto, para que analisemos as duas versões do Currículo de Cascavel; assim, é possível centrar, em sua orientação teórica, nos limites e nas possibilidades de sua implementação prática nas escolas.

O método de análise escolhido levou em conta os aspectos econômicos, sociais e políticos presentes na sociedade de classe e os embates que atravessam essa relação. Partindo desse referencial, será possível identificar as influências contidas no Currículo e os eventuais aspectos contraditórios à orientação teórico-metodológica enunciada no documento.

Baseando-se nesse pensamento, ressaltamos a importância que o Currículo tem no que concerne ao contexto escolar da atualidade para as escolas do município de Cascavel - PR, pois, quando pensamos em um 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 muita relevância no contexto educativo, pois a qualidade do ensino depende da elaboração de um bom currículo e de sua posterior aplicação.

A proposta do currículo em questão, todavia, é inovadora e capaz de mudar o pensamento dos educandos com relação à sua realidade, conhecendo a totalidade das condições que os levam a viver em uma sociedade potencialmente capitalista, em uma escola condicionada a reproduzir 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. Essa formação produzirá cidadãos que não aceitarão as imposições de um modelo capitalista de vida e trabalho, mas lutarão 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 espelham a sociedade e que nela se refletem.

A dissertação foi pensada em três capítulos. O primeiro, intitulado *A historicidade do currículo do Município de Cascavel*, apresenta as principais definições de currículo e as mais conhecidas teorias curriculares, tais como as teorias tradicionais, as teorias críticas, as teorias pós-críticas e as teorias marxistas. Além disso, contextualizamos a construção da primeira versão do Currículo de Cascavel (2008), destacando-se o processo de produção do documento e os desafios envolvidos. Por fim, relacionamos a primeira versão da proposta curricular à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural, analisando-se, portanto, a orientação teórico-metodológica adotada no documento.

No segundo capítulo, denominado *Ideologia de gênero e o movimento escola sem partido no contexto da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular e a reestruturação do Currículo de Cascavel*, nosso escopo foi examinar o contexto contemporâneo da educação brasileira e as possíveis influências do movimento Escola Sem Partido, bem como do combate para a assim chamada ideologia de gênero nas escolas, a fim de compreendermos os impactos disso na educação. Posteriormente, direcionamos nossos olhares à BNCC, com o intuito de verificar como tiveram impacto na nova versão do Currículo de Cascavel. Por fim, descrevemos as ações empreendidas para a reestruturação do Currículo para a Rede Municipal de Cascavel (PR), bem como analisamos sua nova organização.

No capítulo 3, intitulado *A elaboração da BNCC: as pedagogias do aprender a aprender dos projetos e das competências*, nosso foco foi analisar a relação da



BNCC e as reformulações curriculares abarcando a rede municipal de ensino de Cascavel. A partir dessas influências, consideramos aspectos sobre a organização neoliberal e na educação proposta pelo documento normativo. Além disso, expomos mais sobre a teoria de Vigotski e a influência do “aprender a aprender” na construção do currículo escolar em análise.

## 1 A HISTORICIDADE DO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR

Neste capítulo, abordamos historicamente a criação e a publicação do Currículo Municipal de Cascavel (PR). Entretanto, inicialmente, discutimos as diferentes definições e concepções de currículo existentes no campo acadêmico, para, posteriormente, discorrermos sobre a elaboração do Currículo de Cascavel (PR). Ainda, compõem este capítulo uma discussão acerca das relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-cultural e o Currículo desse município.

### 1.1 O CURRÍCULO: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES

Antes de adentrarmos no contexto e na produção do Currículo Municipal de Cascavel (PR), alguns conceitos precisam ser esclarecidos, a saber, o que é um currículo e quais são as principais teorias curriculares. Ressaltamos, de antemão, que há vários teóricos que abordam o tema, o que indica que o conceito de currículo não é fixo, mas suscetível a distintas definições, tais como apresentaram Moreira e Silva (2001), Silva (2020) e outros.

De acordo com o Dicionário Aurelio on-line<sup>1</sup>, um currículo é um conjunto de matérias de um curso, por exemplo, o currículo do Ensino Fundamental ou de um curso de Ensino Superior. De origem latina - *currere* -, o termo denota uma rota, um caminho, uma trajetória para se chegar ao destino esperado (Hamilton, 1992). A palavra *curriculum*, de acordo com Hamilton (1992), apareceu, inicialmente, no *Oxford English Dictionary*, em 1633, em um documento concebido por um mestre na sua graduação, na Universidade de Glasgow, Escócia. Posteriormente, como destaca o mesmo autor, outros estudos mais consistentes foram conduzidos apenas no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos.

O conceito de currículo deve estar atrelado a diferentes elementos que o compõem, tais como os sociais, os econômicos, os políticos e os culturais. Silva (1996) explica que

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://arelio.com.br/curr%C3%ADculo>. Acesso em: 15 out. 2021.

no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

O currículo, desse modo, é marcado por relações ideológicas, culturais e de poder. Ideológicas porque reúnem visões de sujeitos históricos acerca de determinados objetos; culturais porque levam em consideração as práticas sociais e os conhecimentos formulado pelas civilizações; e relações de poder porque as instâncias governamentais determinam o que deve ser incluído em uma proposta curricular (algo de cima para baixo).

Saviani (2009) pontua que o currículo está articulado a conceitos como o

[...] controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino (Saviani, 2009, p. 43).

Na visão de Moreira e Silva (2001), “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (Moreira; Silva, 2001, p. 7-8).

Já para Duarte (2016), um currículo tem a função de dar estrutura e viabilizar a produção e a transmissão de conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos (aspecto não evidenciado nos autores supracitados). Para esse autor brasileiro:

O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (Duarte, 2016, p. 95).

Como se evidencia nesse excerto, Duarte (2016) defende que o currículo, em uma perspectiva dialética, precisa garantir que o aluno tenha acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente pela humanidade, de forma que isso não pode ser feito de maneira mecânica ou neutra, como discutiremos mais adiante neste capítulo.

Na visão de Saviani (2005), o “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (Saviani, 2005, p. 16). Envolve, desse modo, aquelas atividades essenciais que a escola deve desenvolver. Outro aspecto do currículo refere-se ao que incorporar no que diz respeito ao conhecimento. A inserção dos saberes acumulados historicamente pela humanidade não pode ser aleatória, mas basear-se no que é necessário que o sujeito conheça para lidar com os desafios da sua realidade (Saviani, 2005). Assim, a seleção do conhecimento está relacionada à definição dos objetivos de ensino, em que se estabelecem as prioridades, ou seja, determinar o que é central e o que é secundário, o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem” (Saviani, 2005, p. 39).

O autor brasileiro compreende que o currículo, como meio da ação educativa, está no campo *do que fazer*, e os métodos, por sua vez, no campo do *como fazer* (Saviani, 2013). Nesse sentido, o currículo diz respeito “[...] ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” (Saviani, 2013, p. 79). Com base nessa afirmação, concordamos com o teórico de que uma proposta de currículo deve envolver o estabelecimento de parâmetros que auxiliem a seleção dos saberes a serem ensinados, além de quando e onde ensiná-los.

A partir das definições apresentadas acerca do currículo, podemos concluir que esse objeto é um produto humano, marcado por uma disputa política e ideológica e pela historicidade, culminando na seleção de saberes e valores que são patrimônio humano, universal, mas que, no capitalismo, são negados à maioria inserida no trabalho escolar.

Por ser um objeto produzido social, cultural e historicamente, em diferentes momentos, foi/é pensado e gerido de formas distintas. Assim, em virtude disso, é importante compreendermos as diferentes teorias e perspectivas relacionadas ao currículo. De modo geral, podem ser agrupadas da seguinte forma: teorias tradicionais, críticas, pós-críticas e marxistas. Nas subseções a seguir, discorreremos sobre cada uma delas.

### 1.1.1 Teorias Tradicionais

As teorias tradicionais sobre o currículo, também conhecidas como não críticas ou conservadoras, foram geridas no início do século XX em um contexto de mudanças educacionais nos Estados Unidos (Silva, 2020). Entre as transformações ocorridas, podemos citar:

- o estabelecimento da educação como objeto próprio de estudo científico;
- a extensão da educação escolarizada em níveis maiores para segmentos maiores da população;
- as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração;
- o processo de crescente industrialização e urbanização (Silva, 2020, p. 22).

Os Estados Unidos estavam em processo de industrialização e de urbanização. Evidenciou-se, nesse período, que a população, de forma geral, não tinha acesso aos estudos, além do fato de que os trabalhadores não estavam preparados para serem inseridos nos setores produtivos. Em virtude dessa realidade, buscaram-se alternativas para tornar essas pessoas aptas ao mundo fabril.

Em termos teóricos, Silva (2020) cita que duas vertentes eram mais evidentes e que forneceram a base para os estudos curriculares tradicionais: a *Psicologia Comportamental*<sup>2</sup> e a *Teoria da Administração Taylorista*<sup>3</sup>. Esses posicionamentos revelavam uma precaução com os objetivos comportamentais, em *como* transmitir e em *como avaliar* determinados conhecimentos.

---

<sup>2</sup> Também conhecida como behaviorismo, a psicologia comportamental é uma área da psicologia no qual se acredita que existe uma ligação entre o corpo e a mente do ser humano e que qualquer comportamento pode ser aprendido se exposto aos estímulos certos. Para reforçar essa teoria temos o comportamento que pode ser aprendido pelo condicionamento clássico ou pelo condicionamento operante que se dá com base em reforços, sendo que estes podem ser negativos ou positivos” (Pacheco, 2021).

<sup>3</sup> “A Teoria da Administração Científica iniciada por Frederick W. Taylor (1856 1915) fundamenta-se na aplicação de métodos da ciência positiva, racional e metódica aos problemas administrativos, a fim de alcançar a máxima produtividade. Essa teoria provocou uma verdadeira revolução no pensamento administrativo e no mundo industrial. Para o aumento da produtividade propôs métodos e sistemas de racionalização do trabalho e disciplina do conhecimento operário colocando-o sob comando da gerência; a seleção rigorosa dos mais aptos para realizar as tarefas; a fragmentação e hierarquização do trabalho. Investiu nos estudos de tempos e movimentos para melhorar a eficiência do trabalhador e propôs que as atividades complexas fossem divididas em partes mais simples facilitando a racionalização e padronização. Propõe incentivos salariais e prêmios pressupondo que as pessoas são motivadas exclusivamente por interesses salariais e materiais de onde surge o termo ‘*homo economicus*’” (Matos; Pires, 2006, p. 508).

Para o autor supracitado, a teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, a fim de promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada e formar um sujeito para atender à demanda do mercado de trabalho. Assim, o ensino era pensado em uma perspectiva técnica e, ao mesmo tempo, neutra do ponto de vista científico, haja vista que “[...] trabalhavam na perspectiva da neutralidade do processo educacional e tinham como finalidade identificar os objetivos da educação escolarizada e formar o trabalhador especializado.” (Malanchen, 2016, p. 52). O modelo educativo, nessa perspectiva, atendia à

[...] formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (Silva, 2020, p. 22)

Um dos principais teóricos foi John Franklin Bobbitt<sup>4</sup> (1876-1956), que, em 1918, publicou o livro *The Curriculum*. Na obra, o autor argumentava que a educação servia para treinar o pensamento e o julgamento com base em situações reais, além de desenvolver a boa vontade e o espírito de serviço. Em essência, suas ideias pregavam uma aprendizagem por treino e baseada em modelos, assim como uma fábrica, sem a necessidade de reflexão e crítica por parte dos alunos.

Silva (2020) relata que:

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...] (Silva, 2020, p. 23-24).

A proposta de currículo de Bobbitt estava voltada para atender ao setor econômico. Assim sendo, a escola deveria ser tão eficiente quanto uma empresa,

---

<sup>4</sup> “John Franklin Bobbit foi professor de Administração da Educação na Universidade de Chicago. É considerado um dos precursores dos estudos curriculares, sendo responsável pelo estabelecimento do currículo como campo de especialização na área de Educação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 259).

uma fábrica, formando indivíduos para o trabalho. Era necessário, contudo, estabelecer objetivos, metas, métodos e instrumentos avaliativos, assim como ocorre em uma indústria (Silva, 2009).

As proposições de Bobbitt fundamentavam-se na teoria administrativa de Frederick Taylor (1856-1915)<sup>5</sup>, o que nos leva a entender que a sua ideia de currículo primava pela eficiência. O currículo, nesse sentido, dependia da gestão e da organização, ocorrendo de forma mecânica e burocrática. Como relata Eyng (2015), “[...] nessa linha, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à grade curricular” (Eyng, 2015, p. 138).

Nos anos de 1940, os conceitos propostos por Bobbitt foram sistematizados e consolidados por Ralph Tyler<sup>6</sup>. À época, ele organizou um modelo de planejamento curricular baseado na racionalização de atividades de ensino, com foco na organização e no desenvolvimento. O modelo era composto por quatro etapas/perguntas:

1. Definição dos objetivos educacionais – Que objetivos a escola deve atingir?
2. Seleção e criação de experiências de aprendizagem – Que experiências educacionais são apropriadas?
3. Organização dessas experiências tendo em vista a eficiência do processo – Como organizar as experiências de forma eficiente?
4. Avaliação do currículo – Como podemos ter certeza que esses objetivos foram alcançados? (Silva, 2020, p. 252).

Essas etapas, de acordo com Silva (2020), dialogam com a divisão tradicional da atividade educacional: “o currículo (os objetivos), ensino e instrução (seleção e organização dos conteúdos) e avaliação” (Silva, 2020, p. 25).

---

<sup>5</sup> “Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro norte-americano que introduziu o conceito da chamada Administração Científica, revolucionando todo o sistema produtivo no começo do século XX e criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração” (Faria, 2011).

<sup>6</sup> “Ralph Tyler foi um educador norte-americano que se destacou no campo da avaliação educacional. Atuou na gestão da educação básica dos Estados Unidos e como professor da Universidade de Carolina do Norte e da Ohio State University. [...] Ficou conhecido principalmente pelo seu livro Princípios básicos de currículo e ensino” (Lopes; Macedo, 2011, p. 276).

Os especialistas, nesse caso, como indica Eyng (2015), eram os responsáveis por determinar quais habilidades seriam inseridas nos currículos, além de indicarem os instrumentos para mediá-las e avaliá-las. Silva (2020) explica que

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações (Silva, 2020, p. 23).

Com relação à avaliação, ela se resumia a aspectos quantitativos, isto é, verificar o quanto os alunos decoraram ou memorizaram dos conteúdos trabalhados. Essa perspectiva alinha-se

[...] às abordagens positivista e regulatória de avaliação. A abordagem positivista tem como pressuposto epistemológico a neutralidade. [...] A abordagem regulatória opera com pressupostos economicistas da eficiência, cujos indicadores estão fortemente definidos nas atuais políticas e práticas de avaliação em larga escala (Eyng, 2015, p. 139).

Com base no que foi evidenciado até o momento, é possível resumir a perspectiva tradicional de currículo à “[...] transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo, que tem como centro a figura do professor” (Eyng, 2007, p. 120).

A partir da década de 1960, devido a movimentos sociais, políticos e teóricos, foram delineadas outras perspectivas teóricas de currículo, como indicado a seguir.

### 1.1.2 Teorias Críticas do Currículo

Após a década de 1960, os Estados Unidos vivenciaram crises e conflitos diversificados, o que fez com que movimentos sociais lutassem por mudanças na sociedade. Essa situação também foi verificada em outros países, como o Brasil, cujos eventos envolveram:

- Os movimentos de independência das antigas colônias europeias;



- Os protestos estudantis na França e em vários outros países;
- A continuação dos direitos civis nos Estados Unidos;
- Os protestos contra a guerra do Vietnã;
- Os movimentos de contracultura;
- Os movimentos feministas
- A liberação sexual;
- As lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2020, p. 29).

Foi nesse contexto que emergiram novas teorias curriculares, articuladas às diversas modificações ocorridas em âmbito político, social e cultural. Essas teorias questionaram o pensamento educacional tradicionalista, buscando, portanto, a sua superação. As teorias críticas, desse modo, não se preocupam em estabelecer modelos a serem seguidos, mas problematizar, questionar e desenvolver conceitos relacionados ao currículo e às pessoas (Silva, 2020).

Tais teorias, pautadas em estudos, como o de Karl Marx<sup>7</sup> (1818-1883), almejavam entender o verdadeiro papel do currículo na educação. Assim,

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2020, p. 29-30).

Inspirados nas reflexões marxistas, autores, como Louis Althusser<sup>8</sup> (1918-1990), Pierre Félix Bourdieu<sup>9</sup> (1930-2002) e Jean Claude Passeron<sup>10</sup> (1930), por exemplo, destacaram que a sociedade capitalista objetiva reproduzir

---

<sup>7</sup> “Karl Marx foi um filósofo, sociólogo, economista, jornalista e teórico político alemão. Junto a Friedrich Engels, elaborou uma teoria política que embasou o chamado socialismo científico. Suas contribuições para a Filosofia Contemporânea incluem, além da análise social e econômica, um novo conceito de dialética, baseado na produção material da humanidade” (Porfírio, 2021).

<sup>8</sup> “O filósofo francês de origem argelina [...] foi um dos pensadores do século XX que mais contribuiu às análises filosóficas de cunho marxista, fazendo forte crítica ao economicismo e humanismo atribuídos à teoria. Ele procurou não se deter apenas na crítica, mas contribuir para ultrapassar determinadas análises políticas, em direção ao diálogo profícuo com a psicanálise e outras tendências da filosofia contemporânea.” (Fonano; Rech, 2021, p. 3).

<sup>9</sup> “Pierre Bourdieu foi um dos maiores pensadores das ciências humanas do século XX. Filósofo por formação, desenvolveu importantes trabalhos de etnologia, no campo da antropologia, e conceitos de profunda relevância no campo da sociologia, como habitus, campo e capital social. Sua obra é extensa e abrangente, com contribuição para diversas áreas do conhecimento, especialmente na educação e cultura.” (Rezende, 2021).

<sup>10</sup> “Jean-Claude Passeron é um professor de sociologia da École des Hautes Études En Sciences Sociales. Escreveu em parceria com Pierre Bourdieu a obra *La Reproduction*, publicada em 1970. A primeira tradução desta obra no Brasil recebe o título de *A reprodução: elementos para uma teoria geral do sistema de ensino*, publicada pela editora Francisco Alves em 1975” (Passeron, 2011, s/p).

ideologicamente práticas econômicas, de maneira que a escola seria um terreno profícuo para isso, especialmente a tradicional, que está preocupada em formar um indivíduo para o mercado de trabalho. Na acepção de Silva (2020):

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (Silva, 2020, p. 33).

Esses pensadores examinaram o papel da escola na reprodução dos interesses capitalistas, definindo-a como um dos aparelhos ideológicos do Estado, isto é, veículos que reproduzem e mantêm os valores característicos da classe que domina. Tais discussões formaram a base para uma perspectiva crítica do currículo, que foi, mais tarde, aperfeiçoada pelo americano Michael Apple (1982).

A intenção de Apple (1982) era compreender “como pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes numa sociedade?” (Apple, 1982, p. 27). Para tanto, verificou a relação entre ideologia e currículo a partir do cotidiano escolar, com base nos seguintes questionamentos:

1. como as regularidades diárias básicas das escolas contribuem para o aprendizado pelos estudantes dessas ideologias;
2. como as formas específicas de conhecimento curricular, tanto no passado como no presente, refletem essas configurações;
3. como essas ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade (Apple, 1982, p. 27).

Para Althusser, outra figura importante na perspectiva crítica, é a partir das disciplinas e dos conteúdos ensinados na escola que a classe dominante transmite/reproduz seus ideais e interesses (Silva, 2020). E isso ocorre

[...] 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 controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominantes sejam expelidas da

escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (Silva, 2020, p. 32).

A escola, nesse caso, funciona como

[...] mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (Silva, 2020, p. 39).

Os que não pertencem à classe dominante são excluídos do processo educativo por não compreenderem tanto a linguagem quanto os processos culturais dos dominadores. Essa visão advinda da reflexão dos teóricos críticos fomentou um novo olhar para o currículo, superando a forma burocrática e mecânica das teorias tradicionais.

Autores imbuídos do pensamento marxista rechaçaram a visão de escola como mera reprodutora de conteúdos determinados pelos dominantes, ressaltando o papel docente nesse caso. Eyng (2015), citando Leite (2006), evidencia que:

A abordagem crítico-marxista assume pressupostos epistemológicos da dialética, que considera o homem em sua historicidade e capacidade de influir e transformar as circunstâncias da realidade: “o conhecimento, em sua condição dialética, se produz a partir da compreensão do mundo social, onde coexistem a negação e a contradição e as manifestações da consciência dos sujeitos como produto de seu ser social” (LEITE, 2006, p. 488) (Eyng; 2015, p.140).

Na Inglaterra, a crítica ao currículo tradicional ocorreu a partir da Sociologia, por meio de um movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). O marco dessa vertente foi a publicação do livro *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (*Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação*, tradução nossa), organizado por Michael Young, que ficou conhecido como representante dessa perspectiva. Ele analisou o desempenho de crianças das classes operárias, argumentando como as relações de poder se estabelecem nas escolhas curriculares de algumas disciplinas.

A NSE criticou as análises sociológicas disponíveis que buscavam demonstrar, por meio de dados e estatísticas, os resultados desiguais do sistema educacional e que, segundo a vertente, revelavam o insucesso de indivíduos da classe operária. Por se concentrar “[...] nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos” (Silva, 2020, p. 65), essa metodologia ficou conhecida como “aritmética”. Tanto o conhecimento escolar quanto o currículo não eram questionados, uma vez que os sociólogos se importavam, sobretudo, com os resultados escolares.

Partindo dessa problematização, a NSE desenvolveu uma Sociologia do conhecimento, na qual a proposta era “[...] destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (Silva, 2020, p. 66). Assim, o currículo, compreendido como uma construção social, seria a base da Sociologia do currículo, cuja tarefa é desnaturalizar as categorias curriculares e pedagógicas mostrando seu caráter social e histórico.

Nesse sentido, a NSE concentrou-se em analisar a estreita relação entre questões curriculares e poder. De acordo com Silva (2020),

[...] uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existentes, como, por exemplo, a que divide as ciências e as artes. Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE deveria transferir esses princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na ideia de ‘construção social’ (Silva, 2020, p. 69).

As teorias críticas do currículo permitiram que se direcionasse um olhar mais atento para o campo educativo, o que fez surgir problematizações importantes relacionadas à função do currículo e às suas relações com a sociedade como um todo. Todavia, considerando a constante transformação da sociedade e da intrínseca relação da escola com os contextos em que está inserida, novas formas de pensar e

compreender o currículo foram formuladas, sendo denominadas Teorias Pós-críticas, as quais são discutidas a seguir.

### 1.1.3 Teorias Pós-Críticas

Na década de 1990, de acordo com Moreira (2003), novos olhares surgiram em torno do currículo, questionando-se os pressupostos da vertente crítica. Para os pós-críticos, dois pontos precisam ser considerados: (i) que as categorias classe social, poder e ideologia não bastam para compreender o currículo na sociedade atual; (ii) falta de propostas direcionadas ao professor, de modo a auxiliá-lo em sua prática docente (Moreira, 2003).

As teorias pós-críticas visam a um currículo multicultural e diversificado, características da atual sociedade. Eyng (2015) destaca que:

As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2007, p. 17). Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (Eyng, 2015, p. 138).

Como apontado por Eyng (2015), as discussões em torno do multiculturalismo são uma tentativa de superar um currículo que dá destaque apenas a um grupo social, sendo característico da cultura branca e europeia. Ademais, a sociedade é marcada por uma divisão binária de visões: branco/preto; heterossexualidade/homossexualidade; masculino/feminino; objetivo/subjetivo etc. Nesse caso, sempre um elemento é privilegiado em detrimento do outro, o que não é diferente dos currículos escolares. Para Silva (2020), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (Silva, 2020, p. 85). Além disso, esse tipo de currículo “[...] não separa questão de conhecimento, cultura e estética de poder, política e interpretação [...]” (Silva, 2020,

p. 130), o que requer a inclusão de sujeitos distintos, culturas distintas e segmentos historicamente marginalizados.

