

JOSIANE DE KASSIA MARMENTINI

**VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CURRÍCULO DO
MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR): REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

**CASCAVEL – PR
2024**



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**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**

JOSIANE DE KASSIA MARMENTINI

**VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CURRÍCULO DO
MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR): REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

**CASCAVEL – PR
2024**



**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**

JOSIANE DE KASSIA MARMENTINI

**VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CURRÍCULO DO
MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR): REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

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. João Carlos da Silva

**CASCAVEL – PR
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Marmentini, Josiane de Kassia
Valorização do conhecimento científico no currículo do município de Cascavel (PR): reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica / Josiane de Kassia Marmentini; orientador João Carlos da Silva. -- Cascavel, 2024.
136 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico - Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. história da educação. 2. pedagogia histórico-crítica. 3. currículo do município de Cascavel. 4. divulgação científica. I. Silva, João Carlos da, orient. II. Título.



Unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

JOSIANE DE KASSIA MARMENTINI

VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR): REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

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) - João Carlos da Silva

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

Paulino José Orso

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

Documento assinado digitalmente
gov.br VANESSA CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER
Data: 19/06/2024 18:04:01-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Cascavel, 19 de junho de 2024

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cecília Marli da Igreja Marmentini (em memória), cujo legado na educação pública continua a me inspirar, e Wilson Marmentini (em memória), que, apesar de sua pouca escolaridade, com as mãos calejadas pelo trabalho árduo, dedicou-se incansavelmente para garantir que seus filhos tivessem acesso a uma educação de qualidade. À minha madrinha Nely Marmentini, por seu cuidado e dedicação, gratidão sempre.

Ao meu marido e companheiro, Joanir da Silva, 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 filho, Lucas Andrey, cuja presença é uma constante fonte de alegria e força, mesmo nos momentos em que minha ausência foi sentida. Seu apoio e amor incondicionais foram essenciais para me manter motivada e determinada ao longo dessa jornada.

Às minhas irmãs, Juliani Marmentini e Francianny Marmentini, pelo apoio e incentivo sempre, e ao meu amado irmão, Andrey Marmentini (em memória), que, apesar de nos deixar de forma tão abrupta, foi um exemplo de bondade e humildade que sempre será lembrado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Carlos da Silva, pela sua dedicada orientação e pela paciência que demonstrou diante das minhas limitações. A sua presença constante e orientação foram fundamentais para definir o rumo correto que este trabalho deveria seguir. O seu apoio e orientação foram essenciais para o meu crescimento como pesquisadora e contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e profissional. Estou profundamente grata por todo o suporte que recebi.

Ao Prof. Dr. Paulino José Orso e à Prof.^a Dr.^a Vanessa Campo Mariano Rucstadter, pelas contribuições que preencheram as lacunas e enriqueceram este trabalho.

Às minhas amigas, Nayara Figueira, pelo seu constante incentivo e apoio ao longo de todo esse processo, e à Andreia Lara Carvalho Piovesan Albuquerque, pela parceria.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Francielli Cristina Ferrari Godoy, Analice Maria de Oliveira, Marli Rodrigues, Dicléya Ana Souza, Ana Paula

Naliatei e Marta Dellai pelo apoio sempre.

MARMENTINI, Josiane de Kassia. **Valorização do conhecimento científico no currículo do município de Cascavel (PR): reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica.** 2024. 136f. Dissertação de 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, 2024.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR e a disseminação do conhecimento científico. A justificativa para esta pesquisa reside na importância singular de um currículo que enalteça o conhecimento científico para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo marcado pelo negacionismo e as *fake news*. A História da Educação é um instrumento para compreender as transformações e os desafios atuais no campo educacional. O objetivo é discutir o Currículo como instância de valorização, de disseminação e de divulgação do conhecimento científico, apoiando-se em autores que formularam suas teorias a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica estabelece um ambiente educacional que vai além da mera transmissão de informações, mas de compreensão científica da sociedade e de suas contradições. As fontes incluem o Currículo de Cascavel - PR, as produções acadêmicas disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), selecionadas por estarem relacionadas à temática da PHC e amparadas nas contribuições teórico-metodológicas do MHD. A dissertação aborda a democratização do saber científico na escola pública contemporânea, discute o papel do professor e a integração da PHC na região Oeste do Paraná, oferecendo uma análise do Currículo de Cascavel, bem como as possibilidades e os desafios na valorização da ciência e da PHC. Os resultados da pesquisa indicam que a abordagem da BNCC, que prioriza uma formação técnica e voltada para o mercado de trabalho, contrasta com a abordagem histórico-crítica do Currículo de Cascavel - PR, que valoriza a transmissão de conhecimentos essenciais para a formação humana integral. A tentativa de conciliar essas perspectivas tem resultado na superficialidade do conhecimento científico, especialmente em tempos marcados pelo negacionismo, comprometendo a disseminação da ciência. No entanto, a forma como o professor trabalha pode influenciar a implementação da abordagem histórico-crítica.