Essa perspectiva é baseada no conceito de pós-modernidade. Entendemos, com base em Malanchen (2014), que esse termo se refere a um “[...] um ideário amplo e polissêmico, uma agenda que é composta por uma diversidade de teorias que dizem respeito a uma grande variedade de questões relacionadas à estética, filosofia, cultura e política em nossa sociedade” (Malanchen, 2014, p. 77-78). A pesquisadora ainda ressalta que, nessa agenda, constam teorias e discursos, como negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo. De acordo com Lopes e Macedo (2010), no final da década de 1990, uma nova perspectiva de currículo pós-industrial começou a abordar as características das múltiplas manifestações em destaque na contemporaneidade. Para os autores, “[...] tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais” (Lopes; Macedo, 2010, p. 16).

Um currículo, nessa perspectiva, enfatiza a inserção do conteúdo formulado a partir do grupo natural de cada indivíduo, defendendo a diversidade cultural, “[...] com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreender e respeitar a cultura do outro” (Lopes; Macedo, 2016, p. 76).

Embora se centre nas distintas culturas, essa abordagem negligencia o conhecimento universal, considerado um conhecimento próprio das elites. Ademais, “a perspectiva multiculturalista anula a importância sobre a necessidade de se pensar a partir das divisões de classes e condiciona seus esforços na divisão da classe trabalhadora em prol de diversos movimentos de causas” (Johann, 2021, p. 115).

Malanchen (2016) faz duas grandes observações sobre os problemas dessa perspectiva:

A primeira delas é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limites de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A segunda razão pela qual esse ideário se

mostra problemático é o fato de que, admitindo-se essa visão de valorização da cultura dos grupos, a desvalorização da escola e do trabalho educativo significa, no limite, a possibilidade de extinção de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno, o dos professores (Malanchen, 2016, p. 81).

A perspectiva multicultural, conforme pontua Duarte (2008), defende o relativismo, calcado na ideologia pós-moderna, em que se nega a objetividade dos conhecimentos e questiona a importância da ciência no desenvolvimento da humanidade. “Com esta premissa, o conhecimento deve ser criticado e reconstruído, nunca sendo aceito como “a” verdade. Para isso a visão monocultural precisa ser revista, somente assim, será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio” (Malanchen, 2014, p. 89).

Considerando as perspectivas destacadas até o momento, é possível compreendermos que o currículo é permeado por questões e significações culturais, sociais e políticas, não sendo um objeto neutro. O currículo assume um caráter predominantemente político, haja vista que “[...] estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade; porque revela a intencionalidade da formação e os compromissos deste profissional com um tipo de sociedade” (Silva, 2020, p. 38).

As relações de poder, os elementos sociais, culturais, econômicos e ideológicos interferem na constituição do currículo escolar, e, dependendo das escolhas, podem acolher ou excluir quem dele utiliza. Fernandes e Freitas (2008) pontuam que a escola precisa refletir se o seu currículo favorece “[...] à exclusão que ela pode realizar, caso afaste os estudantes da cultura, do conhecimento escolar e da própria escola, pela indução da evasão por meio de reprovação [...]” (Fernandes; Freitas, 2008, p. 22) ou se inclui por meio da valorização e emancipação do aluno e de sua subjetividade.

Compreendemos que é importante haver uma resistência coletiva e organizada para alcançarmos uma transformação social que supere a hegemonia dominante, algo que a próxima perspectiva analisada defende. A seguir, discutiremos, de modo breve, sobre a teoria marxista, entendendo que, em outros momentos desta pesquisa, retomaremos e ampliaremos seus conceitos fundamentais.

#### 1.1.4 Teoria Marxista

A teoria marxista de currículo está pautada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, que em essência, defende a transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados na sociedade. De acordo com Johann (2021), “[...] a contraposição marxista com a agenda pós-moderna e multicultural não se sustenta no conflito com a diversidade cultural, mas no combate contra os mecanismos que produzem as desigualdades sociais” (Johann, 2021, p. 119). Assim, a teoria marxista não se centra no modo de vida de diferentes grupos, mas na preservação de uma concepção universal, de tudo que o homem tem produzido para garantir a sua subsistência (Malanchen, 2016). Nessa ótica, a cultura:

- a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material;
- b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte;
- c) A ciência, a arte e a filosofia são, dessa forma, parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo;
- d) A apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização (Malanchen, 2016, p. 108-109).

Nessa perspectiva teórica, destaca-se o conceito de trabalho, o qual é “[...] condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano” (Engels, 2004 *apud* Malanchen, 2016, p. 101). Assim, Saviani (2018), teórico formulador da Pedagogia Histórico-Crítica, afirma que é por meio da escola que os filhos dos trabalhadores terão acesso aos saberes sistematizados, o que lhes dará condições para a emancipação e libertação das classes dominantes.

Do ponto de vista curricular,

[...] a grande preocupação centra-se no saber objetivo convertido em saber escolar, haja vista a necessidade de universalização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para todos os seres humanos. É importante ressaltar que é por meio da produção material e não material que o sujeito se apropria do mundo objetivo e, portanto, do saber objetivo produzido historicamente (Johann, 2021, p. 120).



Assim sendo, o currículo escolar não deve se resumir a uma lista de conteúdos a serem ensinados; pelo contrário, de acordo com Malanchen (2016):

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, levando em conta que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade, e, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa (Malanchen, 2016, p. 166).

Com base nas palavras da autora, entendemos que um currículo escolar deve estar organizado a partir de conteúdos nucleares que não estão presentes no cotidiano do aluno, constituindo-se um instrumento rico que promove a evolução da classe trabalhadora. Dessa forma, permite, que compreendam concepções, tais como de mundo, de homem, de formação humana e de sociedade, sem contar os aspectos filosóficos, artísticos e científicos (Saviani, 2018).

Embora não se neguem os saberes cotidianos dos discentes, na teoria marxista, defende-se a necessidade de superá-los, por meio da incorporação de conceitos científicos, para que não seja produzida, no aluno, uma aprendizagem vaga e meramente instrumental (Johann, 2021). Na visão de Malanchen (2016),

A finalidade da escola é assegurar aos seus alunos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há conhecimento que pertença à burguesia e outra à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação da classe dominante dos conhecimentos científicos que são empregados pela ideologia dessa classe. Porém, quando forem de domínio da classe trabalhadora, esses conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades (Malanchen, 2016, p. 181).

A organização curricular, a partir da teoria marxista, é pautada, não por uma visão fragmentada de currículo, mas da relevância de se socializar os conhecimentos mais desenvolvidos por meio das disciplinas escolares, porém, não de forma “[...] interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, pois acredita-se que essa proposição mantém o conhecimento estagnado na síntese e

não manifesta possibilidades de avanços significativos para o alcance da síntese.” (Johann, 2021, p. 123).

A concepção marxista de currículo, portanto, contempla os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais ricas, contudo, sem fragmentá-los, haja vista que é por meio deles que a escola cumpre o seu papel de transmitir os conhecimentos clássicos visando à formação integral do sujeito.

Após essas reflexões, voltamos nosso olhar para a produção do Currículo de Cascavel (PR).

## 1.2 A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DE CASCAVEL - PR: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO E OS DESAFIOS PARA SE IMPLANTAR A PROPOSTA

Antes mesmo de se pensar a elaboração de um documento norteador de ensino, entre a década de 1980 e 1990, em todo estado do Paraná, utilizava-se o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (Paraná, 1990), documento que fazia parte da realidade da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - PR (SEMED), sendo utilizado até o ano de 2007.

Em termos teóricos e metodológicos, esse Currículo já era pautado no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012). Contudo, havia o interesse de se pensar um documento que considerasse a realidade do município e da região, seja em seus aspectos históricos, sociais, econômicos, educacionais e linguísticos. A SEMED, em 2004, em parceria com os profissionais da educação (diretores, coordenadores e professores), sentiu, desse modo, a necessidade de se mobilizar para estudar e planejar uma proposta curricular própria, de modo a “[...] organizar o Ensino Fundamental de nove anos, elaborarem um Currículo para a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos que até então não existiam” (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 193).

Municípios circunvizinhos também compreenderam a relevância de uma proposta curricular articulada à realidade da região Oeste do Paraná. No ano de 2005, o Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) organizou encontros com diversos representantes educacionais

dos municípios que compunham a região Oeste do estado para discutir os elementos essenciais à elaboração de um Currículo para a região. Assim,

[...] foi necessário refletir sobre as bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas e legais em sua relação com a sociedade, definindo-se o método que sustentaria a estrutura curricular. Dentre as demandas alistadas pelo grupo de professores/secretários de educação, coordenadores pedagógicos e professores, em decorrência da ausência de um documento curricular mais especificado em seus diferentes elementos constituintes, encontrava-se o consenso de que, ao empreender esforços nessa organização curricular, seria imprescindível a retomada dos pressupostos teóricos referendados no então Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (Amop, 2020, p. 30).

O município de Cascavel - PR, por meio da SEMED, escolas e CMEI, estava articulado à iniciativa da AMOP para a elaboração de uma proposta curricular para a região. Todavia, à medida que o processo acontecia, verificou-se a “[...] a necessidade de elaborar um Currículo com participação mais efetiva dos profissionais da Rede e, por esta razão, decidimos pela elaboração de um Currículo próprio” (Cascavel, 2008, p. 2).

Devido a isso, em 2006, a SEMED possibilitou novos encontros com as escolas da rede para continuarem as discussões a respeito do Currículo, não mais para a região Oeste do Paraná, e, sim, para o município de Cascavel. Dessas reuniões, surgiram os grupos de estudo relacionados às disciplinas de “[...] Arte, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Estrangeira/Língua Espanhola, Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática” (Cascavel, 2008, p. 2).

A primeira versão do Currículo, publicada em 2008, assim descreve esse período inicial de discussões:

Com esse objetivo, foram realizados encontros, primeiramente, com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais, para debate e reflexões. A conclusão, após esses encontros, foi unânime em relação à necessidade de buscar a unidade de uma concepção teórica para toda a Rede. Entendeu-se que a partir da definição de uma concepção teórica pode-se definir simultaneamente os pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos, com o objetivo de superar o ecletismo e buscar melhorias para a educação do município (Cascavel, 2008, p. 1).

Em 2004, como relata Mazaro (2018),

as escolas municipais de Cascavel, receberam um documento informando que a SEMED iniciaria, no “dia 12 de setembro, Grupos de Estudo nas Escolas Municipais de Cascavel visando à construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino”, onde todos os “profissionais da educação estarão discutindo, coletivamente, os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos norteadores da construção da Proposta Curricular” (SEMED, 2005a) (Mazaro, 2018, p. 54).

Inicialmente, participaram das reflexões “aproximadamente 850 profissionais” (Zóia, 2007, p. 355), o que incluiu professores, instrutores das salas de informática e monitores das bibliotecas. Nesses encontros, como ressalta Zóia (2007), estudaram-se escritos de autores do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tais como Saviani, Libâneo e Vigotski<sup>11</sup>, além de documentos nacionais relacionados à educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

Peletti (2012) ressalta que esses profissionais discutiram

[...] os elementos que deveriam ser contemplados na elaboração dos pressupostos da proposta curricular: concepção de trabalho, mundo e sociedade, homem, educação, conhecimento, ciência, ensino-aprendizagem, avaliação, gestão democrática, formação de professor, escola pública (Peletti, 2012, p. 102).

Tais elementos foram problematizados à luz das seguintes indagações, realizadas em 2005, nos encontros com os professores da rede:

Existe uma unidade na Rede? Que tipo de sociedade almejamos? Que homem almejamos formar? Que conhecimentos são necessários para formar este homem? Que educação temos? Que educação queremos? Por que e para quê queremos essa educação? Que currículo pretendemos para essa educação? (Cascavel, 2008, p. 1).

Os debates realizados indicaram que, para os docentes do município de Cascavel (PR), a escola deve ser pública, universal, gratuita e laica, além de ser a responsável por transmitir os conteúdos científicos produzidos pela humanidade, no intuito de formar um indivíduo ativo, responsável e com consciência crítica (Cascavel,

---

<sup>11</sup> Considerando as diferentes grafias usadas no nome desse autor, ao nos basearmos em alguma obra de referência, grafaremos o nome assim como consta na referência. Quando não estivermos citando alguma obra em específico, manteremos a grafia Vigotski.

2008). Para amparar as discussões sobre o saber escolar, as atividades essenciais e secundárias da escola, a produção da existência humana, o trabalho material e não material, o trabalho educativo e função social da escola, a SEMED recomendou a leitura de diversos textos, alistados no Anexo A.

As reflexões mobilizadas “[...] evidenciaram que os profissionais da educação têm clareza da educação que se pretende, em função das críticas que pontuaram quanto à educação que temos hoje” (Zóia, 2007, p. 356). Além disso,

É possível perceber, então, que os profissionais da educação apontam elementos claros quanto aos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que defendem e que acreditam. Tais informações são extremamente relevantes para equipe a da secretaria de educação que estará conduzindo o processo de reestruturação curricular (Zóia, 2007, p. 357).

No ano seguinte, 2006, os estudos continuaram, com o escopo de refletir sobre o método definido (o MHD). Foram encaminhados às escolas textos-bases para as discussões, incluindo a organização de “encontros com professores e pesquisadores de universidades, que trabalharam com todos os profissionais da Rede, com o objetivo de subsidiá-los teoricamente na concepção adotada” (Cascavel, 2008, p. 2).

Os docentes convidados<sup>12</sup> conduziram encontros, ora com todos os profissionais da rede, ora com aqueles que pertenciam a grupos específicos na elaboração do documento, divididos nas diferentes disciplinas (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012). Ao mesmo tempo, estabeleceu-se um grupo base, que ficou responsável pela elaboração dos fundamentos teóricos do Currículo (Cascavel, 2008).

Em 2007, a sistemática estabelecida continuou, mas com a produção dos textos de cada disciplina e da base teórica que compuseram a proposta curricular do município. Os escritos foram enviados às escolas, de modo que todos os profissionais tivessem acesso à elaboração da proposta, além de sugerirem modificações que fossem necessárias (Cascavel, 2008).

Foi nesse ano que o documento ganhou corpo, sendo organizado em três

---

<sup>12</sup> De acordo com Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), esses docentes atuaram como consultores das distintas áreas do conhecimento, sendo provenientes tanto da Unioeste quanto de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil.

tópicos:

No **primeiro tópico**, abordam-se os Fundamentos Teóricos da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Tais fundamentos explicitam a concepção de homem, sociedade e educação, bem como a produção do conhecimento e a educação como construção social de homem e sociedade, embasado no método materialista histórico-dialético. Na seqüência, apresentam-se os aspectos históricos e legais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste item, consta a sistematização da história do Ensino Fundamental (anos iniciais) no Brasil, tendo como base a legislação e sua forma de oferta, no que representa o nível do Ensino Fundamental (anos iniciais) atual, de forma geral até a década de 1930, e com maior especificidade e ênfase a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024 de 01 de janeiro de 1961, sua reforma em 1971 que resultou na Lei Nº 5.692/71 e a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assim como suas alterações que resultaram na implantação do Ensino Fundamental de nove anos. [...] O **segundo tópico** expõe os pressupostos teóricos para a educação de pessoas com deficiência. Na parte inicial, trata sobre os aspectos da história e da constituição da Educação Especial na Rede. Após, são abordadas considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, nas áreas auditiva, visual, física, múltiplas, mental/intelectual, altas habilidades/superdotação e dos transtornos globais de desenvolvimento. Por fim, são referenciadas as formas de Atendimento Educacional Especializado em Cascavel e a escolarização da pessoa com deficiência. O **terceiro e último tópico** refere-se à organização curricular, com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira/Língua Espanhola, com sua concepção, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação (Cascavel, 2008, p. 2-4, grifos no original).

O resultado dessa produção coletiva foi a organização de três volumes: Volume I - Educação Infantil, Volume II - Ensino Fundamental (anos iniciais) e Volume III - Educação de Jovens e Adultos – Fase I (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012).

Após a elaboração, o documento, em sua introdução, destaca que o “Currículo não tem a intenção de ser definitivo, deve ser avaliado e reformulado, sempre que necessário, principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avaliá-lo e reformulá-lo” (Cascavel, 2008, p. 2-3). Essa afirmação indica uma compreensão de que o Currículo é um produto histórico, marcado pelas especificidades daqueles que o

produziram e daqueles que o utilizam.

O lançamento oficial do documento curricular ocorreu no dia 11 de junho de 2008 , ocasião em que os professores receberam um exemplar, em consonância com a modalidade em que atuava.

Na visão de Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), “[...] essa produção não foi tarefa fácil, visto que estudar e buscar compreender o método materialista histórico-dialético não é tarefa simples, e requer sistemático esforço intelectual” (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 62). As autoras acrescentam:

[...] o Currículo foi elaborado e acredita-se que seus fundamentos trazem a possibilidade de construção da autonomia e das condições para a tomada de consciência de classe trabalhadora, tendo como enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 62).

O trabalho de elaboração e implementação da proposta curricular teve seus desafios; entre eles, as autoras citam: as constantes trocas de equipes que conduziam os trabalhos na SEMED; uma produção coletiva, que contou com vários profissionais, com leituras e experiências distintas, nem sempre pertinentes aos conceitos defendidos na proposta curricular (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012).

Outro elemento, citado por Malanchen (2018), foram as condições de trabalho dos que participaram da produção do documento. Os profissionais, além de toda a carga de trabalho que já tinham, precisaram selecionar e organizar obras teóricas, estudá-las, debatê-las e produzir os textos que compuseram o Currículo, algo que foi certamente moroso e extenuante. A autora acima indica também a ausência de bibliografias a partir do método proposto e a dificuldade de encontrar consultores que tivessem o perfil necessário para auxiliar na elaboração da proposta curricular.

Mazaro (2018) também ressalta que, nos anos posteriores, de 2008 a 2010, as ações para implementação da proposta concentraram-se, sobretudo, na formação continuada dos professores da rede.

No período de 2008 a 2010, as principais ações para a implementação do Currículo, ficaram centradas na formação continuada, algo importante para que a teoria e a prática funcionem juntas. Todavia, a pesquisadora enfatiza que o trabalho a ser realizado com o professor deve ir além de momentos pontuais de cursos ou

formação continuada, sem contar que esses momentos devem estar articulados à proposta pedagógica e às ações realizadas em sala de aula. A autora afirma:

É preciso dar condições, instrumentalizar coerentemente esse profissional, para que se perceba parte do processo e compreenda que no ato educativo, não há neutralidade. Não basta saber identificar o conteúdo que será ensinado ao aluno, é preciso compreender em que medida esse conteúdo auxiliará no desenvolvimento intelectual desse indivíduo e provocará no mesmo as transformações necessárias, para que conscientemente interfira na realidade (Mazaro, 2018, p. 151).

Além dos fatos citados, a pesquisadora ainda elenca que outro desafio para a implementação da proposta foi a descontinuidade nas ações de implementação iniciadas nos anos de 2008 e 2009, o que impede que os avanços continuem e impactem a educação como um todo.

Mazaro (2018) pontua que as escolas, mesmo com a carência no quesito formação continuada, reformularam seus projetos pedagógicos e elaboraram seus planejamentos com base no Currículo, demonstrando a vontade de pôr em prática os pressupostos adotados.

Após destacarmos brevemente aspectos relacionados à produção e à implementação do Currículo de Cascavel, a seguir, discorreremos sobre a relação desse documento com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.

### 1.3 O CURRÍCULO, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como ressaltamos na seção anterior, para elaboração e implementação do Currículo de Cascavel, os gestores escolares e professores dedicaram-se a estudos teóricos que pudessem embasar a proposta curricular, a partir dos textos-base (ver Anexo A), que serviram para discutir, problematizar e definir os aspectos do documento em pauta. O Currículo indica que foram adotados, para a proposta, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica – para fundamentar as noções de Educação, Homem, Sociedade, Produção do Conhecimento, Educação Escolar, Educação Pública, Estado e Classes Sociais – quanto a Psicologia Histórico-Cultural – para embasar a questão do desenvolvimento humano (Cascavel, 2008). Desse modo, nesta seção,



buscamos estabelecer relações entre essas duas correntes do pensamento – a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural – e o currículo escolar.

A escola tem como escopo central difundir e socializar o conhecimento científico produzido pela humanidade; os saberes farão parte do Currículo. Assim, o ensino, na vertente da Pedagogia Histórico-Crítica, deve ser sistematizado, intencional e planejado, para humanização e desenvolvimento humano. Na ótica de Saviani (2005),

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (Saviani, 2005, p. 15).

Os conhecimentos a serem trabalhados na escola “[...] são produtos da ação e inter-relação do homem com o meio e dos homens entre si” (Orso, 2011, p. 229), e constituem, dessa forma, tanto a história quanto o processo de humanização e de hominização. O sujeito, ao ter contato com o conhecimento já produzido, o incorpora e, com isso, poderá interferir em seu meio de vida, gerando as mudanças que forem necessárias.

O conteúdo escolar pura e simplesmente não capacita o aluno a transformar sua realidade e seu entorno, sendo necessária a mediação do professor, que, a partir de teorias e metodologias adequadas, auxiliará o aluno a perceber como e de que forma pode transformar a sociedade.

Para Saviani (2005), um currículo corresponde ao “conjunto das atividades desenvolvidas pela escola” para a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2005, p. 15). A partir disso, a escola deve oferecer aos alunos o necessário para aprender a “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (Saviani, 2005, p. 16).

De forma semelhante, Malanchen (2016) afirma que o currículo escolar “[...] é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização [...]” e que não se trata de “um agrupamento aleatório de conteúdos” (Malanchen, 2016, p. 166).

Assim, é possível afirmarmos que, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, uma proposta curricular deve refletir a ação coletiva e expressar a intencionalidade da escola pública, de modo que seus conteúdos sejam organizados a fim de permitir que a realidade dos alunos seja transformada e esses sujeitos tornem-se cidadãos ativos e críticos.

Um currículo escolar, na perspectiva de Saviani (2005), deve ser repleto de intencionalidade, e que considere a realidade econômica, social, cultural, política e ideológica da escola e da comunidade escolar.

De acordo com Malanchen e Anjos (2013), Saviani, pautado nos estudos de Marx,

[...] define a natureza da educação, distinguindo o trabalho não-material em duas modalidades. A primeira é explicada por ele da seguinte maneira: temos produtos que se separam do produtor como um livro ou uma obra de arte. Isso ocorre devido à autonomia existente entre o “produto e o ato de produção”. Existe nessa ocorrência, portanto, um período de intervalo entre a produção e o consumo. A segunda modalidade está relacionada com ações em que o produto não se separa do ato de produção. Portanto, o produto e o ato de produção se sobrepõem (Malanchen; Anjos, 2013, p. 120).

Para os pesquisadores, a educação, na ótica de Saviani, está inserida na segunda modalidade, isto é, um trabalho não-material. Todavia, a educação não se reduz ao ensino, mas “ensino é educação e, desse modo, integra a natureza própria do fenômeno educativo” (Malanchen; Anjos, 2013, p. 120).

Nessa perspectiva, lidar com o saber inserido em um processo educativo que é intencional significa trabalhar tanto com a objetividade quanto com a universalidade do conhecimento, reconhecendo a sua historicidade (Malanchen; Anjos, 2013). Para Saviani (2005),

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2005, p. 13).

Com base nas palavras do autor, aprendemos que o escopo da educação

escolar é indetificar quais são os conteúdos mais importantes para desenvolver o gênero humano e inseri-los no currículo escolar. Para selecionar tais conteúdos, Duarte e Martins (2012) asseveram:

É importante esclarecer que esse critério não é dado por alguma referência metafísica anistórica ou por alguma concepção teleológica da história como algumas pessoas equivocadamente pensam ser o caso do marxismo. O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade. Dizendo de forma mais precisa, trata-se da identificação de quais sejam as máximas possibilidades de atividade livre e universal existentes objetivamente e da definição de planos de ação que façam com que essas possibilidades se concretizem (Duarte; Martins, 2012, p. 16).

A finalidade da escola, portanto, é assegurar que os alunos apreendam os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, de forma intencional e planejada, “entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora” (Malanchen; Anjos, 2013, p. 124).

No arcabouço da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível destacarmos três teses relacionadas ao currículo: (i) que o currículo é um meio do trabalho pedagógico, revestido de uma dimensão política; (ii) que o currículo da escola deve englobar conhecimentos clássicos da Filosofia, da Ciência e das Artes; e (iii) que a seleção dos saberes inseridos no currículo é orientada pela problematização da prática social (Saviani, 2013).

Na primeira tese - *que o currículo é um meio do trabalho pedagógico, revestido de uma dimensão política* -, Saviani (2013) defende que o currículo se encontra na esfera dos meios, pois, “[...] para agir e ao fazê-lo, nós precisamos saber *para que agimos*” (Saviani, 2013, p. 76, grifos do autor). Além disso, “[...] os objetivos indicam os alvos da ação” (SAVIANI, 2013, p. 48).

A determinação dos objetivos depende da utilização de certos recursos, instrumentos e estratégias: “[...] os objetivos traduzem o ‘para que’ da ação, os meios traduzem o ‘com que’” (Saviani, 2013, p. 76). Nessa perspectiva, “[...] de nada adianta definir corretamente os objetivos se usarmos meios que não levem a eles” (Saviani, 2013, p. 76). Essa não é uma determinação de um único lado, mas de uma relação recíproca, haja vista que, “[...] se é verdade que a escolha dos meios

depende da definição dos objetivos, também é verdade que a consecução dos objetivos depende da escolha e, mais do que isso, do uso dos meios.” (Saviani, 2013 , p. 64).

A elaboração do currículo surge, desse modo, tanto como uma necessidade interna da prática pedagógica quanto como necessidade requerida pela prática social global (Saviani, 2013).

Saviani (2005) ressalta que:

[...] para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? (Saviani, 2005, p. 65).

As respostas às indagações feitas pelo pesquisador devem orientar-se em função da formação de um sujeito consciente, a partir de uma “[...] seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população [...]” (Malanchen, 2016 , p. 176). Em outras palavras, elaborar e efetivar um currículo envolve escolhas e parâmetros que devem ser pensados em função da realidade social em que se inserem a escola, os alunos, os professores, enfim, toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, Duarte (2016) pontua que “[...] uma das questões mais polêmicas e, ao mesmo tempo, mais importantes para a educação escolar é a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem aprender.” (Duarte, 2016, p. 95). Assim, elaborar e executar uma proposta curricular envolve um movimento duplo, como ressalta Pasqualini (2019):

i) é preciso escolher os meios adequados ao objetivo, o que significa selecionar conhecimentos que atendam à intencionalidade pedagógica histórico-crítica de formação do sujeito da *práxis*; e ii) ao mesmo tempo a própria definição dos objetivos pressupõe a disponibilidade de meios para sua consecução, o que significa que os conhecimentos que constituem o patrimônio humano-genérico condicionam a própria delimitação das finalidades pedagógicas específicas (Pasqualini, 2019).

Em diálogo, Duarte assevera que “a decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o

passado e o futuro da sociedade e da vida humana” (DUARTE, 2016, p. 1), o que requer que se tenha uma perspectiva histórica e uma análise da realidade social envolvida na produção de um currículo.

A segunda tese relacionada ao currículo, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, é a de que esse deve englobar saberes clássicos dos campos artístico, filosófico e científico. Para Saviani (2005, p. 13), o clássico pode “[...] constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2005, p. 13). De acordo com Pasqualini (2019):

A pedagogia histórico-crítica, na contramão do discurso dominante, alça o conhecimento clássico ao patamar de importância prioritária. O clássico é um saber vivo, pujante, ainda que sua formulação original esteja radicada em um momento histórico distante no tempo. (PASQUALINI, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica garante a existência de um espaço para ação política, a partir da educação, que revolucione a prática social global, implodindo o modo de produção capitalista. Nesse processo revolucionário, a educação é posta como condição necessária, embora não suficiente, para a derrocada da exploração das classes proletárias pela minoria que detém os instrumentos de produção. Contudo, para isso, é preciso instrumentalizar, elevar o nível cultural destas camadas exploradas, como defendeu seu idealizador (Saviani, 2008).

Na contramão de algumas concepções mais atuais sobre o currículo escolar e sobre o papel da escola, a Pedagogia Histórico-Crítica não despreza os conteúdos culturais considerados “clássicos”. De acordo com aquelas concepções, em especial as derivadas do pós-estruturalismo, a educação escolar deveria buscar maneiras de valorizar cada vez mais as realidades locais dos alunos, sob a pena de perpetuar relações de dominação por meio da divulgação e inculcação de conteúdos alheios aos interesses destas comunidades, e contrastantes com as modalidades de cultura popular nelas desenvolvidas e transmitidas ao longo das gerações. Essa seria uma forma de não se render às pretensões totalizantes de um currículo “eurocêntrico” e, por conseguinte, de caráter “colonialista”; afinal, os tempos pós-modernos exigem o reconhecimento da “diversidade”, das “subjetividades”, do “fim das grandes narrativas” (Saviani, 2008).

Acrescentado à discussão, Saviani e Duarte (2012) afirmam que “[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência” (Saviani; Duarte, 2012, p. 31). O clássico, desse modo, sobrevive e permanece ao longo das gerações, pois são “formulações embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para épocas ulteriores” (Saviani; Duarte, 2012, p. 31).

O clássico é, como afirmou Saviani (2011), um critério importante para elaborar currículos, mas não deve, como afirma Pasqualini (2019), ser “[...] critério único e/ou definitivo para o problema do currículo na perspectiva histórico-crítica” (Pasqualini, 2019).

A terceira tese, localizada no arcabouço da Pedagogia Histórico-Crítica, é a de que a seleção e a inserção dos conhecimentos nos currículos escolares são orientadas por uma problematização da prática social (Saviani, 2012).

Como já destacado na seção 1.1, em que discutimos as diferentes perspectivas de currículo, a pedagogia tradicional, de acordo com Saviani (2012), centra-se na reprodução e na memorização dos saberes escolares, processos mecânicos que não levam em conta a historicidade dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Nesse caso, como indica Saviani (2012), o professor e os alunos são considerados individualmente e compondo uma realidade padronizada, o que não contempla o papel como sujeitos que agem na sociedade, em realidades diferentes e, muitas vezes, contraditórias.

De maneira diferente da tradicional, a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para um currículo é de que

[...] retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2012, p. 30).

As palavras do teórico brasileiro reforçam a intrínseca relação entre a escola e a sociedade. Trata-se de uma relação dialética. A sociedade determina a escola, mas a escola, ao mesmo tempo que a compõe, interfere na sociedade. Assim, as discussões do autor estão relacionadas ao esforço de “[...] detectar que questões

precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário domina.” ( Saviani, 2012, p. 71).

Para Pasqualini (2019),

A pedagogia histórico-crítica posiciona-se claramente ao postular que o conhecimento não interessa por si mesmo nem sua transmissão justifica-se como fim em si mesma, situando nas necessidades que emergem na prática social a baliza para a elaboração dos currículos escolares (Pasqualini, 2019).

Corroborando essa visão, Saviani (2016) defende que “[...] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades” ( Saviani, 2016, p. 62). Desse modo, a seleção dos conteúdos não pode ser feita dissociada da prática social, haja vista que,

Se os conhecimentos produzidos socialmente, no que se refere à educação, não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos (Saviani, 2016, p. 71).

Se a perspectiva tradicional homogeneizava os saberes, os professores e os alunos,

[...] Não nos parece possível, à luz da pedagogia histórico-crítica, a formulação de um currículo universal, homogêneo e padronizado que desconsidere as peculiaridades locais que atravessam a vida concreta dos sujeitos-destinatários, ao mesmo tempo que não se preconiza a elaboração de currículos que tenham o local como referência principal e desarticulada da totalidade: na dialética local-global, é neste polo – e não naquele – que se assenta a prevalência, o que significa que os problemas de corte local não se explicam senão na interconexão com determinações fundamentais de ordem global/universal (Pasqualini, 2019).

Em síntese, a relação da Pedagogia Histórico-Crítica com o currículo se estabelece nas constatações de que esse objeto é uma forma de trabalho, revestido por uma dimensão política, em que os conhecimentos artísticos, filosóficos e

científicos devem ser contemplados e que tal seleção é orientada pela problematização da prática social.

As reflexões da Pedagogia Histórico-Crítica relacionadas ao currículo são balizadas pela Psicologia Histórico-Cultural, que assegura a organização do ensino dos conhecimentos científicos, os quais são mediados pelo professor no espaço da escola. Tal base psicológica permite que se criem condições favoráveis para o desenvolvimento dos alunos.

Na Psicologia Histórico-Cultural, o homem é compreendido como um ser social, e as relações que estabelece com o mundo, com os seres da mesma espécie, o transformam. O homem diverge da espécie animal, uma vez que, por meio do trabalho, transforma a natureza e a aperfeiçoa de acordo com suas necessidades. Para Vigostky (2001), “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (Vigostky, 2001, p. 34). Apreendemos dessa afirmação que é a partir do processo de desenvolvimento histórico que o homem social tem a possibilidade de modificar os modos de ação e os procedimentos de sua conduta, transformando as suas funções psicológicas.

Vigotsky (2001) defendia que a primeira tese da Teoria Histórico-Cultural relacionada ao desenvolvimento do psiquismo “[...] é o reconhecimento da base natural nas formas culturais do comportamento. A cultura não cria nada, tão-somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem” (Vigostky, 2001, p. 152).

Assim, com base em seus estudos, é possível compreendermos a importância e a influência do acesso ao saber sistematizado e elaborado pela humanidade. Esse acesso ocorre por meio do ensino escolar, que possibilita aos sujeitos apropriarem-se desses conhecimentos.

Nesse sentido, o conhecimento, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, constitui-se na interação do sujeito com o objeto mediado socialmente. O desenvolvimento do psiquismo humano está enraizado na formação das Funções Psicológicas Superiores (FPSs), as quais se desenvolvem por meio das práticas pedagógicas sistematizadas e orientadas à transmissão dos conceitos científicos. Esses, por sua vez, não são construídos por meio de uma prática pedagógica sem sustentação teórica consistente. Nesse caso, “a prática pedagógica será tanto mais



consistente e coerente quanto mais desenvolvida for a teorização sobre ela.” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 160).

Na visão de Martins (2012), Vigotski defende a transmissão de conteúdos que proporcionem a formação de conceitos científicos e não cotidianos pela escola, haja vista que “[...] a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas” (Martins, 2012, p. 218).

As instituições de ensino devem assumir, desse modo, a prática pedagógica mediada pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, perspectivas que possibilitam a realização de atividades pedagógicas a serviço do desenvolvimento humano; isso faz, com que os alunos reconheçam a sociedade na qual estão inseridos.

O processo de desenvolvimento e de aprendizagem necessita ser organizado de modo que a formação dos conceitos seja constante. Nesse processo, a prática pedagógica intencional medeia os conceitos cotidianos no viés da formação dos conceitos científicos, que serão formados no período da adolescência. Para tanto, o papel da educação escolar é fundamental para que essas questões sejam disponibilizadas.

Ressaltamos a necessidade de se considerar as etapas anteriores na construção desse processo, uma vez que o desenvolvimento humano, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ocorre por meio da mediação. A mediação, entendida como atividade entre professor e aluno, é um importante movimento que age no desenvolvimento das funções psíquicas, atuando na zona de desenvolvimento iminente, que diz respeito àquilo que a criança realiza com ajuda do adulto ou com auxílio de crianças mais experientes, visto como possibilidades a serem desenvolvidas. O nível de desenvolvimento atual/real, por sua vez, é caracterizado por aquilo que a criança faz sem auxílio, sem a ajuda do outro, uma vez que já domina aquele conhecimento.

A zona de desenvolvimento iminente é a possibilidade de se atingir novos patamares de desenvolvimento, considerando-se que, se a criança não tiver ao seu lado pessoas que proporcionem saltos qualitativos de desenvolvimento psíquico, poderá não amadurecer algumas funções intelectuais. Nesse sentido, Vigotski (2021) trata o desenvolvimento da criança, não na perspectiva do ontem, mas sim do

ponto de vista do dia de amanhã; quer dizer, aponta para o futuro, para as novas e mais estruturadas formações psíquicas. Os conceitos apropriados na zona de desenvolvimento real, por meio do processo de mediação, passam a ser incorporados chegando à zona de desenvolvimento iminente, em uma linha em espiral, e os conceitos científicos, mediados pela prática pedagógica intencional (práxis), superam os conceitos cotidianos por incorporação.

Para que o sujeito passe de uma elaboração de conceitos espontâneos para a de conceitos científicos, é preciso que a organização do currículo esteja pautada no saber objetivo, isto é, nos conteúdos clássicos indicados por Saviani (2005), como já discutido anteriormente. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural, ao se preocupar com a formação das funções psicológicas Superiores, também defende a transmissão e apropriação de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que se harmoniza com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Reconhecemos, desse modo, a importância do ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em seu nível mais elaborado, inseridos no currículo escolar, de modo a garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Tanto a Pedagogia Histórica-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural contribuem para que se compreenda quem são os sujeitos do processo inclusivo da educação, como ocorre o seu desenvolvimento e quais conteúdos e saberes devem ser sistematizados na escola por meio do currículo e da mediação do professor.

Neste capítulo, discutimos sobre as diferentes teorias curriculares, a elaboração e a implementação do Currículo de Cascavel, além das relações entre Pedagogia Histórica-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. No próximo capítulo, dedicamo-nos à reformulação do Currículo de Cascavel no contexto político de avanço da ultradireita.

## 2 A REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DE CASCAVEL NO CONTEXTO DO AVANÇO DA ULTRADIREITA<sup>13</sup>

Todo processo de reestruturação de um currículo está envolto em um contexto social e histórico; assim, antes de nos atermos às reformulações da Proposta Curricular para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR), realizamos uma investigação dos fatores sociais e históricos relacionados à educação no período de investigação do objeto estudado. Como constituinte do processo histórico, a educação é marcada por contradições, antagonismos sociais e interesses políticos que revelam a divisão de classes existente no sistema capitalista. Tal realidade contribui para o surgimento e a proliferação de ideologias conservadoras e até retrógradas que propagam ataques à chamada “ideologia de gênero” nas escolas, ocorrendo a criminalização dos “professores doutrinadores” e a defesa do “homeschooling”.

Em reação ao fim da censura e à existência de maior abertura na produção e difusão nas escolas de livros didáticos e paradidáticos, principalmente após o início dos governos do Partido dos Trabalhadores, surge a Escola Sem Partido. Esses discursos se instauraram de modo mais contundente no país a partir de 2004, quando o advogado Miguel Nagib idealizou o movimento Escola Sem Partido, cuja missão é mobilizar a sociedade brasileira para fiscalizar os conteúdos trabalhados pelos professores nas escolas. Desse modo, ao desqualificar o trabalho realizado pelos ditos “professores doutrinadores”, o movimento, pautado em discursos de ódio, busca fortalecer a ação de entidades privadas na educação brasileira. Pena (2017)

---

<sup>13</sup> Nos últimos anos, um grupo político de direita tem se movido para o centro do cenário político nacional, atuando inclusive de forma intensa nas redes sociais, com um combate direto ao Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com Oliveira Filho *et al.* (2022): “Uma fração radical dessa nova direita ascendeu ao poder no Brasil na eleição presidencial de 2018 com a vitória de Jair Bolsonaro. Trata-se de um agrupamento político de ultradireita que integra em uma só pauta um mercado livre de intervenções estatais e interferências do Estado na vida dos cidadãos quando se trata de conservar valores e práticas tradicionalmente associados à direita, que deve sua vitória em parte à desqualificação da política tradicional produzida pela Operação Lava Jato e à estratégia do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) de chegar mais rapidamente ao poder por meio do impeachment da presidente Dilma Rousseff” (Oliveira Filho *et al.*, 2022, p. 2). Para Chauí (2019), a nova ultradireita “[...] flerta com o fascismo, mas submete a nação aos poderes globais. É totalitária – mas não impõe a lógica do Estado, e sim a da Mercadoria, da Empresa, da Meritocracia, do Investidor. Contra tal distopia, a ideia de revolução social” (Chauí, 2019, s/p). Para um aprofundamento do tema, sugerimos a leitura de Finguerut e Souza (2018), que analisam que direita é essa que visualizamos; Santos e Tanscheit (2019), que discutem a ascensão da nova direita na política brasileira; o estudo de Chauí (2019), que explica o que é a nova ultradireita; e a pesquisa de Oliveira Filho *et al.* (2022) sobre a identidade da nova direita brasileira.

pondera que o discurso do movimento recorre “[...] a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional” (Pena, 2017, p. 35). E Frigotto (2017) acrescenta que

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais (Frigotto, 2017, p. 17).

Considerando esse cenário, neste capítulo, analisamos o contexto contemporâneo da educação brasileira a partir do movimento Escola Sem Partido e do combate a assim denominada ideologia de gênero nas escolas, a fim de compreendermos os impactos disso na educação, de forma geral, e em Cascavel, de forma específica. Posteriormente, direcionamos nossos olhares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de analisar o esvaziamento dos currículos que se opera a partir desses documentos propostos pelo governo federal. Por fim, concentramo-nos nas ações empreendidas para a reestruturação do Currículo para a Rede Municipal de Cascavel (PR).

## 2.1 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: A NOVA CAÇA ÀS BRUXAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Constituição brasileira vigente, promulgada em 1988, descreve, em seu preâmbulo, que tem como objetivo assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais à liberdade, à segurança, ao bem-estar, ao desenvolvimento, à igualdade e à justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e **sem preconceitos** (Brasil, 1988). Apesar disso, na atualidade, vive-se um intenso movimento de instauração do conservadorismo e de perseguição política e religiosa de pessoas que se colocam contrárias à ordem que se tenta implantar.

O movimento Escola Sem Partido (ESP) e, posteriormente, o Projeto de Lei Escola Sem Partido, surgiram para corroborar e instrumentalizar determinados partidos políticos, segmentos religiosos fundamentalistas e camadas empresariais.

Entre seus objetivos, está institucionalizar a censura nas escolas, inibir a reflexão crítica por criminalizar a atividade dos professores e, conseqüentemente, desvalorizar a classe profissional docente, intencionalmente, para levantar a bandeira “moral” dos pacotes e planos educacionais que vêm sendo implantados.

O movimento ESP, assim como em outras cidades e estados, chegou ao município de Cascavel (PR). O Plano Municipal de Educação, aprovado em 2015, no art. 2º, parágrafo único, veda “[...] a adoção de políticas de ensino que tendam a aplicar a “ideologia de gênero”, o termo “gênero” ou “orientação sexual na escola”.” (Cascavel, 2015). Assim, sequer a palavra gênero poderia ser citada e qualquer discussão sobre as diferentes orientações sexuais, mesmo que de forma adequada a cada idade, poderia ser considerada uma ação ilegal do professor. Desde 2017, tramitava no Supremo Tribunal Federal (STF) um processo da Procuradoria-Geral da República, a partir do entendimento de que apenas a União pode legislar sobre diretrizes e bases da educação. Ao proibir a discussão desses temas na escola, ignora-se que existem orientações além da heteroafetiva e que não há equivalência de gênero.

Em Cascavel, a votação do Projeto de Lei foi acompanhada por entidades ligadas à educação pública, como o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Cascavel (Siprovel). Na Assembleia Legislativa do Paraná, o ESP também fez adeptos. Embora a Comissão de Constituição e Justiça tenha autorizado o trâmite da proposta, a Comissão de Educação deu parecer contrário; a Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou moção contrária ao projeto e o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) também se posicionou contrariamente ao ESP.

Diante disso, em junho de 2020, por unanimidade, os ministros do STF declararam inconstitucional o trecho da lei cascavelense aprovada para nortear as ações da educação por um período de 10 anos. O entendimento dos magistrados foi de que a proibição da discussão da temática gênero nas escolas fere os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, do respeito à liberdade e apreço à tolerância, da gestão democrática do ensino público e da vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais.

Para Mendonça e Moura (2019), o movimento ESP seria fruto da combinação entre dois elementos: o peso da tradição da influência católica na educação brasileira e a adesão a uma nova onda conservadora, também de influência religiosa, de maneira que abarca católicos e evangélicos; assim, tem, em sua linguagem e nos meios empregados para divulgá-la, características mais modernas. Além disso, o movimento ESP revela ainda interesses econômicos de grupos empresariais que buscam privatizar a educação brasileira, desqualificando principalmente os educadores e a escola pública.

O ESP surgiu no ano de 2004, mas seu crescimento e disseminação se deram mais intensamente a partir de 2014. Idealizado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o ESP constitui-se como uma organização que busca apoio entre pais e estudantes com o intuito de fiscalizar os conteúdos trabalhados pelos professores nas escolas. Em 2014, foi feito um pedido para o deputado estadual, Flávio Bolsonaro, à época, do Partido Progressista (PP) do Rio de Janeiro, a fim de que elaborasse um projeto de lei que propusesse regulamentar o que os professores poderiam ou não abordar com os alunos nas escolas.

Além disso, como ressalta Derisso (2016a), 2014 foi o ano de votação do Plano Nacional de Educação (PNE). Devido a isso,

[...] produziram-se dezenas de vídeos contrários à abordagem de qualquer temática relacionada à questão de gênero nas escolas<sup>14</sup>. Estes vídeos foram produzidos e disponibilizados na Internet a partir de centenas de palestras ministradas quase que exclusivamente por religiosos de ofício. As ações organizadas por grupos religiosos, reforçadas pelo material midiático produzido, fortaleceram as pressões do *lob* religioso sobre os legisladores<sup>15</sup> (Derisso, 2016a, p. 3).

---

<sup>14</sup> “Dentre estes vídeos destacam-se os contidos no blogue *CHRISTO NIHIL PRAEPONERE* que contempla palestras que expressam posições do conservadorismo católico que reeditam os argumentos anticomunistas e de apoio à ditadura militar brasileira da extinta TFP (Tradição Família e Propriedade), uma organização católica que articulou os setores mais conservadores do catolicismo brasileiro nas décadas de sessenta e setenta do século passado” (Derisso, 2016a, p. 3, nota de rodapé do autor).

<sup>15</sup> “Em nota de 22 de março de 2014, às vésperas, portanto, da votação do PNE pela Câmara Federal, o Arcebispo Metropolitano de São Sebastião do Rio de Janeiro, Dom Orani João Tempesta, invocou, por meio da página eletrônica da Arquidiocese, os fiéis a aderirem à plataforma “Não quero que a Ideologia de Gênero seja inserida no PNE!”, endereçada aos deputados federais, e telefonarem para os mesmos pedindo que votassem pela rejeição da “ideologia de gênero” no sistema educacional” (Derisso, 2016a, p. 3, nota de rodapé do autor).

O pesquisador ressalta que, nesses materiais, algo recorrente são os argumentos que criticam autores marxistas, alertando que esses, por meio de seus escritos, buscam “[...] a destruição da família, da propriedade privada e das bases da civilização ocidental.” (DERISSO, 2016a, p. 4). Os avessos à ideologia de gênero, nos vídeos publicados, utilizaram, inclusive, trechos das obras de Marx e Engels, mas, conforme pontua Derisso (2016b), fizeram de forma fragmentada, distorcendo o pensamento original desses autores.

Para Pacheco e Derisso (2018),

O projeto “Escola sem Partido” é um exemplo de iniciativa alicerçada em pautas religiosas e conservadoras – em alguns aspectos autoritárias –, uma vez que trata de temas relativos aos direitos humanos (LGBTfobia, aborto, legalização de drogas, etc) de maneira enviesada, aplicando discursos ideológicos e partidaristas às bandeiras de importância social, deixando explícita a censura autoritária e reacionária (Pacheco; Derisso, 2018, p. 662).

O principal objetivo do ESP seria o de combater o uso do sistema educacional para fins ideológicos, partidários e políticos, bem como defender o direito de os pais dos alunos escolherem o tipo de educação que desejam para seus filhos, como é o caso do movimento *homeschooling*<sup>16</sup>. Com isso, instaurou-se uma ideologia de perseguição e de desqualificação da profissão docente nas escolas, com tentativas de implementar, nos currículos, dogmas religiosos e interesses privados. Percebemos claramente nesse cenário uma volta dos embates entre a ciência e a religião, o público e o privado.

Lubienski (2000) avalia a opção pelo *homeschooling*, em detrimento da escola pública, como consequência de um contexto maior de ênfase em um paradigma econômico (ao invés do político), que deu base para as reformas educacionais da América do Norte. Nesse caso, os defensores das *charter schools*, *vouchers*<sup>17</sup> e

---

<sup>16</sup> Quando os defensores do ensino em casa focam suas críticas na escola pública e evidenciam os aspectos negativos do sistema educacional público para argumentar que esse estaria falido e prejudicando seus filhos, eles esquecem que essa escola, como qualquer outra instituição pública em uma economia capitalista, é inerentemente contraditória. Assim, se, para alguns estudantes, a escola pode alienar e reforçar as desigualdades, para outros, a escola tem sido inquestionavelmente fonte de mobilização social (Riegel, 2001).

<sup>17</sup> No sistema de *vouchers*, as famílias recebem um vale para colocar os seus filhos em uma escola particular (com ou sem fins lucrativos). Já as *charters schools*, são escolas geridas pelo setor privado (com ou sem fins lucrativos), que recebem do Estado um valor por aluno semelhante àquele que o Estado gastaria com as escolas públicas (Ribeiro, 2020).

outras formas de *school choice*<sup>18</sup> reivindicaram o fazer educativo mais como um bem privado, a ser perseguido individualmente, ou como um negócio, sobressaindo-se, desse modo, o discurso da maior eficiência e a “opção de saída”.