Palavras-chave: história da educação; pedagogia histórico-crítica; currículo do município de Cascavel; negacionismo; divulgação científica.

MARMENTINI, Josiane de Kassia. **Valuing scientific knowledge in the curriculum of the municipality of Cascavel (PR): reflections from historical-critical pedagogy** - 2024. 136f. Master's Dissertation in Education. Postgraduate Program in Education. Concentration area: Education, Research line: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

The object of this dissertation is to study the curriculum of the Municipal Public School Network of Cascavel - PR and the dissemination of scientific knowledge. The justification for this research lies in the singular importance of a curriculum that praises scientific expertise to face the complexity of the contemporary world marked by negationism and fake news. The History of Education is an instrument for understanding the transformations and current challenges in education. The aim is to discuss the curriculum as an instance of valuing, disseminating, and disseminating scientific knowledge, based on authors who formulated their theories based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism. Methodologically, this is a bibliographical and documentary study. The approach of Historical-Critical Pedagogy establishes an educational environment that goes beyond the mere transmission of information and a scientific understanding of society and its contradictions. The sources include the Curriculum of Cascavel - PR, the academic productions available on the Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), and the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), selected because they were related to the theme of Historical-Critical Pedagogy and supported by the theoretical-methodological contributions of Historical-Dialectical Materialism. The dissertation addresses the democratization of scientific knowledge in contemporary public schools, discusses the role of the teacher and the integration of Historical-Critical Pedagogy in the western region of Paraná, offers an analysis of the Cascavel Curriculum, as well as the possibilities and challenges in valuing science and Historical-Critical Pedagogy. The results of the research indicate that the approach of the National Common Core Curriculum (BNCC), which prioritizes technical training geared towards the job market, contrasts with the historical-critical approach of the Curriculum of Cascavel - PR, which values the transmission of essential knowledge for integral human formation. The attempt to reconcile these perspectives has resulted in the superficiality of scientific knowledge, especially in times marked by negationism, compromising the dissemination of science. However, how teachers work can influence the implementation of the historical-critical approach.

Keywords: history of education; historical-critical pedagogy; curriculum of the municipality of Cascavel; negationism; scientific dissemination

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	– Palavras-chave verificadas nas duas versões do Currículo de Cascavel – PR (2008, 2020) e na BNCC.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ABL	Academia Brasileira de Letras
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Movimento Educadores
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO	17
1.1	ESCOLA PÚBLICA E DISSEMINAÇÃO DA CIÊNCIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMO	17
1.1.1	Negacionismo e Educação	25
1.2	ELEMENTOS HISTÓRICOS DA CIÊNCIA	37
2	PROFESSOR, A CIÊNCIA E INTERIORIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REGIÃO OESTE DO PARANÁ.....	42
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ.....	42
2.2	PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSMISSÃO DO SABER CIENTÍFICO	45
2.3	GRUPOS DE ESTUDOS SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA	54
2.4	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	61
2.5	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEPÇÕES EM DISPUTA	76
3	O CURRÍCULO DE CASCAVEL - PR E A VALORIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..	86
3.1	CURRÍCULO: ASPECTOS CONCEITUAIS	86
3.2	O CURRÍCULO DE CASCAVEL E A VALORIZAÇÃO DA CIÊNCIA.....	96
3.2.1	Reestruturação do Currículo de Cascavel	104
3.2.2	A escola pública no contexto da divulgação científica	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122

INTRODUÇÃO

Esta dissertação 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 objeto da investigação é o currículo e a disseminação do conhecimento científico.