Esse posicionamento remove a educação do paradigma democrático e político, não somente despolitizando-a, mas exercendo sua “opção de saída” em prol de avanços individuais e contribuindo para reduzir a capacidade da escola de se aprimorar como uma instituição democrática. Sem dúvida, o movimento *homeschooling* reforça os interesses de desqualificar a educação pública brasileira, em prol de um projeto educacional conservador, com interesses privados e religiosos. Nessa perspectiva, a educação pública seria negada tanto em seu papel quanto em seu potencial para sustentar um bem público diretamente (Lubienski, 2000).

É preciso reconhecer que o advento dos mercados educacionais, que beneficiou os pais e alunos mais privilegiados em detrimento dos pais e alunos negros e economicamente pobres, é o mesmo contexto em que se devem analisar as consequências da expansão<sup>19</sup> do *homeschooling* (APPLE, 2003). Entretanto, retirar as crianças da escola pública não significa escapar dos problemas sociais e pessoais decorrentes do fato do sistema público ter sido renegado com suas carências (Riegel, 2001).

Por outro lado, de acordo com Krasilchik (2000), a cada governo, um novo contexto reformista atinge principalmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, deflagrando interferências centralizadoras do Estado na emissão de normas e regulamentos, além da abertura a interesses econômicos, políticos, corporativos que afetam as escolas e o acesso à educação.

A elaboração e a implementação da BNCC demonstram claramente a disputa de empresários e grupos privados no direcionamento da formação dos jovens em fase de escolarização. Nos últimos anos, a organização do currículo tem sido palco de disputas de setores neoliberais, cujo intento é a interferência para a dissolução da escola e da educação pública de qualidade no Brasil (Bellini, 2020; Carvalho, 2020). Conforme destacam Santos, Miesse e Carvalho (2021),

---

<sup>18</sup> Termo usado nos Estados Unidos para se referir às alternativas do sistema de educação pública, como o *homeschooling*, por exemplo (Ribeiro, 2020).

<sup>19</sup> No dia 18 de maio de 2022, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 3.179, de 8 de fevereiro de 2012, que autoriza o *homeschooling* no Brasil. O projeto ainda precisa ser avaliado pelo Senado e, posteriormente, se aprovado, segue para sanção ou veto presidencial.



[...] a BNCC torna-se um caminho para a desigualdade educacional, posicionando o currículo como um trampolim para a formação de mão de obra a suprir as demandas do mercado de trabalho. Parte desse contexto pode ser exemplificado com a não obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia e artes, e também com a implantação de percursos que facultam ou minimizam os debates de temas sociais e científicos considerados controversos, polêmicos e que requerem, sobretudo, condições problematizadoras para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da emancipação das pessoas (Santos; Miesse; Carvalho, 2021, p. 511).

Como evidenciado pelas autoras, a ênfase da BNCC tem sido a formação para o mercado de trabalho, o que acarretou a não obrigatoriedade de disciplinas das Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia e Artes), transformando-as em “conteúdos transversais”. Ademais, as pesquisadoras acenam para o silenciamento das discussões em torno de temas sociais, tais como gênero e sexualidade, algo defendido pelo movimento ESP, com apoio de conservadores, das bancadas religiosas e de extrema direita que se colocam contrários a tais temas. Para esses defensores, a “ideologia de gênero” seria um propósito disseminado em escolas e universidades, cujo objetivo é afrontar os valores morais e cristãos, subvertendo os corpos em uma espécie de “ditadura gay e feminista”.

Esse pensamento conservador e moralista tem sido amplamente replicado por meio da mídia eletrônica, em grupos como “Cristãos contra a Ideologia de Gênero”, “Família na escola”, “Movimento Brasil Livre” e outros que ocuparam as casas legislativas, o executivo e fatias do poder judiciário no Brasil, tentando impedir o acesso dos grupos minoritários à vida pública (Carvalho; Polizel; Maio, 2016). Segundo Conti e Piolli, a identidade do movimento ESP é composta por

[...] princípios, que dão sustentação às suas ações, são eles: a) A escola deve ser neutra; b) O aluno é uma “tábula rasa”; c) Os pais têm o direito de educar conforme seus valores; d) As escolas fazem apologia à ideologia de gênero e; e) O professor faz doutrinação (Conti; Piolli, 2019, p. 295).

A partir desses preceitos, gradativamente, instauraram-se um movimento de perseguição aos ditos “professores doutrinadores” e um combate sistemático à autonomia pedagógica das escolas. As redes sociais tornam-se palco para a disseminação de uma ideologia que corrobora com o esvaziamento da ciência e da

autonomia pedagógica das escolas, ao passo que se fortalecem interesses privados e religiosos de grupos que ocupam os três poderes.

A organização da BNCC, que influencia diretamente a formação dos currículos escolares, acentuou a ideologia proposta pelo movimento ESP. Sob a “pseudoneutralidade científica”, o documento compactua com o esvaziamento dos conteúdos científicos, ao priorizar a formação “competências e habilidades” que precisariam ser desenvolvidas pela educação escolar. A ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades impacta diretamente os currículos de Ciências e Biologia nas escolas, sustentando ideais preconceituosos no imaginário das pessoas, sujeitos da educação, e contribuindo para a manutenção das desigualdades, dos sexismos, do racismo e das violências de gênero em nossa sociedade. Para Turrer (2019),

O discurso de “neutralidade” do ensino aponta para a restrição da liberdade de cátedra, da liberdade de ensinar e aprender, pois tal neutralidade é impossível de existir. A falácia consiste em determinar que pensamento político de direita é neutro e pensamento político de esquerda é ideológico e partidário, devendo esse último ser combatido. Nesse sentido, pretendem interditar a elaboração do conhecimento, a partir da limitação de conteúdos, discussões e debates em sala de aula. Essas determinações almejam coibir a liberdade de expressão, da elaboração de pensamento crítico e reflexivo, imposto por meio de determinações que busquem limitar a formação humana e o acesso à universalidade de conhecimentos acumulados historicamente, disfarçada de um posicionamento da neutralidade da ciência (Turrer, 2019, p. 23-24).

Sob a égide de combate ao partidarismo e ao doutrinamento ideológico nas escolas brasileiras, no ano de 2014, o movimento ESP propôs um projeto de lei, que passou a ser reeditado e plagiado por políticos em diversos estados e municípios. O objetivo era alterar a Lei nº 9.394/1996 - LDBEN -, impondo um modelo único de educação, inclusive, contrariando a própria constituição.

O movimento ESP atua principalmente por meio das redes sociais, orientando as famílias e os alunos que se sentem lesados pela suposta “doutrinação” a denunciarem professores e escolas. O discurso para isso está respaldado no objetivo de resguardar as convicções religiosas e morais das famílias dos alunos que historicamente têm sido influenciados por “professores doutrinadores”, “esquerdistas”, “comunistas radicais”, entre outros termos adotados.

O ESP cresceu principalmente em 2015, influenciando a formulação da BNCC, que já estava prevista na LDBEN. Em 2016, ano do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, uma nova versão da BNCC foi publicada. Em 20 de dezembro de 2017, ao final das atividades parlamentares, a BNCC foi homologada.

Frigotto (2017) analisa o movimento ESP a partir da ótica dos interesses capitalistas, que entendem a educação com base em leis mercadológicas. Assim, para o pesquisador, o ESP toma a educação como um investimento, não como um direito social e subjetivo. Isso oferece concretude a uma proposta de escola que se transforma em um aparelho ideológico de manutenção dos interesses capitalistas do Estado.

Para Botelho e Ferreira (2010), citados por Paiva (2019), tradicionalmente, os conservadores do movimento ESP defendem:

[...] a importância dada à religião; a valorização das associações intermediárias situadas entre o Estado e os indivíduos (família, aldeia tradicional, corporação) e a correlata crítica à centralização estatal e ao individualismo moderno, bem como o apreço às hierarquias e a aversão ao igualitarismo em suas várias manifestações; o espectro da desorganização social visto como consequência das mudanças vividas pela sociedade ocidental. (Botelho; Ferreira, 2010, p.12 *apud* Paiva, 2019, p. 96).

Por outro lado, é importante compreender que, embora pareçam existir atores motivadores distintos, o movimento Escola Sem Partido e a discussão sobre ideologia de gênero têm aspectos comuns, visto que ambos buscam combater a “doutrinação” realizada dentro das escolas para “prevalência de valores morais, tradicionais e religiosos” na educação brasileira. Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate da ideologia de gênero no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro, 1997).

Sobre os fatores motivadores desses dois movimentos, Manhas (2016) questiona:

Qual a ligação entre esses dois temas, Escola Sem Partido e “ideologia de gênero”, em momentos tão distintos? O que parece ter diferentes motivações e origens resulta dos mesmos elementos: os fundamentalismos conservadores que tentam passar às pessoas suas ideologias e crenças. Afinal de contas, não são apenas os pensamentos marxistas que são ideológicos, como tentam fazer crer os defensores do Escola Sem Partido. Sendo assim, o que significa ideologia então? (Manhas, 2016, p. 16-17).

O movimento ESP, que se baseia em falácias e discursividades, ao criminalizar a discussão das temáticas envolvendo gênero, reforça, ainda, interesses econômicos de corporações que defendem a ideologia da exclusão, reproduzindo papéis sociais estereotipados como justificativa para desmantelar a escola pública (Carvalho; Polizel, 2017). Além disso, conforme apontam Giroto (2016) e Albano, Coelho e Firmino (2017), o movimento ESP também pode influenciar a composição dos currículos na área das Ciências Humanas, uma vez que, ao diminuir carga horária dos componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, colaboram para o acesso aos conhecimentos que possibilitam uma formação ética e política, prejudicando a compreensão do contexto histórico, social, econômico e político por parte dos estudantes.

Orso (2017) e Lima (2018) propõem uma reestruturação que percorre um caminho oposto ao ESP, pois parte de uma reorganização do que se entende hoje por Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma instituição escolar e busca um enriquecimento teórico, metodológico e prático do currículo. Essa proposta vai na contramão do que pretende o ESP, que aloca prioritariamente a responsabilidade da composição do currículo escolar nas mãos da instituição familiar e de ideologias posicionadas em torno de ideias antidemocráticas e fundamentalistas.

Ressaltamos que o movimento ESP e o combate à ideologia de gênero dentro das escolas têm sido muito bem articulados e difundidos na sociedade brasileira. Embasando o “discurso do ódio” difundido na sociedade em nome “da ética, da moral e dos bons costumes”, há uma prática de desmonte da educação brasileira para que se sobressaiam interesses políticos, econômicos e religiosos. Esse cenário corrobora processos de distanciamento entre ricos e pobres, fazendo aumentar as mazelas da exclusão social e econômica no Brasil.

No Oeste do Paraná, mais especificamente na cidade de Cascavel, esses discursos também ganharam espaço. Em 22 de março de 2016, o Jornal *O Paraná*

noticiou que a Frente Parlamentar em Defesa da Vida e Família solicitou ao Executivo o afastamento de coordenador escolar (O Paraná, 2016). Como noticiado, pais e alunos posicionaram-se contra professores após supostamente constatarem que estavam sendo trabalhados conteúdos relacionados à sexualidade e à “ideologia de gênero”, o que contrariava o Plano Municipal de Educação (Cascavel, 2015). Após essa movimentação, os ministros do STF declararam inconstitucional o trecho do PME que proibia qualquer discussão sobre as diferentes orientações sexuais, mesmo que de forma adequada a cada idade, e impedia até mesmo a menção da palavra ‘gênero’. Localmente, essa decisão foi noticiada pelos veículos de comunicação. Carignano (2018) noticiou que, em Cascavel:

A proposta de legislação municipal, sugerida por parlamentares ligados a bancadas evangélicas, foi arquivada após receber pareceres contrários de três comissões da casa legislativa. A Comissão de Justiça, Redação e Veto, que analisa a constitucionalidade, destacou que a proposta visava “impedir o pluralismo de ideias, negando a possibilidade de ampla aprendizagem” (Carignano, 2018).

Na mesma linha, Lioto (2020) declarou que o “[...] STF declara inconstitucional trecho de lei de Cascavel que proibia abordar temas na escola [...]” (Lioto, 2020). A autora ainda menciona:

O relator, Luiz Fux, entende que o artigo impõe obrigação aos professores fora do que prevê a lei federal. Para ele a proibição fere os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais (Lioto, 2020).

O Jornal Contraponto (2020) também estampou a manchete “STF proíbe “escola sem partido” em Cascavel”. A matéria, assim como as demais, noticia que:

Por decisão unânime, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou serem inconstitucionais os dispositivos da lei municipal 6.496/2015 de Cascavel (PR) que vedavam a adoção de políticas de ensino que se referissem a “ideologia de gênero”, “gênero” ou “orientação de gênero”. A ação foi proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR) em resposta ao movimento “escola sem partido” que advoga a neutralidade político-partidária e a menção a questões morais nos estabelecimentos de ensino (Contraponto, 2020).

Como é possível notar, a suposta “ideologia de gênero”, a escola sem partido e o *homeschooling* interferem nas discussões de currículo, porque questionam objetos de ensino (os dois primeiros) e a própria escola (o terceiro). Essa pauta foi sustentada pelo antigo Governo Federal, e alguns estados e municípios, com suas bancadas religiosas voltadas à defesa “da moral e dos bons costumes”, endossam tais propostas, reverberando inclusive nas reformulações curriculares. Tendo em vista que tais elementos fazem parte do contexto social e histórico da educação nas últimas décadas, não poderiam deixar de ser considerados, neste estudo, até porque é preciso chamar a atenção da classe trabalhadora e dos nossos governantes para que reflitam sobre o retrocesso que estamos vivenciando.

Na próxima seção, direcionamos as discussões para a elaboração da BNCC.

## 2.2 A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC): CONSENSOS E CONTRAPONTOS

A BNCC foi produzida com o objetivo de orientar os currículos escolares sobre o processo de ensino e de aprendizagem, bem como contribuir para que as escolas pudessem definir os conteúdos a serem ensinados, os objetivos de aprendizagem, as metodologias, os recursos didáticos e formas de avaliação, à luz das proposições da LDBEN (BRASIL, 1996), trabalhando-se o desenvolvimento de **competências e habilidades**.

A necessidade de uma base comum que sustentasse os currículos nacionais não é uma novidade. Está prevista na Constituição de 1988, em termos de “conteúdos mínimos”, na Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A elaboração da Base iniciou efetivamente em 2015, no segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), dividindo-se em Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BNCC EI/EF) e Ensino Médio (BNCC/EM). De acordo com Dias (2021),

A produção da BNCC assumiu centralidade no contexto educacional desde o governo Dilma Rousseff (2011-2016), na tentativa de promover mobilização em torno de uma política para a

educação básica que envolvesse currículo, produção de materiais didático-pedagógicos, avaliação, formação de professores e gestão educacional. Até a sua homologação, no ano de 2018, com a inclusão do ensino médio na versão final, atravessou três presidências em um contexto marcado pelo afastamento da presidenta Dilma Rousseff, atravessando os Governos Michel Temer e sendo publicada no Governo Jair Bolsonaro (Dias, 2021, p. 4).

Nesse período, foram três as versões do documento, além de serem realizadas consultas públicas no portal do MEC, seminários estaduais e audiências públicas (Dias, 2021).

Micarello (2016) argumenta que os debates em torno da primeira versão da BNCC se realizaram entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016, em um período marcado por uma acentuada crise política, cujo ápice foi o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Nesse contexto, houve ações e discursos de diferentes setores que buscavam deslegitimar o governo eleito, desqualificar as suas iniciativas e criar um cenário favorável ao golpe contra a democracia, o que foi efetivado em agosto de 2016.

A autora ainda ressalta que a mídia teve papel preponderante nesse cenário (como já pontuado neste capítulo) e, no que se refere especificamente à Base, sua atuação efetivou-se no sentido de privilegiar algumas vozes, em geral, sem ligação direta com a educação, em detrimento de outras. As fundações privadas, por exemplo, foram vozes privilegiadas pela mídia, sendo convidadas a dar pareceres sobre o documento, como se portassem um discurso legitimado por argumentos “científicos” (Micarello, 2016).

Mainardes (2006) ressalta que, não raro, grupos de interesse disputam para influenciar as finalidades da educação, algo também observado com relação à BNCC. Concordamos com Micarello (2016) que é possível identificar, ao menos, três grupos que se manifestaram no processo de elaboração da Base: (i) o grupo de sujeitos ligados à educação básica, tais como professores, gestores e estudantes; (ii) o grupo de sujeitos ligados às universidades, a exemplo de pesquisadores, professores universitários, associações científicas; (iii) o grupo ligado ao setor privado e empresarial, fundações privadas em geral, interessadas em influenciar a educação e a polícia nacional.

Considerado que, conforme conceitua Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa, as condições de disputa geralmente são desiguais para os diferentes grupos de interesse, ganhando maior poder de negociação aqueles que têm condições de mais influenciar o debate público.

Freitas (2016) ressalta que muitos agentes privados, representados por instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas, tiveram influência nas discussões e elaboração da Base.

Com maior ou menor protagonismo, estão entre os parceiros: Itaú - Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola (Freitas, 2016).

Tais agentes estavam presentes nos seminários e encontros, bem como discussão sobre a organização da Base. Bonini e Costa-Hübes (2019) ressaltam que a Fundação Lemann, administrada por Paulo Lemann<sup>20</sup>, teve maior influência na produção do documento.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre os acordos e eventuais conflitos existentes nesses documentos, considerando os aspectos socioculturais e as políticas públicas encaminhadas a partir deles.

## 2.2.1 BNCC: documento normativo

O art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) dispõe sobre a fixação de conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos do Brasil. Esses ideais se intensificaram a partir de 1990, após as proposições feitas na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia.

Macedo Neto (2009) relembra alguns fatos importantes:

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

---

<sup>20</sup> Bilionário e um dos homens mais ricos do Brasil e do mundo. Além de muitas empresas, é acionista do Eleva educação, uma rede de escolas com mais de 100 mil alunos. Informações disponíveis em: <https://gruposaltaedu.com/>. Acesso em: 20 fev. 2023.



Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Dessa Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental (Macedo Neto, 2009, p. 1-2).

A conferência mencionada pelo autor foi um marco importante para a educação brasileira. Após esse evento internacional, conforme esclarecem Bonamino e Martínez (2002), as diversas iniciativas curriculares no país consolidaram-se, em 1995, na publicação de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, em 2000, de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em 1996, reformulou-se e aprovou-se a nova LDBEN, aprovada por meio da Lei nº 9.394/1996.

Essas ações estavam assentadas na Constituição Federal de 1988 e no Plano Decenal de Educação, que reafirmou a “[...] obrigação do Estado de elaborar parâmetros curriculares que orientassem as ações educacionais na trilha dos ideais democráticos e na busca da qualidade” (Macedo Neto, 2009, p. 2). A necessidade de “padronizar” os currículos é observada por Santos e Diniz-Pereira (2016) problematizam como uma forma de

[...] reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 295).

A BNCC anuncia-se como um

[...] um documento de **caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017a, p. 7, grifos nossos).

Assim como, indicado, trata-se de um documento normativo e que tem como objetivo principal definir as aprendizagens essenciais. Dessa forma, a ênfase no caráter normativo é exposta, ainda que atenuada pelo propósito que enseja: uma “[...] formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017a, p. 7). Nesse sentido, a BNCC figura como estratégia de dar uma resposta definitiva às desigualdades no campo educacional e isso se dá via o estabelecimento dos conhecimentos essenciais.

A ideia de aprendizagens essenciais pauta-se na lógica da objetividade do conhecimento (Frangella; Dias, 2018) e que, devido a isso, é possível controlar, definir, normatizar. A normatividade é uma forma de assegurar o poder na definição de um determinado sentido, indicando o “[...] caminho de normatização como resposta única [...]” (Frangella; Dias, 2018, p. 10). Toda normatividade, para Lopes (2015), por ser resultado de negociação e disputa, de maneira que está sempre fadada ao fracasso. Na luta pela significação, a perspectiva de prescrição e controle, na sua pretensão de vir a ser base orientadora de currículos comuns e nacionais, encontra-se ameaçada pela impossibilidade de uma leitura única.

A BNCC visa estabelecer os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera desenvolver nos estudantes brasileiros durante a Educação Básica. Ela parte de princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e objetiva consolidar uma formação humana integral (Brasil, 2017a). Esse documento impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, aos processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. Silva, Neto e Vicente (2015) pontuam que:

O desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, mesmo que sempre provisórios. É um desafio e não uma impossibilidade, porque é possível conseguir momentos nos quais algumas ideias e processos se tornam hegemônicos e comuns, mesmo que muitos grupos fiquem descontentes ou percam espaços e poderes de regulação e influência nos sentidos das políticas (Silva; Neto; Vicente, 2015, p. 332).

A BNCC estabelece 10 competências a serem desenvolvidas pela escola a partir das suas demandas educacionais e da necessidade de formar o cidadão ativo e consciente na sociedade brasileira. São elas:

1. **Valorizar e utilizar** os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. **Exercitar** a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. **Valorizar e fruir** as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. **Utilizar** diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. **Compreender, utilizar e criar** tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. **Valorizar** a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se** de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. **Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. **Conhecer-se**, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. **Exercitar** a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. **Agir** pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base

em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10, grifos nossos).

Os verbos em destaque conferem o perfil do sujeito a ser formado: alguém que saiba valorizar, empregar seus saberes e sinta a necessidade de ir além, aperfeiçoando-se, pois a lógica do trabalho requer indivíduos atualizados, que cuidem de si, evitando conflitos, autônomos, capazes de tomar decisões necessárias para resolver adversidades com responsabilidade e resiliência. Em outras palavras, as competências a serem desenvolvidas objetivam formar sujeitos para o mercado de trabalho. A BNCC busca um “pseudo” nivelamento dos conteúdos ensinados pelas escolas brasileiras, desconsiderando as impactantes realidades socioculturais e econômicas das diversas regiões do país, as quais contribuem para diferenças marcantes entre as escolas e os sistemas educacionais. Além disso, promove o rebaixamento dos conteúdos e centraliza seus objetivos em competências, que são genéricas.

O desenho curricular orientado com a BNCC, quando assume as competências como norte, torna restrito, de caráter operacional e com feições instrumentais (Frangella; Dias, 2018). De acordo com Dolz e Ollagnier (2004), “[...] a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio” (Dolz; Ollagnier, 2004, p. 10). Trata-se de um termo explorado no campo da Psicologia e amplamente empregado na Linguística, por exemplo, em oposição ao termo desempenho (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

No que diz respeito à BNCC, o que nos parece evidente é o interesse em implantar uma educação direcionada a formar condutas nos estudantes, as quais corroborem as necessidades estabelecidas pelos agentes privados, com vistas à mão de obra para o mercado empresarial. Tais propostas de ensino, de modo geral, amparam-se no sociólogo Perrenoud (1999), para quem a escola deveria seguir os passos da competência, a fim de modernizar-se e contribuir com o mercado de trabalho.

O conceito de “competências”, presente no documento, está impregnado da concepção pedagógica do aprender a aprender e “[...] de muitas formas de irracionalismo e de relativismo que grassam no pensamento pedagógico hegemônico na atualidade” (Duarte, 2013, p. 71). A ideia é que, no processo de acumulação capitalista, o maior foco/interesse está em preparar o aluno, de modo

que desenvolva competências que o auxiliem a continuar ligado ao sistema produtivo. Para Duarte (2001), nessa visão pedagógica,

[...] Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos [...] (Duarte, 2001, p. 38).

Em uma visão mais ampla, as escolas, além de oferecerem uma formação para o mercado de trabalho, devem capacitar os alunos para que persistam aprendendo a se adaptar às novas exigências do processo produtivo.

Saviani (2008) argumenta que a

[...] 'pedagogia das competências' apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado' (Saviani, 2008, p. 432).

Para além das competências ligadas à formação para o trabalho, notamos, na BNCC, a imposição de conteúdos que talvez se distanciem de uma formação realmente crítica, como os de empreendedorismo:

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2017a, p. 446).

Essa visão empreendedora, de acordo com Alves, Klauss e Loureiro (2021), tem pautado a agenda educacional na contemporaneidade. O discurso sobre o

empreendedorismo versa “[...] sobre a necessidade de formar crianças e jovens para a economia do século XXI, o que implica a constituição de sujeitos capazes de participar ativamente da lógica da concorrência” (Alves; Klauss; Loureiro, 2021, p. 6). Por causa disso, a escola tem sido foco de interesse de empresários e economistas, pois projeta nessa instituição um espaço propício para a formação de um sujeito empreendedor.

De acordo com os pesquisadores, “[...] a pedagogia empreendedora desloca o foco do processo educativo no ensino para a aprendizagem e, correlativamente, põe o acento no protagonismo do aluno, visto como “cliente”, e não na atividade do professor” (Alves; Klauss; Loureiro, 2021, p. 8-9). Embora essa pareça uma proposta interessante, focaliza o indivíduo em detrimento da coletividade. Em outras palavras, como pontua Duarte (2001), nesse tipo de pedagogia, “[...] aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas”, além disso, “[...] o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente” (Duarte, 2001, p. 37).

Focalizar somente os sujeitos e aquilo que são capazes de aprender contribui para sua vulnerabilidade e eleva os riscos sociais, principalmente daqueles em condições de desvantagem socioeconômica. Assim sendo, “[...] esse modelo, não serve para pensar uma sociedade mais justa e uma educação mais inclusiva – compreendida como bem comum, e não como investimento privado em capital humano” (Alves; Klauss; Loureiro, 2021, p. 16).

A escola não deve ser uma fábrica de subjetividades neoliberais, como parece ser a proposta da BNCC, mas sim um espaço e tempo coletivos de cidadania e de igualdade. A BNCC organiza os conteúdos em função do ano escolar - para cada ano da vida escolar, há uma enumeração de assuntos a serem abordados e, conseqüentemente, apreendidos pelos alunos. Além disso, os conteúdos são organizados dentro de áreas de conhecimento, que se articulam e se complementam na formação de competências e habilidades. Orienta-se que os componentes curriculares promovam o ensino de forma interdisciplinar e contextualizada. A interdisciplinaridade implica uma transformação profunda da prática pedagógica, exigindo do professor conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos

durante a sua formação e atuação profissional. A interdisciplinaridade, como explica Thiensen (2008),

[...] funda-se no caráter dialético da realidade social, pautada pelo princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem (Thiensen, 2008, p. 545).

A BNCC instrumentaliza as escolas na construção e na implementação de sua proposta pedagógica, apontando as aprendizagens e as habilidades essenciais na Educação Básica. O documento está estruturado em: **Textos introdutórios** (geral, por etapa e por área); **Competências gerais** que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; **Competências específicas** de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; **Direitos de Aprendizagem** ou **Habilidades** relativos a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio - (Brasil, 2017a).

Em síntese, a BNCC, como um documento normativo, intenciona controlar a organização dos currículos nacionais em uma constante ação de desmonte da autonomia pedagógica da escola pública, por meio de suas agências avaliadoras e fiscalizadoras do sistema educacional brasileiro. Assim, promove o rebaixamento dos conteúdos e centraliza seus objetivos em competências genéricas, além de impor conteúdos (o empreendedorismo, por exemplo) que não se articulam a uma formação crítica.

Após analisarmos esse documento de destaque no cenário brasileiro, na seção seguinte, concentramo-nos em explicar e analisar o contexto da atualização do Currículo de Cascavel.

### 2.3 A ATUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL: UM ESTUDO CRÍTICO-INTERPRETATIVO

No capítulo anterior, contextualizamos a produção da primeira versão do Currículo de Cascavel (PR), publicada em 2008. Todavia, a implementação da BNCC fez com que os sistemas federais, estaduais e municipais elaborassem ou readequassem suas propostas curriculares. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no art. 5º e §1º dispôs:

Art. 5º **A BNCC é referência nacional** para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, **para construírem ou revisarem os seus currículos**.  
§1º **A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos**, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017b, grifos nossos).

Como observamos nessa normativa, a BNCC passou a ser o documento que parametriza a educação no país, exigindo que todos os sistemas educativos se pautem nas prerrogativas do Governo Federal. De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), “[...] a Base indica o destino onde se quer chegar. O currículo traça o caminho” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 33). Assim, mesmo que seja um documento prescritivo/normativo, as redes de ensino têm “autonomia” para elaborar ou adequar seus currículos, porém, em harmonia com a BNCC. No município de Cascavel, no Oeste paranaense, esse processo teve início em 2018, haja vista que a referida resolução, em seu art. 15º, estabeleceu um prazo para que isso fosse realizado:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, **de imediato**, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada **preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020** (Brasil, 2017, grifos nossos).

O prazo para inteirar-se do novo documento (BNCC), revisar e readequar a proposta curricular municipal era curto. Diante disso, iniciou-se um esforço coletivo da equipe da SEMED, de diretores escolares, de coordenadores pedagógicos e de



professores para que tudo fosse feito dentro do prazo estipulado. Um total de cinco mil professores participou indiretamente do processo, ao passo que 150 docentes da rede municipal estiveram ativamente envolvidos em Grupos de Trabalho (GTs), destinando em torno de 200 horas para a formação, estudos e reflexões relacionadas à reestruturação do currículo municipal. A construção da nova proposta curricular foi coletiva, sendo que um professor especialista foi designado para cada grupo de estudo dos componentes curriculares, a fim de auxiliar a materialização do documento.

O processo foi desafiador, envolvendo muitas leituras, estudos e reflexões por causa da demanda trazida pelos professores nos momentos de formação da própria prática pedagógica. As trocas de conhecimento foram estabelecidas quando os professores, junto com os consultores, ampliaram o conhecimento dos componentes curriculares, que ficaram articulados com o Materialismo Histórico-dialético.

O currículo, na visão de Moreira e Silva, é um artefato social e cultural, que “[...] transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (Moreira; Silva, 2001, p. 7-8). Além disso, Saviani (2005) enfatiza que pode ser compreendido como “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2005, p. 16); ou seja, não são quaisquer atividades, mas aquelas nucleares. Uma reestruturação também é permeada por visões sociais e políticas, como, a parte da leitura e da compreensão, que sujeitos distintos, situados em contextos sociais e históricos diferentes, fizeram da BNCC; esse é o caso dos profissionais de educação de Cascavel, que estavam envolvidos na nova versão do currículo.

A reestruturação ocorreu por meio da formulação e da definição dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, os quais completam todos os aspectos do desenvolvimento humano, cujo ponto de partida foi o ano de 2004, que marcou o princípio das discussões a respeito de um currículo próprio para o município, e culminou na publicação, em 2008, da primeira edição do Currículo de Cascavel, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Passados mais de 10 anos de publicação, nos anos de 2018 e 2019, ocorreu a reformulação do documento, buscando reafirmar o compromisso com a sistematização do arcabouço científico, voltado para os mesmos pressupostos teóricos. Reiteraram-se as concepções de educação, de ser humano e de

sociedade, com a finalidade de garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento científico.

A SEMED, desse modo, convocou os professores da rede de ensino e docentes consultores que participaram do processo, contribuindo com o desenvolvimento dos fundamentos teóricos e dos componentes curriculares. Os atores envolvidos participaram de todas as etapas da reestruturação do Currículo de Cascavel (PR) (ver Anexo B com a cronologia da reestruturação do Currículo).

Solicitamos à SEED, por meio de protocolo<sup>21</sup>, acesso aos documentos da secretaria referentes à reestruturação curricular, a fim de analisar o desenvolvimento mais detalhado do processo, mas não tivemos êxito. A resposta foi que encontraríamos tais informações no próprio Currículo (Cascavel, 2020) e no site da Secretaria<sup>22</sup>.

Assim, o início dos trabalhos ocorreu com os Ofícios Circulares nº32/2018 (Cascavel, 2018a) e nº 97/2018 (Cascavel, 2018b), encaminhados pela SEMED aos coordenadores pedagógicos, orientando que todos os docentes lessem o Parecer CNE/CP nº 15/2017 e a Resolução CNE/CP nº 2/2017, documentos relacionados à implantação da BNCC. Isso deveria ocorrer durante a hora-atividade do professor<sup>23</sup>, com a leitura, análise e observações pertinentes desses textos legislativos.

Scholochuski (2017) aponta para a necessidade de atenção e estudos a fim de encontrar possibilidades do uso mais significativo da hora-atividade:

É válido afirmar, também, que a inserção de momentos de estudo e planejamento docente na jornada de trabalho dos professores é bastante recente, assim há necessidade de mais discussões científicas que busquem definir e discutir a melhor forma de utilização do espaço/tempo da hora-atividade pelos profissionais da educação. (Scholochuski, 2017, p. 17550).

Uma das importantes ações empreendidas por nós, docentes, com base na concepção de mundo e de homem de Gramsci (1978), é termos consciência de quem somos; isso se efetiva por meio da elaboração crítica, a partir da qual

---

<sup>21</sup> Protocolo solicitado à SEMED por meio do processo nº 54382/2021.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semmed>

<sup>23</sup> O art. 33 da Lei Municipal nº 6445, de 29 de dezembro de 2014, determina que os profissionais do magistério têm direito “[...] à hora atividade na proporção de 1/3 (um terço) do total da carga horária de trabalho.”, tempo utilizado para “[...] a) Estudos individuais e grupos de estudos; b) Preparação e avaliação do trabalho pedagógico; c) Articulação com a comunidade; d) Seminários e cursos de aperfeiçoamento profissional” (Cascavel, 2014).

analisamos o que ensinamos, como e por que o fazemos. Saviani (1985) também ressalta que o professor precisa ter domínio tanto da teoria quanto das relações que são estabelecidas com a sociedade, o que demanda estudo e análise crítica do próprio fazer docente.

Os docentes de Cascavel (PR) realizaram, desse modo, muitas leituras sobre a BNCC, a fim de a compreenderem e contribuírem com a elaboração do Currículo Municipal. As leituras iniciais foram importantes para outra atividade, uma análise comparada entre a BNCC e o Currículo de 2008, com a finalidade de se identificar possíveis conteúdos que constavam no documento federal, mas que não estavam contemplados no documento norteador do município. Para que isso fosse possível, a rede organizou quatro paradas pedagógicas, segundo os calendários escolares de 2018 e 2019, que possibilitaram esse exame mais profundo dos documentos.

Em uma análise preliminar da BNCC, constatou-se que o documento se centra no desenvolvimento de competências<sup>24</sup>, as quais objetivam preparar os alunos para o mundo do trabalho. Essa postura vai de encontro com o Currículo de Cascavel, que, na versão de 2008, pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Teoria Histórico-Cultural, defende que a escola deve desenvolver os conhecimentos culturais acumulados pela humanidade, algo que vai muito além de coisas cotidianas ou do mundo do trabalho. Saviani (2019) exemplifica isso da seguinte forma:

[...] o papel da escola não é de mostrar a fase visível da lua, isto é reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultaram sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Saviani, 2019, p. 201).

A escola, portanto, deve centrar-se na transmissão dos saberes científicos e culturais produzidos pela humanidade, haja vista que esse domínio “[...] constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...] se [...] não

---

<sup>24</sup> “Além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a ‘pedagogia das competências’ visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós-moderna. Por isto, a ‘pedagogia das competências’ não se limita à escola, mas visa a se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade” (Ramos, 2009).

dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores [...]” (Saviani, 2008, p. 45).

Além da ênfase nas competências, outro aspecto central no documento é uma atenção considerável ao letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2007). Reconhecemos que vivemos em uma era digital, com pessoas muito conectadas por meio da tecnologia. Assim, de acordo com Frade (2007), ser um letrado digital significa apropriar-se de uma tecnologia e participar das práticas de escrita que circulam no campo digital.

Acerca da relação entre o mundo digital e a educação, Saviani (2011) posiciona-se:

Assim penso que o principal desafio posto pela interferência digital na educação reside na compreensão do significado histórico-social dos processos de informatização. Entendo que, mais do que familiarizar os alunos com os procedimentos de digitação, o papel da educação escolar é permitir-lhes a compreensão dos princípios científicos que fundamentam estes procedimentos. [...] é preciso levar em conta que as tecnologias não são outra coisa senão recursos cuja função é auxiliar o trabalho humano, facilitá-lo e maximizar seus efeitos. A base disso é o modo de ser do trabalho humano que consiste numa atividade adequada a finalidades (Saviani, 2011, p. 143).

O pesquisador brasileiro não nega o papel das novas tecnologias no processo educativo, mas acena para a criticidade dos sujeitos; ter acesso a recursos tecnológicos não é sinônimo de ter acesso ao conhecimento. Se não houver uma mediação docente, que auxilie os alunos a construir bases científicas para entender o mundo e as relações nele estabelecidas, cair-se-á no que o autor chamou de determinismo tecnológico<sup>25</sup>. No caso dos alunos da rede pública municipal de Cascavel, notamos que, muitas vezes, não têm alimentação, muito menos acesso a tecnologias. Desse modo, as escolas precisam fornecer tanto as tecnologias aos alunos quanto formações aos professores, para que atendam a essa demanda, já que muitos docentes têm pouco ou nenhum conhecimento acerca dos recursos tecnológicos. Trata-se de uma prática socializante, uma vez que possibilita o uso da

---

<sup>25</sup> De acordo com Verastzo *et al.* (2009), na concepção do determinismo tecnológico, a tecnologia aparece como autônoma e fora do controle humano, desenvolvendo-se segundo uma lógica própria, em uma concepção determinista das relações entre tecnologia e sociedade, não sendo possível, portanto, alterar o domínio que a tecnologia impõe às transformações sociais.

tecnologia e a aprendizagem de conhecimentos múltiplos, sendo, portanto, um direito de qualquer sujeito.

Outra iniciativa da SEMED foi que as instituições escolares, por meio dos GTs, realizassem apontamentos e considerações sobre as leituras realizadas, enviando-as à secretaria, que compilaria as observações e encaminharia aos professores consultores. Mesmo que a intenção fosse estabelecer um processo democrático, o dinamismo das ações não permitiu isso. Até mesmo os debates dentro das escolas foram limitados, pela falta de tempo dos professores em função das burocracias do cotidiano escolar ou, pelo fato de que os profissionais realizam suas horas-atividade em momentos distintos, o que não favoreceu o debate e o diálogo nas instituições escolares. O Ofício Circular nº 291/2018 (Cascavel, 2018c), por exemplo, convidou

[...] o diretor(a) e/ou o coordenador(a) pedagógico, dois representantes de professores (sugerimos que seja dado prioridade para os professores que estão participando dos grupos de estudo do currículo), e um servidor (sorteio entre os interessados) dessa instituição de ensino para participarem do **IV Fórum Municipal de Educação** [...] (Cascavel, 2018c, p. 1, grifos no original).

Os demais profissionais escolares não convidados para o evento ficaram condicionados a receber informações enviadas por aqueles que participaram. Em um outro momento, organizou-se o *Segundo Seminário de Educação: teoria e prática*, no final do mês de julho de 2018 (Cascavel, 2018d), visando à formação dos docentes com relação às teorias que fundamentam o documento e à especificidade dos componentes curriculares para toda a rede. No mês de agosto, priorizou-se a discussão do referencial *Curricular do PR: princípios, direitos e orientações*, com os profissionais da Rede.

Já no ano de 2019, no mês de fevereiro, realizou-se o *Primeiro Seminário de Educação*, com palestras envolvendo os consultores de cada componente curricular, bem como os da fundamentação teórica do currículo. As contribuições das instituições de ensino ocorreram em todas as etapas: fundamentação teórica, histórica e a concepção dos componentes curriculares; os objetivos gerais e encaminhamentos teórico-metodológicos dos componentes curriculares; conteúdos e objetivos de aprendizagem; e a avaliação dos componentes curriculares.

Em julho de 2019, realizou-se o Segundo Seminário de Educação, com a apresentação da versão preliminar do documento pelos consultores dos componentes curriculares. Assim, para conclusão desse trabalho de revisão e ampliação, realizou-se a Mostra de Educação, em novembro, conforme o Ofício Circular nº 262/2019 – GAB/SEMED (Cascavel, 2019a), com as palestras dos professores Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, reiterando a teoria presente no documento.

Essas ações culminaram na produção da versão preliminar do documento, que foi disponibilizada para consulta pública por 20 dias. Ofício Circular nº 276/2019 – GAB/SEMED (Cascavel, 2019b) informou que as audiências, para as versões do Currículo para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para Educação Especial, ocorreriam nos meses de novembro e dezembro de 2019, no auditório da prefeitura. Assim, professores e profissionais da educação poderiam analisar a proposta e fazer contribuições oportunas. A sociedade civil em geral foi também convidada a participar da consulta pública de forma *on-line*. Após as audiências, os GTs reuniam-se novamente para acatar ou não as alterações propostas.

Com relação à “seleção do conhecimento”, que seria incorporado ao currículo, tal processo não se deu de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresentar. O Currículo ficou estruturado desta forma:

Volume I – Currículo para a Educação Infantil; Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Volume III – Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A modalidade de Educação Especial, com as áreas específicas de atendimento, está inserida em todos os volumes (Cascavel, 2008, p. 1).

Malanchen (2014) argumenta que a escola deve garantir a socialização dos conhecimentos “científicos, filosóficos e artísticos”, saindo do conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento elaborado. A esse respeito, Gama (2015), pautada em Saviani, destaca três princípios para a seleção dos conteúdos de ensino: (i) relevância social do conteúdo; (ii) adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; (iii) objetividade e enfoque científico do conhecimento.

A relevância social vincula-se à explicação da realidade social concreta, e é fundamental para que a escola e o professor deem aos alunos elementos

necessários para compreender os aspectos sociais e históricos que os circundam (Gama, 2015). A “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.” (Saviani, 2010, p. 32).

Outro aspecto diz respeito à adequação dos conhecimentos às possibilidades sociocognitivas do aluno. Para Saviani (2015), “[...] o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas [...]” (Saviani, 2015, p. 41). E o docente, por sua vez, “[...] ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.” (Saviani, 2015, p. 41). É preciso levar em conta as zonas de desenvolvimento, pois auxiliará o professor a não exigir algo que está além dos limites do aluno ou apenas se limitar ao que ele sabe ou consegue realizar.

Por fim, o terceiro elemento, citado por Gama (2015), é a objetividade e o enfoque científico do conhecimento. A noção de saber objetivo diz respeito ao conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história, e, por isso, deve fazer parte de uma proposta curricular. Além disso, o enfoque científico é essencial para não se reduzir apenas ao conhecimento advindo do senso comum (Saviani, 2005).

Em termos da organização curricular, concentramo-nos no Volume II, direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na primeira parte desse volume, encontramos os seguintes elementos: os fundamentos teóricos, históricos e legais do Ensino Fundamental; os pressupostos filosóficos, nos quais são abordadas as concepções de ser humano, de sociedade, de educação, de escola pública e de currículo; a concepção de desenvolvimento humano; os pressupostos pedagógicos, processos de transmissão e apropriação do conhecimento, a organização das ações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento (planejamento de ensino); a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; por fim, a avaliação e progressão de estudos.

Na segunda parte do documento, tem-se a organização dos componentes curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Matemática. Cada componente curricular

tem um texto específico, a partir das características das diferentes áreas de conhecimento, regidas pela perspectiva da PHC e da THC, contemplando os seguintes itens: Histórico; Concepção; Objeto de Estudo; Objetivo Geral; Encaminhamentos Teórico-metodológicos; Conteúdos; Objetivos de Aprendizagem; Avaliação; e Referências Bibliográficas.

O Currículo para a rede pública de ensino de Cascavel afirma que a proposta apenas terá efetividade quando vivenciada na prática da sala de aula; assim, cabe aos professores e profissionais avaliá-la constantemente, revisando-a e atualizando-a, a fim de assegurar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em um movimento vivo e contínuo.

Para muitos, seria suficiente passar aos professores somente a grade curricular da disciplina e do ano escolar em que atuarão, mas isso seria trabalhar com o básico. Saviani (2016), referindo-se ao currículo, pontua:

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p. 55).

O currículo envolve a fundamentação teórica e metodológica que sustenta cada componente curricular, sendo fundamental que os docentes conheçam a totalidade dos conceitos abordados e defendidos na proposta curricular. Isso muitas vezes não aparece explicitamente em todos os municípios e em todos os currículos; não raro, nesses documentos, a fundamentação teórica é eclética e prejudica a sistematização da proposta curricular. O que ocorre também, em muitos currículos, é uma disparidade na organização desses documentos: há uma fundamentação teórica muito ínfima, mas uma grade curricular extremamente detalhada.

Um currículo não é sinônimo de grade curricular, mas sim “[...] *o conjunto das atividades nucleares<sup>26</sup> desenvolvidas pela escola*” (Saviani, 2016, p. 57, grifos do

---

<sup>26</sup> A palavra nuclear é destacada pelo autor, pois há atividades escolares que são secundárias, mas não essenciais. O autor menciona, por exemplo, as datas comemorativas (semana do índio, Dia das Mães, festa junina etc.), afirmando que as “[...] comemorações mencionadas são secundárias e não



autor). Tais atividades são ancoradas em conceitos pedagógicos, psicológicos, filosóficos e metodológicos. E é justamente a essa fundamentação teórica dos currículos que precisamos ficar atentos. Podemos nos indagar: que formação queremos passar para os alunos? Quais conteúdos levam a essa formação? Como ensinar os conteúdos de modo que propiciem a formação almejada?

Como ressaltado no Capítulo 1, a palavra currículo tem a mesma raiz da palavra latina *currere*, que significa rota, caminho, trajetória para se chegar ao destino esperado (Sacristán, 2013). Assim, ao utilizarmos um currículo, precisamos saber o que se almeja com o ensino, criando os meios necessários para isso, além de avaliar se estamos no caminho correto. O currículo, desse modo, é a proposta de organização de uma trajetória de escolarização (conteúdos, metodologias) em direção a uma determinada formação. Cada professor realiza um pouco do trajeto, por isso, é importante que todos conheçam e compreendam os conceitos teóricos e metodológicos subjacentes ao seu trabalho.

A formação intencionada pela escola não pode limitar-se ao mundo do trabalho, como notamos que ocorre com a BNCC, mas sim uma formação integral, omnilateral dos sujeitos, que procura potencializar todos os aspectos do ser humano, levando-o à sua emancipação. Isso vai na direção da proposta de escola unitária, de Gramsci (1982). Para o pensador italiano, a escola unitária almeja a superação dicotomizante entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por muito tempo, o trabalho intelectual não era considerado trabalho, mas o autor enfatizou que os trabalhadores também usam processos intelectuais em suas atividades, e a escola, portanto, deve formar considerando as duas dimensões.

A formação integral não tem como fim uma série, já que está orientada para o ser humano. Isso requer que compreendamos os alunos como sujeitos constituídos por dimensões que estão em constante inter-relação e desdobramento. A educação integral procura um desenvolvimento harmonioso, embora todas as dimensões do indivíduo se desdobrem de formas diferentes, com intensidade diferente, em momentos diferentes.

Essa perspectiva formativa requer um currículo produzido coletivamente, pois a formação dos alunos é resultado do processo contínuo de formação que envolve a

---

essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las” (Saviani, 2016, p. 57).

ação de vários professores e vários sujeitos nesse caminho. Nenhum professor forma sozinho o aluno, mas é preciso ter um caminho geral para todos, que se orienta a partir das mesmas bases teóricas e metodológicas, com vistas a uma formação coletiva. O currículo, nesse entendimento, passa a ser uma bússola para o trabalho do educador. Sendo assim, não basta apenas pensar no conteúdo, mas no que ele fornece para o desenvolvimento humano.

Os pressupostos teóricos-metodológicos norteiam essas ações, pois podem ajudar a classe trabalhadora na forma de pensar, tornando esses sujeitos cidadãos críticos. Desenvolver o pensamento crítico dos alunos auxiliará para que tenham uma consciência de mundo. Já os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, oferecem elementos para se pensar nos conteúdos, no sujeito e na forma de conduzir as práticas educativas para que sejam mais consistentes e os planejamentos das aulas ministradas se tornem mais eficazes.

A reestruturação do Currículo de Cascavel demonstra uma continuidade de uma trajetória iniciada há mais de uma década, momento em que se produziu um documento de referência, não apenas para Cascavel, mas para municípios circunvizinhos. Além disso, foi uma ação coletiva pautada em teorias sociológicas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas voltadas à transmissão do saber sistematizado produzido pela humanidade.

Nessa reestruturação, incluíram-se novas referências, leis e dados para atualizar o texto. Além disso, constatou-se que, na versão anterior, alguns assuntos foram tratados de modo superficial, por isso, precisavam ser aprofundados. O texto também foi revisado, buscando-se uma melhor articulação dos conceitos, uma linguagem mais acessível e a exclusão daquilo que não era central no documento. A proposta curricular já era bem escrita, somente foi aprimorada.

Entre as incorporações realizadas, está a inserção dos conceitos de Estado e de classe. Os aspectos históricos foram complementados, com a adição de questões voltadas para a BNCC. O conceito de desenvolvimento humano foi aprofundado, sendo direcionado à atividade de estudo. As ações e as operações motoras e mentais do desenvolvimento são identificadas nessa nova redação, pois o processo de apropriação desses mediadores culturais leva ao desenvolvimento na THC.

Um currículo construído dentro de uma sociedade de classes necessita realizar uma ruptura nas limitações impostas pelos sistemas condicionados e que

fragmentem os conteúdos. Os bens materiais e culturais na sociedade de classes ocasionam a menor apropriação da classe trabalhadora, o que afeta o seu desenvolvimento e a sua apropriação. Então, o currículo afirma-se como uma proposta para amenizar essa disparidade, de modo que não ocorra com os alunos da escola pública o rompimento entre a objetividade e a apropriação. A proposta é definir aos profissionais como formar o aluno de forma integral (psíquica/intelectual cognitiva), sendo esse o ponto de chegada.

Os pressupostos filosóficos do documento englobam: concepção de homem (hominização e humanização); concepção de desenvolvimento humano (objetivação e apropriação); os riscos para o desenvolvimento humano: acesso limitado aos bens culturais (não apropriação); papel da educação escolar: acesso aos bens culturais, conhecimento e conhecimento teórico; materialismo histórico-dialético. Uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, como defendido por Vigotski (1991). O sujeito, de acordo com esse estudioso, tem um período de desenvolvimento, e ele precisa ter motivos para aprender, já que a aprendizagem é um processo ativo de quem está pensando. Para que alguém aprenda, é necessário estar ativo e ter um motivo para aprender.

Os pressupostos pedagógicos do currículo têm como função mediar uma cultura específica: a linguagem científica, artística e filosófica. O sujeito ativo com ações e operações mentais tem um mediador (o conteúdo) que promove essas motivações e compreende a realidade objetiva. Ele não é só definido como instrumento do pensamento, mas articulador da compreensão do todo. Por isso, é fundamental a forma como se conduz esse processo, bem como a seleção dos conteúdos para o ensino e aprendizagem no sistema escolar.

Em linhas gerais, essa é a configuração atual do Currículo de Cascavel, algo que será aprofundado no capítulo seguinte. É possível encerrar este capítulo reafirmando que a reestruturação do Currículo Municipal para a Rede pública de Cascavel foi desafiada pela proposta normativa da BNCC, haja vista que a proposta do documento municipal é contrária à BNCC. Isso se dá porque a BNCC pauta-se em uma pedagogia hegemônica, centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, ao passo que o Currículo de Cascavel se orienta por uma pedagogia contra-hegemônica, centrada na formação integral e omnilateral do ser humano. A BNCC, como ressaltado na seção anterior, aproxima-se dos PCNs, que marcaram

um esvaziamento dos currículos ao se preocuparem com uma formação voltada para o mundo do trabalho, proposta gerida a partir de políticas educacionais da década de 1990.

Autoras, tais como Lopes (2018), criticam a tentativa de centralidade e homogeneidade do currículo, com a imposição da BNCC:

Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente (Lopes, 2018, p. 25-26).

O currículo, na condição de campo de estudos específico, é um “[...] espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais sociais e culturais na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria do currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área” (Lopes; Macedo, 2011, p. 17-18).

O Currículo sempre está em disputa e novos desafios surgem para esvaziá-lo. Anteriormente, não tínhamos a BNCC, mas sim os PCNs<sup>27</sup>. Os municípios tinham certa autonomia, porém, isso não existe mais, já que a obrigatoriedade é pautar-se na BNCC. O maior desafio é evidenciar a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, não apenas mantê-las no documento, mas implementá-las na realidade escolar.

Outro grande desafio são os livros que estão vinculados à BNCC e chegam às escolas para serem usados, por isso, a fundamentação teórica dos docentes é vital para trabalhar com esses materiais, usando-os como apoio. Os caminhos para se reverter a realidade ficam associados às ações dos docentes a partir da clareza dos

---

<sup>27</sup> “A inserção da educação como um dos alicerces na busca de uma nova racionalidade ambiental se faz, oficialmente, a partir do momento em que, buscando definir uma base nacional comum na educação brasileira, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança em 1997 o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um guia curricular organizado em disciplinas e por ciclos para o ensino fundamental” (Corrêa; Echeverria; Oliveira, 2006, p. 6).

pressupostos filosóficos, do desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e concepção da avaliação relacionadas ao Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. A formação continuada sólida e coerente, com uma equipe pedagógica bem fundamentada para orientar e planejar o ensino, um trabalho coletivo com ações e vontade políticas farão a diferença no enfrentamento a essas correntes que esvaziam os documentos importantes, como esse documento estudado.

Neste capítulo, realizamos um estudo voltado para a BNCC, além de contextualizarmos o processo de reestruturação do Currículo de Cascavel. No próximo capítulo, analisamos efetivamente a BNCC, a pedagogia do “aprender a aprender”, o obscurantismo, os projetos e as competências, bem como tudo isso se relaciona com o novo Currículo municipal.

### **3 A ELABORAÇÃO DA BNCC: AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER DOS PROJETOS E COMPETÊNCIAS**

Neste capítulo, refletiremos a respeito das relações entre a teoria vigotskiana e as pedagogias do “aprender a aprender”, propostas pela atual BNCC. Trata-se de uma crítica às apropriações indevidas da teoria de Vigotski pelo modelo educacional brasileiro gestado pelo neoliberalismo e pós-modernismo.

Na primeira seção, discorreremos a respeito da BNCC e de seu objetivo declarado, pontuando o impacto desse documento na elaboração de outras propostas curriculares, como é o caso do Currículo de Cascavel. Na segunda seção, apresentamos teorias alternativas, tais como a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, além das críticas já formuladas por pesquisadores brasileiros à Pedagogia do aprender a aprender. Na terceira seção, caracterizaremos e analisaremos de modo crítico a BNCC e a sua proposta. Por fim, na quarta seção, realizaremos uma análise comparativa entre a BNCC e o Currículo de Cascavel.

#### **3.1 AS RELAÇÕES ENTRE A BNCC E A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS: ABARCANDO O DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR**

A BNCC, como já destacado ao longo desta pesquisa, é um documento normativo, cuja finalidade é definir um conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos da Educação Básica do Brasil, desenvolvidos pela ação pedagógica em todas as etapas e modalidades de ensino.

Embora ela já tenha sido definida pela LDBEN (BRASIL, 1996), a sua promulgação, em 20 de dezembro de 2017, tem sido alvo de polêmicas; são debates que incluem os prós e os contra de sua implementação, constituindo-se um motivo de preocupação e de angústia por parte dos educadores.

Conforme estabelecido pela legislação educacional vigente, a BNCC é um documento que serve para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino do Brasil, orientando a construção das propostas pedagógicas da Educação Básica nas mais diversas escolas públicas e privadas do Brasil. As instituições públicas e privadas, a partir da homologação do documento, tiveram que reorganizar os seus

currículos e propostas pedagógicas, o que afeta, conseqüentemente, os materiais didáticos, os recursos pedagógicos, os sistemas avaliativos e a formação continuada de seus educadores.

De acordo com o MEC, a BNCC visa estabelecer os conhecimentos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes brasileiros durante a EB. Ela parte de princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; além disso, objetiva, segundo o documento, consolidar uma formação humana integral.

Com a homologação da BNCC, o processo educativo nas escolas brasileiras, incluindo o município de Cascavel, passou a ser orientado por princípios e objetivos comuns. Embora o “discurso oficial” defenda o respeito às especificidades de cada currículo escolar, de cada proposta pedagógica e de cada realidade das escolas brasileiras, na prática, percebe-se o esvaziamento dos saberes científicos nos currículos construídos a partir dos princípios do documento norteador, que se direciona para atender aos objetivos socioeconômicos e à hegemonia da classe dominante. Para Paziani (2017),

Se pensarmos nas reviravoltas ocorridas na recente conjuntura política nacional – o *impeachment* de Dilma e o (in)conseqüente golpe institucional, seguido de ostensivos ataques dos governos federal e estaduais ao conjunto de direitos sociais tão arduamente conquistados por meio de mobilizações e lutas históricas da classe trabalhadora – em articulação dialética com as reconfigurações históricas do papel do Estado (caso do perverso processo de endividamento público) e do próprio capitalismo (em fase monopolista financeirizada), não fica difícil concluir que as intencionalidades inscritas na BNCC são, no mínimo, sinais reveladores de (mais) um projeto antidemocrático movido por uma ação orgânica orquestrada por diversas frações da classe dominante e seus aparelhos privados de hegemonia – contando, inclusive, com a “captura” e posterior incorporação de segmentos da própria esquerda – no sentido de forjar consensos em torno da agenda ultraliberal (FONSECA, 2005; SILVA, 2009; FONTES, 2010; COELHO, 2012; CALIL, 2016) (Paziani, 2017, p. 62).

Considerando as palavras do pesquisador, compreendemos que, embora a BNCC não seja “um currículo”, ela se concretiza como um instrumento normativo que “mascaradamente” atende aos interesses socioculturais e políticos da classe dominante, que está a serviço do capitalismo neoliberal e pós-moderno.

Justamente por buscar uma “unidade pedagógica” em termos de habilidades e aprendizagens dos estudantes brasileiros, a BNCC vem sendo motivo de angústias, de discussões e de intensos debates na comunidade acadêmica e entre educadores. Na verdade, considerando a análise da conjuntura política, econômica e cultural brasileira, a BNCC configura-se como um retrocesso na educação e uma tentativa de legitimar um projeto educacional que ampliará o abismo entre pobres e ricos, entre a educação pública e a privada, entre os interesses da classe dominante e da classe dos trabalhadores. De acordo com Paziani (2017), “[...] a diferença abissal é que, na atual conjuntura, parece que tal retrocesso poderá legitimar-se com ou sem a BNCC” (Paziani, 2017, p. 62).

É importante ressaltar que a construção de uma base comum não é recente, mas o resultado de um longo processo de discussões quanto às necessidades da educação brasileira, no intuito de garantir um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais, como direito das crianças, dos jovens e dos adultos, no âmbito da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, já apontava o conceito de formação básica comum, em que seriam fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, respeitando os valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

A LDBEN também reforçou a necessidade de uma base nacional comum, consolidando e ampliando a visão da Constituição Federal, ao determinar, no inciso IV de seu Artigo 9º, que cabe à União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, p. 12).

Embora a LDBEN apontasse para uma formação básica comum, foi somente em 2014 que a criação da BNCC foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que cumprem o prescrito na LDBEN no sentido de orientar os currículos, porém, não tratam especificamente dos conteúdos mínimos, conforme especificado no Artigo 9º, mas de expectativas de aprendizagens.



O PNE, aprovado em 2014, adotou determinações mais precisas quanto à necessidade da definição de conteúdos mínimos, a partir da compreensão desses mesmos como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelece a meta 7:

7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

A BNCC não é um currículo, mas orienta a construção das propostas curriculares das unidades escolares. De acordo com Marta Sforini, em conferência por ocasião da entrega do Currículo de Cascavel para os Anos Iniciais (ENTREGA 20/07/2020), o currículo tem o objetivo de melhorar as condições de vida do estudante, seja no mundo do trabalho, na vida em sociedade, na construção da moral e da sua intelectualidade por meio da prática pedagógica. Sendo assim, um dos grandes objetivos de uma proposta curricular é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida (a vida da sua família, da comunidade e do país), partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa.

Em todo esse processo, é preciso reconhecer que não há neutralidade nas ações humanas, principalmente nas educativas, que objetivam, por meio de um currículo, construir valores que respondam aos desafios sociais e históricos em que se insere a escola. A forma de agir socialmente sempre está relacionada a uma determinada teoria ou visão de mundo. Refletir e compreender essa teoria, bem como a sua relação com a realidade permitem-nos exercer a cidadania de forma autônoma e consciente. Embora os conhecimentos científicos ensinados pela escola tenham princípios de neutralidade, o currículo não é algo estanque e, portanto, não é neutro.

Sendo uma construção social, o currículo também é uma produção cultural, pois toda prática educativa que se assimila tende-se a ser repassada às futuras gerações, perpetuando-se, assim, a cultura como marca da presença do homem em sociedade. O currículo, desse modo, compreende a seleção e a organização do

conhecimento científico de modo a torná-lo passível de ser ensinado e aprendido na escola, uma vez que todas as atividades, escolares ou não, têm por finalidade a aprendizagem de conhecimentos, de valores, de práticas para a vida social e para a coletividade das relações humanas. Na visão de Saviani (2016):

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: *como* se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: *o que* se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p. 55).

Diante disso, considera-se que o currículo é movimento e envolve as práticas docentes e institucionais com o intuito de ampliar e construir novos conhecimentos. É o currículo que organiza o que será ensinado e aprendido em termos de conhecimento para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Ele configura-se como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados, cumprindo papel relevante na construção das identidades socioculturais a partir de um processo educacional, que, garantindo a qualidade das aprendizagens, é

[...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (Brasil, 2010, p. 28).

O currículo deve ser a base para as ações do processo educacional, apontando os princípios, as diretrizes, os objetivos, as estratégias, os conceitos e os métodos, contextualizados pela realidade, com o compromisso de corresponder aos anseios da comunidade escolar. Portanto, ele é um instrumento a favor do processo educativo que relaciona a realidade, os interesses da comunidade escolar e os conhecimentos científicos, em busca da autonomia e da emancipação dos sujeitos. Saviani (2016) acrescenta:

Se os conhecimentos produzidos socialmente, no que se refere à educação, não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos (Saviani, 2016, p. 71).

Assim, compreendemos, tal como Moreira e Silva (2009), que “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social” (Moreira; Silva, 2009, p. 8), mas está imerso nas relações sociais, culturais e econômicas. Por esse motivo, ele deve corroborar o ensino e uma aprendizagem significativa, contextualizada e problematizada a partir dos sujeitos da escola e de sua realidade histórica, sociocultural e econômica.

Não restam dúvidas de que a tentativa da BNCC de construir um currículo “padrão”, que nivela todos os conhecimentos a serem trabalhados pelas escolas brasileiras, inseridas em diferentes contextos geográficos, políticos, culturais e econômicos, é uma tentativa que já nasce com uma visão distorcida e equivocada do que é um verdadeiro currículo, isto é, um projeto social de educação. Santos e Diniz-Pereira (2016) argumentam que

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 295).

Além disso, para compreender o atual cenário educacional brasileiro à luz das proposições da BNCC, é fundamental refletirmos sobre a organização neoliberal e pós-moderna de educação e as tentativas frustradas de aproximações com a teoria de Vigotski, como fazemos na próxima seção.

### 3.2 A ORGANIZAÇÃO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO PROPOSTA PELA BNCC E A TEORIA DE VIGOTSKI

Na conjuntura atual, vivenciamos um momento de intensas transformações na organização política, econômica e educacional brasileira. À luz da publicação da nova BNCC, buscou-se a construção de currículos escolares que respondam às demandas educacionais da sociedade contemporânea, assentada no projeto econômico neoliberal e no pensamento pós-moderno.

A sociedade contemporânea passa por contradições socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais demonstradas por processos intensos de perdas de direitos sociais e de setores da população brasileira do exercício de fato daquilo que se encontra estabelecido no plano do direito. As contradições são aguçadas a partir da aplicação do projeto de reorganização da economia capitalista com base na orientação neoliberal, com o fim de garantir a lucratividade do capital e a hegemonia da classe dominante. Em outras palavras, elaboram-se leis que reorganizam a educação brasileira como instrumentos a favor do capital, acirrando processos intensos e históricos de exclusão social pela “privação” do direito à educação e às condições de emancipação das camadas populares.

As palavras de Duarte (2001) corroboram a afirmação supracitada:

A contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista. O desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição (Duarte, 2001, p. 25).

Vive-se um momento em que a globalização e o neoliberalismo impactam a vida em sociedade ao transformar a ordem econômica, cultural, política e social,

fomentando a competitividade, a individualidade e processos de exclusão de todas as ordens. Para Oliveira e Libâneo (1998):

A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (Libâneo, 1998, p. 606).

Em nome da expansão do capital, crescem conglomerados, parcerias, monopólios, inclusive na área da educação. Do trabalhador, na atualidade, exigem-se novos conhecimentos e habilidades, tais como: a flexibilidade, a criatividade, a capacidade de adaptação e de comunicação, conhecimentos em informática, dinamismo, empreendedorismo etc. Aqueles que não conseguem se adaptar à lógica do capitalismo e ao processo de globalização estão fadados à exclusão social, ao fracasso escolar, ao desemprego, à miséria, à fome, à doença, ao não acesso aos bens materiais e culturais necessários à sua própria existência e dignidade.

A mercantilização da educação é uma característica do Estado neoliberal, que minimiza as políticas públicas e passa a atuar como regulador e fiscalizador. O objetivo da educação, nessa perspectiva, distancia-se da meta de assegurar os conhecimentos para o exercício da cidadania; ao invés disso, visa instrumentalizar o sujeito “operário” de modo que responda às necessidades do mercado, sem, contudo, ter conhecimentos que o levem a refletir e a enfrentar o modelo de educação e de sociedade considerados. Costa (2011) argumenta que:

Sem a ruptura das circunstâncias políticas, econômicas, sociais e culturais, que tradicionalmente conduzem às desigualdades extremas, onde os processos educacionais teriam importante papel a cumprir, a tendência é que os grupos minoritários, em variadas partes do mundo, continuem a desfrutar das novas e velhas técnicas de exploração sobre os grandes contingentes populacionais (Costa, 2011, p. 12).

A classe dominante quer manter “[...] a sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, ela utiliza-se de estratégias de obtenção da adesão da população ao projeto político e econômico neoliberal” (Duarte, 2006, p. 6). Como recurso utilizado a favor dos seus interesses, a educação contemporânea tem sido um instrumento

utilizado para disseminar a ideologia neoliberal, não podendo existir outro modo de produção além do capitalista. Mészáros (1996) assevera que:

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. As ideologias críticas que tentam negar a ordem estabelecida não podem mistificar seus adversários pela simples razão de que não têm nada a oferecer — por meio de suborno e de recompensas pela acomodação — àqueles que já estão bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos tangíveis. Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é um privilégio da ideologia dominante, e só dela (Mészáros, 1996, p. 523-524).

Nesse sentido, é importante compreender que, para que as condições de miserabilidade que atingem enormes contingentes da população mundial na atualidade não se tornem formas de resistências organizadas ou aumentem os graus de violência, o que comprometeria a estabilidade política e econômica – necessária à manutenção do sistema capitalista –, são utilizadas várias agências que passam a disseminar ideologias voltadas à reprodução do sistema e à “aceitação consensual” das condições vigentes por parte da maioria da população.

Assim, o esvaziamento dos conteúdos científicos trabalhados pela escola em currículos construídos a partir da BNCC corrompe e distorce teorias que fazem críticas ao próprio modelo capitalista, que é responsável pelos grandes contingentes da população de miseráveis e “incultos”, excluídos por não terem acesso aos conhecimentos científicos. Uma dessas teorias, que é apropriada e descaracterizada com o fim de legitimar o modelo de educação da atualidade, é a Psicologia Histórico-Cultural, postulada por Vigotski.

Conforme a teoria de Vigotski, o indivíduo torna-se humano ao ser colocado em contato com o conhecimento, com a cultura e com os outros seres humanos, mediados pelos signos. De maneira geral, na Teoria Histórico-Cultural, o ser humano e a sua humanidade são vistos como produtos da história socialmente criada e desenvolvida pelo próprio homem. Vigotski (1896-1934), principal representante

dessa teoria, evidencia, em seus escritos, o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como fenômeno histórico intimamente ligado às condições objetivas da organização social.

Para Duarte (2001), um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, logo, considerando os aspectos históricos e sociais do homem. Na psicologia marxista de Vigotski e de seus seguidores, explicita-se a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada por meio da relação biológica entre organismo e meio. O modelo de interação entre organismo e meio, desse modo, não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano. Portanto, quando se tenta compreender a interação entre o indivíduo e o meio, não se pode ignorar ou minimizar as influências do processo histórico-social e cultural na formação do homem, “naturalizando” suas diferenças e especificidades.

A relação do homem com o meio e com outros indivíduos contribui para o processo de humanização dos indivíduos. Sem dúvida, a aprendizagem é uma relação dialética entre o indivíduo, os objetos, os signos, o meio e os outros indivíduos. Todavia, assegurar a emancipação social, cultural e econômica do homem passa, sem dúvida, pela educação. É pela mediação da escola que ocorre, de acordo com Saviani (2016),

[...] a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2016, p. 58).

Considerando as observações desse pesquisador, a crítica que se tem feito ao projeto de educação estabelecido pela BNCC, que se embasa na pedagogia do “aprender a aprender” e reforça postulados do construtivismo, efetiva-se justamente

pelo esvaziamento dos conteúdos científicos da escola, pela perda da autonomia pedagógica dos educadores e, principalmente, por minimizar o acesso dos indivíduos das camadas populares à cultura erudita, limitando, com isso, as condições de sua emancipação pela via do conhecimento, bem como engrossando as mazelas da exclusão e da miséria para a manutenção do sistema capitalista e neoliberal.

É sobre a influência da pedagogia do aprender a aprender nas propostas curriculares que abordamos a seguir.

### 3.3 A INFLUÊNCIA DO “APRENDER A APRENDER NA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS: ABRANGENDO O DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR

As pedagogias do “aprender a aprender” são fundamentos da nova BNCC; logo, impactam a construção dos currículos escolares, como a reestruturação da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Trata-se de uma estratégia que colabora para a manutenção do sistema capitalista, sob a égide das políticas neoliberais.

Segundo Duarte (2001), tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e da difusão do modelo econômico neoliberal. A reorganização dos currículos escolares, proposta pela nova BNCC, visa principalmente

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (Duarte, 2001, p. 39).

A educação contemporânea que se pretende construir à luz das propostas da BNCC objetiva desqualificar e criticar a teoria marxista e aquelas que apontam a crise no modo de produção capitalista das últimas décadas. Trata-se de uma necessidade de controle da “educação” pela via do “consenso”, da busca por apaziguar as lutas de classe históricas entre as camadas populares e a classe



dominante e hegemônica. Por isso, é nesse quadro de luta imensa do capitalismo por sua perpetuação que o lema “aprender a aprender” é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (Duarte, 2001).

Diante do exposto, observa-se que o discurso ilusório do “aprender a aprender” faz com que a sociedade entenda que a educação serve apenas para instrumentalizar o futuro trabalhador, de forma que se torne produtivo, empreendedor e mantenha a “ordem e o progresso” do modo de produção vigente. Essa espécie de “educação pragmática” retira do educando o direito de apropriar-se de conhecimentos que o levem a compreender o modo de produção vigente, a conhecer profundamente outros modelos de sociedade e, principalmente, a criticar e buscar meios para romper com o capitalismo.

Os currículos escolares construídos a partir do “aprender a aprender” legitimam a retirada da autonomia pedagógica e o aprofundamento teórico metodológico que é necessário à emancipação dos sujeitos pela via da apropriação dos conhecimentos científicos, que busca responder a metas, a índices e a resultados de avaliações externas, como é caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.

Segundo Tedesco (2001), o indivíduo tem que se tornar flexível e suprir as exigências da educação, pois as empresas modernas exigem que as pessoas tenham um bom desenvolvimento de capacidades e habilidades. Essas são requeridas pelo mundo do trabalho e exigidas diretamente da atividade educativa, fazendo com que a escola se torne, cada vez mais, um espaço de legitimação das políticas neoliberais do sistema capitalista.

Os direitos e os objetivos de aprendizagem, descritos na BNCC como “competências e habilidades”, constituem-se como metas a serem atingidas nos tempos e etapas da Educação Básica. Conforme o Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2017,

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como

equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017).

A BNCC considera que é por meio dessas competências que os estudantes desenvolvem as habilidades e as aprendizagens consideradas “essenciais” para a Educação Básica. O documento expressa os direitos de aprendizagem em 10 competências gerais, que orientam o desenvolvimento escolar dos estudantes em todas as fases da Educação Básica.

Os termos “competências e habilidades” são tomados novamente como objetivos da educação, assim como já acontecia nos PCNs da década de 1990, porém, agora, revestidos com uma “nova roupagem”. Em outras palavras, a BNCC não orienta o ensino de conhecimentos científicos, mas a apropriação de habilidades e competências para atuar de forma “qualitativa e produtiva” – dócil e alienada – na vida em sociedade, “naturalizando” as diferenças sociais e atribuindo ao próprio indivíduo as condições para o seu sucesso ou fracasso educacional e profissional. Dessa maneira, Silva *et al.* (2015) pontuam:

O desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, mesmo que sempre provisórios. É um desafio e não uma impossibilidade, porque é possível conseguir momentos nos quais algumas ideias e processos se tornam hegemônicos e comuns, mesmo que muitos grupos fiquem descontentes ou percam espaços e poderes de regulação e influência nos sentidos das políticas (Silva *et al.*, 2015, p. 332).

O papel do professor na implementação da BNCC vem sendo bastante questionado. Parte porque alguns educadores pensam que há uma “perda da autonomia docente”, parte porque outros entendem que o papel do professor também precisa se modificar para se adequar à nova fase da educação brasileira.

Em seu discurso oficial, a BNCC propõe um processo de aprendizagem alinhado à realidade do século XXI, tanto em termos de conteúdos quanto de recursos, orientando, inclusive, o constante aperfeiçoamento dos professores. Apesar disso, assim como acontece na conjuntura política e econômica atual, o documento colabora para um esvaziamento de conteúdos e da autonomia pedagógica das escolas e dos professores, fato que justifica as críticas direcionadas ao documento. Por isso, é preciso caminhar para:

A construção de uma pedagogia histórico-crítica, de uma pedagogia marxista, que supere tanto as pedagogias que sancionam a vida atual, como é o caso das pedagogias centradas no lema “aprender a aprender”, quanto das pedagogias que tomam uma forma totalmente alheia a essa vida é um processo que deve ocorrer por meio de relações complementares entre a elaboração da teoria pedagógica, a proposição e a realização de ações educativas concretas, a luta no campo das políticas educacionais e a luta no campo político propriamente dito. Todos esses processos devem estar voltados para a busca de uma sociedade que supere a alienação imposta pelo capitalismo (Duarte, 2001, p. 344).

A BNCC determina “[...] os objetivos de aprendizagem [...] que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica [...]” (Cássio, 2018, p. 240). Entretanto, para esse autor, trata-se de uma política de centralização, ou seja, uma política que faz uma homogeneização dos currículos, de tal forma que sirva de base para outras políticas, a exemplo das políticas de distribuição de livros didáticos, das políticas avaliativas e de formação do professorado. A BNCC, desse modo, encaixa-se nessa definição. Embora se considere fundamental que os professores estejam bem-preparados para garantir os objetivos de aprendizagem, ou “direitos de aprendizagens” de seus alunos, questiona-se como têm sido feitas as formações e asseguradas as condições de ensino dos profissionais da educação.

A resposta a esse questionamento precisa levar em conta a conjuntura política, econômica e social, com a reorganização do capitalismo e os avanços das políticas neoliberais. Na contemporaneidade, ao passo que ocorre a sistemática derrubada de direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, há o esvaziamento dos currículos educacionais e a perda da autonomia pedagógica do professor e da escola. Nesse contexto, Saviani (2016) argumenta que,

Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o

trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2016, p. 83).

Com relação à BNCC, é possível afirmar que esse documento tem sido o carro-chefe das políticas educacionais propostas pelo MEC, especialmente após o *impeachment* da Presidenta eleita, Dilma Rousseff. Cortinaz (2019) esclarece que

O processo de construção da BNCC ocorreu em dois períodos políticos distintos. Primeiro, durante os governos da Presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), democraticamente eleita e vítima de um golpe parlamentar. Após o golpe, um outro contexto político se formou, algo que é necessário levar em conta no processo de construção da BNCC e nas análises realizadas sobre o mesmo, sob o risco de minimizar ou ignorar os efeitos desse golpe parlamentar, que culminou no governo do vice-presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) (Cortinaz, 2019, p. 9).

A BNCC e as suas consequências impactaram, de forma direta, as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação e aos processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. Mesmo que não seja um currículo, apesar disso, a forma como são conduzidas as políticas educacionais de sua implementação limita a ação educativa da escola na construção de seus currículos; isso é, bem diferente do que Duarte (2001) caracteriza como uma proposta crítica e que leve em conta aspectos sociais e históricos:

Uma pedagogia crítica e historicizadora precisa, antes de mais nada, constituir um referencial com base no qual os educadores se rebelem contra essas formas de alienação, caso contrário, qualquer tentativa de realização de ações educativas humanizadoras não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem o saber nem o desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno (Durate, 2001, p. 342).

Neste sentido, compreende-se que a BNCC engessa a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados da realidade socioeconômica e cultural das escolas e dos estudantes. Há que se romper com o ensino voltado mais para o “aprender a aprender” e caminhar para práticas educativas que levem o aluno a “compreender, refletir e interferir” no seu meio, de modo a transformar a sua

realidade, analisar criticamente o modelo de sociedade neoliberal vigente e fortalecer a luta contra o capitalismo e as suas formas de organização na sociedade.

Pensando no conflito existente entre a Teoria Histórico-Crítica e a Pedagogia do aprender a aprender, evidenciada na BNCC, na seção seguinte, analisamos comparativamente a BNCC e o Currículo de Cascavel.

### 3.4 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE CASCAVEL E OS CONFLITOS COM A LEGISLAÇÃO DA BNCC

A partir da promulgação da LDB (Brasil, 1996), observamos a introdução de disciplinas obrigatórias, como a Filosofia e a Sociologia. Entende-se que as diretrizes fornecidas pela LDB são os direcionamentos relacionados aos valores e aos princípios que precisam nortear a ação do currículo escolar, conferindo certa autonomia aos entes federados. Com a BNCC (Brasil, 2018), estabeleceu-se que todos.

os currículos devem seguir um ponto em comum, que deve ser contemplado por estados e municípios.

A LDB, no entanto, conferiu aos municípios o poder de estruturar seus currículos, adaptando-os aos processos educativos culturais e locais. O art. 14 da LDB (Brasil, 1996) evidencia essas questões de maneira clara, quando afirma:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - Participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Como ressaltado nesse excerto, os sistemas de ensino teriam certa autonomia, podendo englobar nas decisões tanto dos profissionais da educação quanto da comunidade escolar, além de levar em consideração as especificidades e as realidades de cada região e município brasileiro. Nessa direção, a participação de toda a comunidade escolar na elaboração do currículo é vital, visto que as leis educacionais brasileiras são democráticas.

Além disso, o Art. 26 da LDB pontua que o currículo deve considerar aquilo que é mais importante em cada setor escolar, visto que componentes temporais e coordenativos dos conteúdos, dos materiais didáticos e de demais recursos devem ser pensados e avaliados a partir das tomadas de decisões do corpo docente e dos gestores de cada governo. Esse artigo define:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Oliveira (2017) ressalta que é preciso repensar a função socializadora que o currículo exerce na educação. Para a autora, “[...] o currículo escolar não pode ser visto e nem compreendido como um “acúmulo” de disciplinas isoladas, fragmentadas, com conteúdo apresentado de modo tradicional e transmitido sem reflexão pelo professor/educador em sala de aula” (Oliveira, 2017, p. 52).

Na ótica apresentada por Oliveira (2017), é preciso pensar o currículo como um lugar de importância primordial na construção do saber escolar. A qualidade do ensino perpassa, assim, pelos aspectos implementados e idealizados no currículo. Bendin (2021) esclarece que:

As reformas curriculares que estão acontecendo no Brasil – desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até as mais atuais, como a BNCC e as reformas dos currículos estaduais e municipais, especialmente no estado do Paraná [...] possuem precedentes na reforma educacional para a América Latina, que iniciou por volta de 1990. No contexto de uma série de políticas neoliberais que foram implementadas em vários países do mundo, nos países latino-americanos elas tiveram grande presença e repercussão no campo da economia, nas áreas sociais e, especialmente, na educação. (Bendin, 2021, p. 28).

Com a implementação do Plano Nacional de Educação, em 2014 (Lei nº 13.005/2014), a legislação educacional reestruturou e organizou os objetivos da Educação Básica em uma base nacional para todos os currículos educacionais de Ensino Fundamental. Na sequência, em 2018, com a BNCC, definiu-se o “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”

(Brasil, 2018, p. 5), ou seja, para fazer parte do dia a dia da escola, é preciso legalizar e decidir os pontos que definem o currículo.

Todavia, para Bendin (2021):

Apesar do aparente esforço para a melhoria da qualidade da educação, muitas pesquisas e manifestações públicas de entidades e pesquisadores criticam essas reformas e apontam que a BNCC promove um alinhamento com as políticas de avaliação, focando nas habilidades e competências exigidas nesses testes avaliativos, a fim de aumentar o desempenho nesses rankings e de promover uma padronização do ensino, em prejuízo dos conteúdos ensinados, do processo complexo de ensino, da aprendizagem – que envolve muito mais do que um traçado de competências e habilidades verificáveis – e das diferenças regionais e locais (Bendin, 2021, p. 20).

Quando a BNCC foi implementada e homologada, assumiu “[...] um caráter normativo, definindo aos estados e municípios a construção ou adequação de seus currículos em consonância com esse documento, estabelecendo prazos para o cumprimento dessa determinação” (Cascavel, 2020, p.18). Essa característica normativa, conseqüentemente, reduziu as possibilidades e as aberturas para se criar uma educação adaptada à realidade social, uma vez que ficou reduzida à obrigatoriedade legislativa. No texto da BNCC (Brasil, 2018), essas normas são consideradas essenciais à trajetória de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e devem ser interligadas dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental.

O conceito de excelência educacional, presente na BNCC, que se baliza simplesmente por noções avaliativas, não coincide com as expectativas do aluno, dos pais, dos professores, dos coordenadores e dos diretores, nem de qualquer indivíduo que entenda a educação de qualidade como aquela que estimula o desenvolvimento intelectual completo do sujeito e lhe oferece um ensino significativo dos conhecimentos essenciais que ele tanto precisa (Freitas, 2012).

Para Johann (2021), a BNCC,

[...] fundamentada na Pedagogia das Competências sustenta o esvaziamento do currículo frente aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida, formando indivíduos despolitizados, com conhecimentos mínimos, que podem vir a tornar-se unicamente trabalhadores desvalorizados com função adaptável e técnica, sem condições de organizar o pensamento por conceitos a partir da realidade objetivada (Johann, 2021, p. 21).

Vale ressaltar que a BNCC sofreu influências significativas na ocasião da sua elaboração, uma vez que distintos e influentes grupos empresariais, no Brasil, tais como Fundação Roberto Marinho, Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Natura, Gerdau, Volkswagen, CENPEC, Itaú BBA, Unibanco, Bradesco e Santander (Peroni; Caetano, 2015), participaram das discussões para a sua elaboração, estimulando a inclusão de medidas que vão contra os princípios democráticos. Isso pode ser observado no estudo de Freitas (2012), ao afirmar que “[...] não é possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalho que está sendo esperado na porta das empresas” (Freitas, 2013, p. 387).

Com isso, percebe-se que o conceito de qualidade da educação identificado na proposta da BNCC está alinhado à lógica empresarial dos setores privados, privilegiando a formação voltada ao mercado educacional e aos interesses dos empreendedores da educação. Isso acarreta o enfraquecimento do ensino, da administração e da educação democrática, que são orientados para o desenvolvimento humano com base no conhecimento e na cultura.

Conforme a análise de Johann (2021), a participação desses grupos na discussão da BNCC

[...] revela a dinâmica de atuação do setor privado em detrimento do setor público, como uma forma de moldar os futuros trabalhadores que atenderão aos referidos setores com uma capacidade totalmente técnica e instrumental. Outrossim, caracteriza liames utilizados por essas corporações para indicar pessoas aos cargos. A ênfase que se pretende dar neste ponto é a de que a BNCC, pensada a partir dos preceitos empresariais, tende a reforçar as medidas de controle sobre aquilo que se ensina e que se aprende nas escolas, atribuindo sentido valorativo às sugestões oriundas das elites, pois não é à toa que a aprovação desse documento é comemorada pelos privatistas (Johann, 2021, p. 69).

A autora ainda acrescenta:

Preparar o aluno para o mercado de trabalho não seria de todo mal se não fossem dispostas as mesmas pretensões presentes na Pedagogia das Competências e na concepção hegemônica de domínio. Atendendo a esses princípios, a escola é vista como um ambiente que deve reforçar os conhecimentos aprisionados na vida cotidiana; contribui, portanto, com a estrutura social, servindo como



um espaço para formar mão de obra. Qualifica-se, com isso, a lógica mercadológica e competitiva, logo, sob essas circunstâncias, a escola deve formar as novas gerações para a concorrência e o empreendedorismo. Vale ressaltar que, a partir desses princípios, a elevação da bagagem cultural é negada sob discursos e argumentos falaciosos, engendrados para convencer as massas sobre os parâmetros adotados por esse modelo de escola (Johann, 2021, p. 188).

Na visão de Bendin (2021),

Outra consequência é que a ênfase no individualismo, por meio da linguagem das competências, do aprendizado e da meritocracia, é capaz de desmobilizar, desarmar criticamente o sujeito e até dessensibilizar, retirando-o da importância das relações coletivas, sociais e afetivas e das reflexões e mobilizações pela transformação e ampliação da democracia no ambiente escolar, ao impor como ideal a competitividade para ampliar resultados produtivos e humanos desejáveis pelo mercado. Foi possível concluir que o fazer da política educacional e curricular envolve muito mais aspectos do que se pode imaginar (Bendin, 2021, p. 163).

Além disso, tornou-se evidente que o cenário das reformas em vigor esteve associado aos acontecimentos e às transformações que moldam a trajetória das políticas públicas na América Latina e no Brasil, juntamente com movimentos não sequenciais que abrangem a dinâmica social e política. Sobre a BNCC, Bendin (2021) argumenta:

Compreendeu-se que alguns discursos que soam belíssimos, como a igualdade de aprendizagens e a equidade, podem ser desviados para outros fins de padronização e homogeneização do que se entende como currículo e como subjetividade. Também, possibilitou-se enxergar as formas de organização do currículo e como ele pode ser reduzido de uma grande arquitetura de saberes para umas dezenas de competências e habilidades vazias de significado e conteúdo escolar (Bendin, 2021, p. 160).

A BNCC desenvolveu as definições de igualdade e de equidade dos saberes. No entanto, observamos a ausência da criticidade no que se refere às questões sociais de maneira mais profunda. Não há, por exemplo, questionamentos acerca da dificuldade de acesso ao conhecimento. Esses dois conceitos, portanto, são apenas motivadores para criar a base comum dos currículos.

Mello (2014) pondera que

[...] currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos (Mello, 2014, p. 1).

Assim, entendemos que o currículo deve se adaptar aos aspectos socioculturais da comunidade na qual o ensino acontece, revelando as necessidades de cada sujeito envolvido e uma ideologia conceitual, que se pauta em algum paradigma conceitual. Na edição anterior do Currículo de Cascavel - PR, os professores recebiam a orientação de que deveriam ter “[...] consciência de que todas as ações, emoções e entendimentos decorrem de uma visão de mundo historicamente construída” (Cascavel, 2008, p. 8). A partir desse ponto, entendemos que o documento ressaltava que os homens são constituídos como sujeitos humanizados, pois são seres sociais e buscam compreender determinadas regras comuns à Educação Básica. Além disso, o currículo ressaltava que “[...] a visão de mundo precede toda a ação humana, na medida em que está também está situada num determinado momento da história social” (Cascavel, 2008, p. 8).

A partir de 2018, os educadores da Rede de ensino organizaram-se e realizaram discussões, debates e seminários sobre a BNCC e o novo referencial curricular para o município de Cascavel - PR. Os encontros resultaram nos “[...] encaminhamentos teórico-metodológicos, articulando na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (Cascavel, 2020, p.18).

A partir disso, o novo Currículo de Cascavel - PR (Cascavel, 2020), fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, buscou seus aspectos definidores educacionais com base nos eixos, na especificidade dos assuntos e nas intencionalidades do ensino e da aprendizagem. Na atualização curricular dessa proposta, o novo documento informa:

[...] a partir de 2018, iniciaram-se os grupos de trabalho para a revisão, atualização e ampliação do Currículo, possibilitando a participação efetiva dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a garantia da linha teórica já adotada pela Rede Pública Municipal de Ensino, assegurando os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por

meio dos componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), os quais dialogam com os campos de experiências da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná (Cascavel, 2020, p. 18).

O currículo atualizado ressalta a importância de levar em consideração as definições de sociedade e de homem dentro do contexto e do planejamento da Educação Básica. Dessa forma, comunica que tipo de homem a escola quer formar e o que se espera desse sujeito na sociedade. O documento também realça que se fundamenta

[...] na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, teorias que objetivam a formação omnilateral, ou seja, possibilitam uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento dos alunos. Por essa razão, o documento propicia analisar e refletir sobre concepção de ser humano, de sociedade e de educação, permitindo identificar a vinculação entre a concepção teórica assumida e a ação pedagógica realizada (Cascavel, 2020, p. 17).

Há, ainda, a escolha de um olhar que valoriza a sociedade, por meio do método do Materialismo Histórico-Dialético, difundido por Karl Marx e Friedrich Engels. Essa metodologia se desenvolve a partir da análise de três frentes - a política, a econômica e a sociológica - para explicar o movimento de luta de classe na sociedade industrial. Assim sendo:

O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico-dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx *de cabeça para baixo*), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (Pires, 1997, p. 4).

Um ensino pautado nessa perspectiva entende os sujeitos no contexto da luta de classes, em que, a partir do domínio do capital, os que têm condições econômicas favoráveis são inseridos nas estruturas educacionais mais modernas, porém, os que não possuem capital financeiro são segregados e/ou marginalizados na educação. Dessa maneira, é fundamental defendermos a igualdade do saber e da distribuição do sistema educacional.

Na visão de Johann (2021), a Pedagogia Histórico-Crítica

[...] contrapõe-se ao caráter hegemônico de dominação e enquadra-se nas teorias marxistas de currículo. Entendendo que a sociedade está dividida entre classe dominante e classe dominada, a teoria marxista (diferentemente da matriz multicultural e pós-moderna) assume um posicionamento defensivo em prol da união de toda a classe trabalhadora, pelejando por melhores condições de vida para toda a humanidade (Johann, 2021, p. 119).

No contexto educacional, a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do Materialismo Histórico-Dialético, mostra-se preocupada com a práxis do ensino, objetivando o cotidiano do ensino e a ligação do currículo com as necessidades dos educandos dentro do universo social onde vivem. No caso da proposta curricular de Cascavel - PR, “[...] é relevante destacar que a revisão, atualização e ampliação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, ocorreu para atender as determinações nacionais, estaduais e as metas I e II do Plano Municipal de Educação (PME, Lei nº 6.496 de 24 de junho de 2015-2025)” (Cascavel, 2020, p. 17). Essas ações foram realizadas em

[...] compromisso com a sistematização de um arcabouço científico, pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, com o aporte filosófico no Materialismo Histórico-Dialético, reiterando a concepção de educação, de ser humano e de sociedade, com a finalidade de garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento científico. (Cascavel, 2020, p. 17).

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, a nova versão do Currículo de Cascavel - PR entende que o papel da escola é desenvolver, a partir do ensino e da aprendizagem, a transformação social. Dessa forma, por meio das ações educativas (conteúdo, didática e ensino) do universo escolar, as materializações humanas são desenvolvidas e direcionadas aos alunos. Assim, retorna-se à definição de educação, de sujeito e de lugar social com o intuito de ampliar o conhecimento significativo e necessário para se compreender os aspectos culturais que são essenciais ao aprofundamento do universo pedagógico que visa à autonomia dos alunos.

Enfatizamos também que, no caso da atualização da proposta curricular em pauta, há um movimento conflitante: historicamente, o município formulou suas propostas calcadas na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-

Dialético, perspectivas que tentam superar a sociedade capitalista “[...] por meio da educação escolar, reivindicando pela socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos e pela formação omnilateral [...]” (Johann, 2021, p. 77). Contudo, houve a imposição de adequação de sua proposta às normativas federais, as quais revelam uma essência contrária à sua ideologia social de abrangência e criticidade social. O Currículo de Cascavel – PR, desse modo, está envolto em uma ideologia social e, ao mesmo tempo, precisa contemplar fortemente o aspecto político no contexto educacional.

Por fim, a BNCC representa um documento pautado no construtivismo e que quer preparar os docentes para o mundo do trabalho. A proposta do Currículo de Cascavel - PR, contudo, baseia-se no Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, construtos teóricos que visam a garantir o ensino de conteúdos clássicos e podem assegurar que ocorra a transmissão e a incorporação do conjunto de saberes produzidos, bem como acumulados pela humanidade ao longo da história. A proposta do Currículo de Cascavel – PR entende ser de suma importância o compartilhamento dos saberes científicos, artísticos e filosóficos com os alunos da rede, sendo isso efetivado por meio de práticas pedagógicas sistemáticas desenvolvidas a partir da realidade concreta e do compromisso político; dessa maneira, demonstram; as desigualdades sociais existentes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos o diálogo entre a BNCC (Brasil, 2018), que se fundamenta em uma abordagem construtivista dos mecanismos legislativos educacionais, e a ideologia curricular do novo Currículo de Cascavel - PR (Cascavel, 2020), baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético.

O objetivo geral deste estudo foi analisar comparativamente o processo de atualização do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020), em atendimento à exigência legal de adequação das propostas curriculares à BNCC, verificando a existência de elementos destoantes nas duas versões do documento. Para atender ao nosso objetivo, buscamos historicizar o processo de elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel, assim como identificar os aspectos que revelam a influência das políticas educacionais nacionais da BNCC, observando se os elementos teóricos e metodológicos enunciados na primeira versão do Currículo (Cascavel, 2008) se preservam em sua última edição (Cascavel, 2020).

No que se refere aos aspectos históricos do processo de elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel, observamos que a base teórica é o Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, sendo que a implementação da proposta sofreu uma descontinuidade nas ações de implementação iniciadas nos anos de 2008 e 2009, o que impediu alguns avanços. Mesmo assim, as escolas com carência de promoção de formação continuada reformularam seus projetos pedagógicos e elaboraram seus planejamentos com base no Currículo, demonstrando a vontade de colocar em prática os pressupostos adotados. As mesmas dificuldades permaneceram na segunda proposta e com um maior obstáculo de driblar o documento normativo da BNCC.

A Base configura-se como um projeto de desmonte da educação e, como consequência, engessa a formação das futuras gerações, esvazia a escola pública em vários aspectos, sobretudo com relação aos conteúdos, além de afetar a BNC formação dos profissionais da educação. Outro aspecto do desmonte evidenciado

diz respeito ao uso inapropriado da tecnologia<sup>28</sup>, tão marcado em todo o texto da Base e que vem para precarizar o processo de ensino e o trabalho dos alunos. Assim sendo, essa propostas pauta-se na tríade imediatismo-utilitarismo- pragmatismo.

Com relação à influência das políticas educacionais nacionais da BNCC e à preservação ou não dos elementos teóricos e metodológicos da primeira versão do Currículo (2008), na última edição (2020), constatamos que, na redação atual do Currículo do Municipal de Cascavel - PR, estão presentes indícios das pedagogias do aprender a aprender, por meio do uso da noção de competências. Tais conceitos 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.

O problema de pesquisa que norteou este estudo foi: quais as interferências da BNCC para a efetivação do novo Currículo de Cascavel? Em resposta, podemos afirmar que, por mais que o Currículo Municipal de Cascavel - PR tenha uma perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, contraditoriamente, ele está atendendo a uma base nacional curricular pautada na pedagogia das competências. Há, portanto, uma incoerência, que, por sua vez, dificulta o direcionamento do trabalho do professor, comprometendo a base teórica do município e o esvaziamento dos conteúdos clássicos nesse momento.

A reestruturação do currículo foi motivada pela BNCC. Mesmo sendo um documento normativo baseado em uma fundamentação contrária ao Currículo de Cascavel, para manter essa proposta, é necessário realizar estudos e formações continuadas. Professores com uma formação sólida não aceitarão proposições que esvaziem os conteúdos das escolas, pois, quando esses profissionais se apropriam da fundamentação teórica adequada, conseguem mudar a realidade do trabalho, promovendo a sua qualificação.

---

<sup>28</sup> Gonçalves (1993) destaca que uma primeira definição para tecnologia é o conhecimento de relações causa-efeito contido nas máquinas e equipamentos utilizados para realizar um serviço ou fabricar um produto. Outra abordagem é a da tecnologia como um pacote de informações organizadas, de diversos tipos, provenientes de várias fontes, obtidos por meio de diversos métodos, utilizado na produção de bens. A visão mais próxima da que defendemos é a de que a tecnologia é muito mais que apenas equipamentos, máquinas e computadores. Assim, é possível distinguir entre tecnologia (conhecimento) e sistema técnico (combinação específica de máquinas e métodos empregados para obter um resultado desejado). Nesse caso, a tecnologia seria representada por um conjunto de características específicas do sistema técnico.

Assim, retoma-se a diretriz da Pedagogia Histórico-Crítica quanto às contradições a serem abordadas, guiando o ponto de referência para a elaboração do currículo ao longo dos diferentes níveis de ensino.

Foi nosso objetivo evidenciar a visão abrangente da concepção curricular discutida nesse contexto, já que os componentes que integram a estrutura curricular, as contradições que orientam a elaboração do currículo em diferentes níveis de ensino e os princípios curriculares não podem ser compreendidos isoladamente, uma vez que estão interligados e dependentes entre si.

Com base em Saviani (2016) e Paula (2022), pode-se afirmar que é impossível articular a Pedagogia Histórico-Crítica e a BNCC, tendo em vistas as diferenças de suas perspectivas: enquanto a primeira valoriza a transmissão de conhecimentos essenciais ao processo de apreensão e formação das autênticas necessidades humanas, a segunda quer esvaziar o currículo por acrescentar conteúdos do cotidiano, enfatizando-se o desenvolvimento de habilidades que tornam o aluno protagonista de sua condição de vida. Tal política, portanto, se expressa ineficaz quanto ao que se propõe, uma vez que não há respaldo favorável aos interesses de uma real formação humana de qualidade e comprometimento com a superação da exploração e da segregação do conhecimento.

Também, observamos que as pressões existentes em relação ao cenário político e cultural do país são marcadas pelo avanço da extrema direita que difunde o conservadorismo, somado à conotação religiosa e/ou pragmática, assim como voltada aos interesses empresariais. Isso pode ser observado, por exemplo, no Movimento Escola Sem Partido, amplificado após a última eleição presidencial. Sob o argumento da defesa da moral e dos “bons costumes”, as orientações da extrema direita colocam em risco a existência de décadas de avanços na democracia e nas conquistas sociais, influenciando a organização escolar e na própria existência da escola pública.

Assim, uma reestruturação das políticas educacionais direcionadas aos seus variados espaços escolares é extremamente relevante, assim como uma releitura criteriosa dos documentos que regem a base da educação, fazendo um comparativo com a realidade social. Também, cabe destacar que a atual estrutura escolar é formada, de forma geral, pelos conceitos de apenas um grupo social, os detentores do poder aquisitivo. Em vista disso, é fundamental aprofundar a reflexão crítica sobre



o documento legislativo a fim de trabalhar com a verdadeira realidade educacional brasileira.

No tocante às contradições da educação legislativa *versus* currículo de Cascavel - PR, observamos que o processo de construção do novo requer uma luta coletiva pela criação de uma estrutura escolar e de ensino baseada e orientada pelo desenvolvimento da lógica dialética. O escopo é conduzir os estudantes a observar, a interpretar, a compreender e a explicar a "complexa e contraditória realidade social", visando a transformá-la. Isso exige uma batalha imediata pela valorização da profissão de professor e da escola pública, haja vista que não é possível alcançar tais objetivos sem melhores condições de trabalho, de remuneração, de progressão na carreira e de formação docente, assim como políticas públicas que garantam condições básicas de vida para nossos alunos.

Inerentemente ligado aos aspectos discutidos anteriormente, o manejo do conhecimento (seleção, organização e sistematização do conhecimento) deve levar em consideração os princípios curriculares, que, em sua interação, orientam a escolha dos conteúdos (relevância social do conteúdo; caráter objetivo e embasamento científico do conhecimento; atualidade dos conteúdos e adequação às capacidades sociocognitivas do aluno), bem como a abordagem metodológica do conhecimento (da análise à síntese; abordagem simultânea dos conteúdos como elementos da realidade; caráter provisório e histórico dos conhecimentos e ampliação da complexidade do conhecimento). Concordamos com Silva e Niesvald (2021) que é papel da escola “[...] garantir a apropriação do conhecimento científico produzido e acumulado pelos homens, como patrimônio histórico [...]” (Silva; Niesvald, 2021, p. 3). Para tanto, os currículos não podem ser elaborados a partir de uma visão mercadológica, em que os conteúdos são estruturados de forma a se atender aos interesses do capital, isto é, formar, não sujeitos críticos e responsivos, mas mão de obra. A Pedagogia Histórico-Crítica é, portanto, uma abordagem que se posiciona “[...] em defesa da escola pública de qualidade comprometida com os interesses da classe trabalhadora, tendo como eixo primordial o saber sistematizado sob o qual se define a especificidade da educação escolar” (Silva; Niesvald, 2021, p. 3). É essa a escola de qualidade que almejamos.

Com base em um plano educacional que possibilite uma crítica profunda à estrutura social de classes, o currículo da escola de transição deve estabelecer os

fundamentos para a formação de um indivíduo renovado, agindo de maneira efetiva na escola existente com o propósito de transformá-la.

Indubitavelmente, temos progredido coletivamente nas formulações dentro dessa perspectiva, e é necessário continuar lutando para que essas ideias sejam disseminadas nas redes, instituições escolares e programas de formação de professores. Afinal, a intensificação da crise estrutural do sistema capitalista tem impactos significativos em todas as esferas da vida, inclusive na "batalha das ideias" e na busca por alternativas para o desenvolvimento humano.

É essencial que perseveremos e resistamos. Assim, existem amplas contradições que se pontuam na análise do currículo de Cascavel em diálogo com as mudanças da BNCC, tais como a ideologia construtivista da Pedagogia do aprender a aprender, de cunho pragmático, e que se volta a formar sujeitos apenas para a produção capitalista do mercado de trabalho; ademais, há, a ideologia do Currículo de Cascavel - PR, que é histórico-crítica, a qual entende a necessidade de se obter conhecimento e de uma formação humana dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, Angel; COELHO, Lucas Gonzaga; FIRMINO, Larissa Corrêa. Escola “sem” Partido: refletindo o conteúdo curricular. *In: III COLBEDUCA*, 2017. **Anais....** Florianópolis: UDESC, 2017, p. 1-3.
- ALVES, A.; KLAUS, V. LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226115, p. 1-19, 2021
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular**: educação infantil. Cascavel: Ed. Do Autor, 2020.
- APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- BENDIN, A. M. **A reformulação do currículo no estado do Paraná a partir da BNCC**: a padronização de aprendizagens e currículo por competências. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.
- BELLINI, Marta. O desmanche da educação pública nos governos Temer e Bolsonaro: o caso da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de ciências. **Koan Revista de Educação e Complexidade**, Cianorte, n. 8, p. 05-30, 2020.
- BOBBIT, F. **The curriculum**. Boston, MA: Houghton, Mifflin, 1918.
- BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 8, p. 368-385, set. 2002.
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAMER, Márcia Adriana Dias (orgs.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 abr. 2022.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa

Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 15 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 246/2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=219075>. Disponível em: 15 fev. 2022.

CARIGNANO, Júlio. Escola Sem Partido sofre nova derrota. Desta vez em Cascavel (PR). **Porém.net**, 14 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://porem.net/2018/02/14/escola-sem-partido-sofre-nova-derrota-desta-vez-em-cascavel-pr/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 37, n. 2, p. 193- 210, 2016.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Quando a exceção se torna regra totalitária: o cruzamento do movimento escola sem partido com a perseguição aos estudos de gênero e à educação para as sexualidades. **Revista Educação e Linguagens**, Paranavaí, v. 9, n. 17, p. 154-179, 2020.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental–anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCADEL. Câmara Municipal. **Lei nº 6445 de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a reestruturação e gestão do plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino do

município de Cascavel. Cascavel: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2014/644/6445/lei-ordinaria-n-6445-2014-dispoe-sobre-a-reestruturacao-e-gestao-do-plano-de-cargos-carreiras-remuneracao-e-valorizacao-dos-profissionais-do-magisterio-da-rede-publica-municipal-de-ensino-do-municipio-de-cascavel>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CASCAVEL. Câmara Municipal. **Lei nº 6496 de 24 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação do município de Cascavel/PR para a vigência 2015 - 2025. Cascavel, PR: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-cascavel-pr>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Curricular nº 32/2018**. Estudo da Base Nacional Comum Curricular. Cascavel: SMED, 2018a. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=t1deox4casuu55prrbiyokzpz2yx4a0pcwwft1d&sis tema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 7 maio 2022.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Curricular nº 97/2018**. Orientações sobre o Estudo da Base Nacional Comum Curricular. Cascavel: SMED, 2018b. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=gmqnlzvurxfzbg0tony2hbcxuz6haa4t3qhb4yxi&sis tema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 7 maio 2022.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Curricular nº 291/2018**. IV Fórum Municipal de Educação. Cascavel: SMED, 2018c. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1544125798357&file=58048D89792E2BB6E7B94CCE4D580DE9A1C18A8E&sis tema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 7 maio 2022.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Curricular nº 234/2018**. Membros da Comissão Organizadora do IV Fórum Municipal de Educação Cascavel - PR. Cascavel: SMED, 2018d. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=571&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1547751753398&file=9CE16DB2A2ECAC3325367364D0A4AA63940E5E41&s->. Acesso em: 13 jun. 2022.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular nº 262/2019 – GAB/SEMED**. Mostra de Educação 2019. Cascavel: SMED, 2019a. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1573576712680&file=A759D510399102FEDB1E5017B19FA4F62941CD34&sis>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular nº 276/2019 – GAB/SEMED**. Consulta Pública. Cascavel: SMED, 2019b. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=571&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1587131836262&file=F768D326991C9A6B1CDFC0C1179C12C9A05B9996&si>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: SEMED, 2020.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 maio 2023.

CHAUÍ, Marilena. O que é a “nova” ultradireita? **Outras Mídias**, 8 de outubro de 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/marilena-chau-i-o-que-e-a-nova-ultradireita/>. Acesso em: 23 maio 2023.

CONTI, Mariana. PIOLLI, Evaldo. O movimento escola sem partido e o “cemitério dos vivos”: a proposição da lei e a resistência em campinas. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CONTRAPONTO. STF proíbe “escola sem partido” em Cascavel. **Contraponto**, 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://contraponto.jor.br/stf-proibe-escola-sem-partido-em-cascavel/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CORRÊA, Sandro Alves; ECHEVERRIA, Agustina Rosa; Oliveira, Sandra de Fátima. A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do estado de Goiás – Brasil: a abordagem dos temas transversais - com ênfase no tema Meio ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Federal**, Porto Alegre, v. 17, p. 1-19, 2006. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13643/5/Artigo%20-%20Sandro%20Alves%20Corr%c3%aa%20-%202006.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSCARELLI; Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. *In*: COSCARELLI; Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007, p. 11-22. COSTA, M V. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, M. V. **O currículo nos limiães do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 37-68.

COSTA, F. L. O. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.1, n. 7, p. 1-17, 2011.

D'HAINAUT, Louis. Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale. **Pédagogie collégiale**, v. 3, n. 3, p. 33, fev. 1990.

DERISSO, José Luís. A crítica ao marxismo por parte dos opositores da “ideologia de gênero”. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 21, p. 293-302, 2016b.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13740/10076>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DERISSO, José Luís. Marxismo e história da família: resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na Educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2016a.

Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1029-2729-1-pb.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 14, n. 1, 2021.p. 1-13. DOI:

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>

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

DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da Individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. *In*: FERRO, O. M. dos R.; LOPES, Z. de A. (orgs.). **Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro**. Campo Grande: UFMS, 2012, p. 43-79.

ENTREGA do Currículo – Volume II: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação, 2021. 1 vídeo (2h47min30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=axqHUyFearU>. Acesso em: 15 abr. 2023.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, 2015.

EYNG, A. M. **Currículo Escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

EYNG, A. M. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. *In*: EYNG, A. M. (org). **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

FARIA, C. Frederick W. Taylor. **Infoescola**, Biografias, 2011. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/frederick-taylor/>. Acesso em: 08 dez. 2021.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L.C. de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FINGUERUT, A.; SOUZA, M. A. D. Que direita é esta? As referências a Trump na nova direita brasileira Pós-Michel Temer. **Revista Tomo**, [s.l.], n. 33, p. 229-270, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3lbOa0z>. Acesso em: 22 maio 2023.

FOFANO, D.K.; RECH, H.L. Ideologia e Educação na Perspectiva de Louis Althusser. **EDUR - Educação em Revista**, v. 37, ID e232216, p. 1-18, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232216>

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOSTER, D. W. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade em la literatura latinoamericana. **Letras: literatura e autoritarismo**, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007, p.29-83.

FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC. Efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, [s.l.], p. 7-15, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01/60746115>. Acesso em: 14 fev. 2018.

FREITAS, A. S. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. Adunicentro, 14 de março de 2016. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/artigos/ler/123/a-base-nacional-comum-curricular-e-a-educacao-banqueira>. Acesso em: 14 fev. 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 17-34.

GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, Caronina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.



GIROTTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o Escola sem Partido no contexto do pensamento único. *In: AÇÃO EDUCATIVA* (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 65-68.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, N.L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GONÇALVES, J. E. L. Os impactos das novas tecnologias nas empresas Prestadoras de serviços. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 34, v. 1, p. 63-81 jan./fev. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/QnPcBpMbkGm68SYZMpL89rF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, n. 14, p. 85-93, 2000.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.Z. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Jonas Pereira. A visão disciplinar no Escola Sem Partido. **InterLetras**, Grande Dourados, v. 7, n. 27, p. 1-18, abr/set. 2018.

LIOTO, Mariana. Gênero e orientação sexual: lei de Cascavel censura o professor, diz STF. **CGN**, 29 de junho de 2020. Disponível em: <https://cgn.inf.br/noticia/174596/genero-e-orientacao-sexual-lei-de-cascavel-censura-o-professor-diz-stf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In: LOPES, A.; MENDONÇA, D. (Orgs.). A teoria do discurso de Ernesto Laclau—ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. E-book.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUBIENSKI, C. Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. **Peabody Journal of Education**, v. 75, n. 1&2, p. 207-232, 2000.

MACEDO NETO, M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 1-11, 2009.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

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

MALACHEN, J.; ANJOS, R. E. Papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013.

MALACHEN, J.; MATOS, N. S. D. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 190-204, jun. 2012.

MALACHEN, J.; MATOS, N. S. D.; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. In: MARSIGLIA, A.C.G.; BATISTA, E.L. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 59-81.

MANHAS, C. Nada mais ideológico que "Escola Sem Partido". In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 15-22.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2012. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MATOS, E.; CAMPOS, D. Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 508-514, 2006.

MAZARO, L. D. V. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de cascavel (2005-2015).** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MELLO, G. N. de. Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas. **Movimento pela Base**, 2014. Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf). Acesso em: 16 maio 2023.

MÉSZÁROS, I. **O poder da Ideologia.** São Paulo: Ensaio, 1996.

MICARELO, H. A. L. da S. BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, [s.l.], n. 41, p. 61-75, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055005/html/>. Acesso em: 18 fev. 2023

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], nº 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 7-38.

OLIVEIRA, J. F., LIBÂNEO, J. C. A educação escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.

OLIVEIRA, R. M. de. Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l.], ano 2, v. 5, p. 52-73, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curriculo-escolar>. Acesso em: 18 abr. 2023

OLIVEIRA FILHO, P. *et al.* A identidade da nova direita brasileira em narrativas de seus militantes. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 33, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/SLDRFVkwNHKq3g3BFwQN3mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

O PARANÁ. Frente pede o afastamento de coordenador. **O Paraná**, 22 de março de 2016. Disponível em: <https://oparana.com.br/noticia/frente-pede-o-afastamento-de-coordenador/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. *In*: ORSO, P. J. et al. (orgs.). **Educação, Estado e contradições sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 225-246.

ORSO, P. J. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 133-144.

PACHECO, André Luiz; DERISSO, José Luís. Negação da laicidade, pensamento autoritário e descaracterização da escola pública no Brasil. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 646-667, maio/ago. 2018.

PACHECO, C. Descubra o que é Psicologia Comportamental. **SMG Faculdade**, 25 de março de 2021. Disponível em: <https://www.smg.edu.br/ descubra-o-que-e-psicologia-comportamental/>. Acesso em: 15 out. 2021.

PAIVA, G. de A. G. A escalada conservadora no debate educacional contemporâneo brasileiro. **Revista eletrônica de Ciências Sociais e Filosofia Alamedas, Toledo**, v. 7, n. 1, p. 95, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná 1990.

PASQUALINI, J. C. **Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar**. Educação e Pesquisa, vol. 45, e214167, 2019.

PASSERON. Jean Claude Passeron. **Passeron**, 11 de junho de 2011. Disponível em: <http://passeron123.blogspot.com/2011/06/sua-biografia.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

PAZIANI, R. R. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular?: dos apontamentos críticos na área da Ciências Humanas à análise do curso de História (UNIOESTE). **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n20, p. 44-65, jan/jun. 2017.

PENA, F. de A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 35-48.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PORFÍRIO, F. "Karl Marx". **Brasil Escola**, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/karl-marx.htm>. Acesso em: 24 nov. de 2021.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. **Profissional em Saúde**, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 7 maio 2022.

REZENDE, M. de O. "Pierre Bourdieu". **Brasil Escola**, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/pierre-bourdieu.htm>. Acesso em: 24 nov. 2021.

RIBEIRO, J. Os mitos e verdades sobre charters e vouchers, escreve Jair Ribeiro. **Poder 360**, 18 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/opiniaos/os-mitos-e-verdades-sobre-charters-e-vouchers-escreve-jair-ribeiro/>. Acesso em: 15 maio 2022.

RIEGEL, S. The homeschooling movement and the struggle for democratic education. **Studies in Political Economy**. v. 65, 2001.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, F.; TANSCHKEIT, T. Quando velhos atores saem de cena: A ascensão da nova direita política no Brasil. **Colombia Internacional**, [s.l.], v. 99, p. 151-186, 2019. DOI:10.7440/colombiaint99.2019.06. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n99/0121-5612-rci-99-00151.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

SANTOS, L. L. de C. P. DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno CEDES**, n. 36, v. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, M. S. B.; MIESSE, M. C.; CARVALHO, F. A. de. As questões de gênero e sexualidade e o movimento escola sem partido: qual o impacto para a base nacional comum curricular? **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. Especial, p. 509-531, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Rev Faz Cienc**, v. 12, n. 16, p. 13-36, 2010.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados; 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHAFER, G.; LEIVAS, P. G.; SANTOS, R. H. Discurso do ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **Revista de Informação Legislativa**, v. 52, n. 207, p.143-158, 2015. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/515193>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SCHOLOCHUSKI, V. C. P. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. *In*: EDUCERE – XIII CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842\\_11791.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842_11791.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, A. C. B. **Projeto Pedagógico**: instrumento de gestão e mudança. Belém. UNAMA, 2000.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, p. 330-342, 2015.

SILVA, J. C.; NIESLVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SILVA, T.T da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias curriculares. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.

THIENSEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

TURRER, J. das G. **O Escola Sem Partido como ferramenta da polícia do pensamento**. 2019. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

VERASTZO, E. V. *et al.* Tecnologia: buscando uma definição para o conceito.

**Prisma.com**, n. 8, p. 20-46, 2009. Disponível em:

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2065/1901>. Acesso em: 15 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. 1.ed. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2001.

ZOIA, E.T. Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva – limites e possibilidades. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS – SENIEE. **Anais [...]**. Francisco Beltrão-Pr: Unioeste, p. 354-360, 2007.

## ANEXOS

### ANEXO A - TEXTOS-BASE PARA AS DISCUSSÕES DOS ENCONTROS

<p><b>Textos-base para as discussões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Correntes Filosóficas</i> (mimeo), de Ivo Oss Emer;</li> <li>• <i>Enfoques na pesquisa em ciências sociais</i>, de Paulino José Orso (s/d);</li> <li>• <i>A dialética idealista e materialista de Hegel e Marx</i>, de Luciano Donizete da Silva, Nathalia Trinches e Ivo José Trinches (s/d);</li> <li>• <i>Dialética: concepção e método</i>, de Moacir Gadotti (1987);</li> <li>• <i>Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje</i>, de M. A. Andery (1988);</li> <li>• <i>Materialismo histórico e materialismo dialético: A dupla revolução teórica de Marx</i>, de Louis Althusser (1986);</li> <li>• <i>A crise do materialismo dialético</i>, de D. Harvey (2000);</li> <li>• <i>Materialismo e idealismo</i>, de Lefebvre (1995);</li> <li>• <i>Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar</i>, de Isilda Campaner Palangana (1996);</li> <li>• <i>A filosofia na formação do educador</i>, de Dermeval Saviani (1975);</li> <li>• <i>Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico</i>, de Ilma Passos Alencastro Veiga (2003);</li> <li>• <i>A escola e a construção da cidadania</i>, de Antônio Joaquim Severino (1992);</li> <li>• <i>A escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania</i>, de Angel Pino (1992);</li> <li>• <i>A construção coletiva do projeto político pedagógico da escola pública: um roteiro de elaboração</i>, de Maria Madselva Ferreira Feiges (s/d);</li> <li>• <i>Internalização das funções psicológicas superiores</i>, de L. Vigotski (2003);</li> <li>• <i>Interação entre aprendizado e desenvolvimento</i>, de L. Vigotski (2003);</li> <li>• <i>Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem</i>, de Friedrich Engels (1999);</li> <li>• <i>O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias</i>, de Dermeval Saviani (1994);</li> <li>• <i>Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica</i>, de Dermeval Saviani (2005).</li> </ul>
--	---

Fonte: Quadro organizado com base em Malachen e Matos (2012, p. 203-204) e Mazaro (2018, p. 57).



## ANEXO B - CRONOLOGIA DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Ação/Evento</b>
02/03/2018	Ofício Circular nº32/2018	Convite aos profissionais da rede para estudo de documentos relacionados à BNCC (Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017).
29/03/2018	Ofício Circular nº32/2018	Organização de um grupo de estudo, na hora atividade, dos docentes, para estudar os documentos relacionados à BNCC (Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017).
24/04/2018	Ofício Circular nº97/2018	Orientações sobre o Estudo da BNCC.
30/ 07/ 2018	<a href="https://www.even3.com.br/semedceavel/">https://www.even3.com.br/semedceavel/</a>	Segundo Seminário de Educação: teoria e prática
Agosto	Informativo Agosto/2018 <sup>29</sup>	Discussão do Referencial Curricular do PR.
17/05/2018	Ofício Circular nº 99/2018	Fórum Municipal de Educação
21/09/2018	Ofício Circular nº1588/2018 – GAB/SEMED	Convite aos professores inscritos nos grupos de trabalho para a primeira reunião de grupo de trabalho para o Realinhamento do Currículo, realizada em 24/09/2018.
24/09/2018	Ofício Circular nº1588/2018 – GAB/SEMED	Primeira Reunião de Grupo de Trabalho para o Realinhamento do Currículo.
06 e 07/08/2018	Informativo Agosto/2018	Discussão do referencial Curricular do PR
11/10/2018	Ofício 234/2018	Convite aos membros da Comissão Organizadora do IV Fórum Municipal de Educação para uma reunião a ser realizada no dia 22/10/2018.
22/10/2018	Ofício 234/2018	Reunião com a Comissão Organizadora do IV
11/12/2018	Ofício Circular 291/2018	IV Fórum Municipal de Educação
03/03/2019	Ofício Circular nº 296/2019- GAB/SEMED	Primeiro Seminário de Educação.
Julho de 2019		Segundo Seminário de Educação.
11/11/2019	Ofício Circular nº 262/2019 –	Informe aos diretores escolares

<sup>29</sup> Disponível em: 31072018\_informativo\_agosto\_2018.pdf

	GAB/SEMED	para a realização da Mostra de Educação, realizada nos dias 21 a 23 de novembro de 2019.
21 a 23/11/2019	Ofício Circular nº 262/2019 – GAB/SEMED	Mostra de Educação - palestras dos professores Dermeval Saviane e José Carlos Libâneo
25/11/2019	Ofício Circular nº 262/2019 – GAB/SEMED	Versão preliminar do currículo disponibilizada on-line.
25/11/2019	Ofício Circular nº 262/2019 – GAB/SEMED	Informe sobre a realização de audiências Públicas referente à reestruturação do Currículo.
29/11/2019	Ofício Circular nº 276/19- GAB/SEMED	Audiência pública on-line do Currículo para a Educação Infantil.
06/12/2019	Ofício Circular nº 276/19- GAB/SEMED	Audiência pública on-line do Currículo para o Ensino Fundamental – anos iniciais.
10/12/2019	Ofício Circular nº 276/19- GAB/SEMED	Audiência pública on-line do Currículo para a Educação Especial.

Fonte: Quadro organizado com base nos ofícios da SEMED e do Currículo de Cascavel (2020).