A questão norteadora deste estudo procura investigar em que medida o currículo pode contribuir e disseminar o conhecimento científico nas escolas do município de Cascavel. Seguindo essa premissa, a partir do nosso objetivo geral, buscamos analisar, a partir da trajetória histórica do Currículo do Município de Cascavel – Ensino Fundamental – anos iniciais, o papel desempenhado por esse instrumento como instância de valorização, de disseminação e de divulgação do conhecimento científico.

Atrelados ao objetivo geral, os específicos são: abordar o papel da escola pública na disseminação da ciência em um contexto de negacionismo; e elencar os aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando suas características e abordagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem, analisando as contradições existentes.

Minha formação¹ acadêmica abrange a Pedagogia, concluída em 2003, e as Ciências Biológicas, finalizada em 2012. Meu primeiro contato com a PHC ocorreu durante os estudos para a elaboração do Currículo de Cascavel - PR, em 2006, quando participei das formações promovidas pela Rede Municipal. Com o intuito de aprofundar minha compreensão da PHC, tenho participado, desde 2017 dos Grupos de Estudos promovidos como projeto de extensão da Unioeste. Reconhecendo a necessidade de ampliar meus conhecimentos teóricos, nessa perspectiva, busquei uma especialização em Educação na mesma instituição, em 2018. No ano de 2022, dei continuidade aos meus estudos, ao ingressar no Mestrado em Educação, pois percebo a importância de aprimorar constantemente o conhecimento.

Como professora da Rede Municipal de Cascavel - PR, tenho enfrentado muitos desafios práticos que impactam negativamente a qualidade da educação. Um deles é a tendência à padronização do ensino, o que contribui para a ampliação das disparidades sociais. A implementação da BNCC trouxe consigo a necessidade de

¹ Em alguns trechos desta introdução, por se tratar de informações da pesquisadora, utilizou-se a primeira pessoa do singular; no restante do texto, padronizou-se a primeira pessoa do plural.

adequação dos currículos locais, podendo gerar uma homogeneização que não considera as particularidades e as diversidades regionais, culturais e sociais dos alunos, com um impacto negativo na qualidade da educação.

Diante desse cenário, a História da Educação, como campo de estudo, emerge como instrumento para compreender essas transformações e desafios contemporâneos. Ao investigar a trajetória histórica da educação, somos capazes de identificar as origens e os impactos de políticas específicas, como a uniformização do ensino. Além disso, compreendemos as dinâmicas de poder que moldam a construção dos sistemas educacionais.

A história educacional, ao proporcionar entendimentos valiosos sobre os fundamentos e os desenvolvimentos do sistema educacional, torna-se uma ferramenta essencial para embasar a reflexão e a ação. Por meio dessa compreensão histórica, podemos buscar uma educação mais consciente, crítica e comprometida com a transformação social, enfrentando diretamente os desafios práticos que impactam a qualidade da educação em sua base.

O atual contexto de esvaziamento teórico e de negacionismo é agravado pelo ritmo acelerado de vida na sociedade contemporânea, caracterizado pelo imediatismo, pelo tempo acelerado e pela exaltação das novas tecnologias digitais, como a Inteligência Artificial, que permeiam as atividades práticas e intelectuais realizadas pelos indivíduos. A rapidez e o volume das informações, aliados à complexidade alienante da realidade em diferentes aspectos da vida social, como lazer, trabalho, relações afetivas, educação e cultura, impactam significativamente as atividades práticas e intelectuais, influenciando, conseqüentemente, o ambiente educacional e as dinâmicas sociais.

Devido às tecnologias, temos acesso imediato a informações, contudo, ao mesmo tempo, enfrentamos o fluxo de conteúdos falsos, conhecidos como *fake news* (notícias falsas), que se propagam de forma avassaladora por meio das redes sociais, produzindo um falseamento da realidade e alienando os indivíduos da sua condição social. Esse fenômeno não é apenas uma coincidência, mas sim um resultado direto de um projeto socioeconômico denominado neoliberalismo, cujo escopo principal é a manutenção do seu domínio no campo da educação, visando à reprodução contínua do capital.

As atuais políticas educacionais, alinhadas à ideologia predominante, promovem uma simplificação do processo de ensino, o que afeta alunos e

educadores. Essa situação resulta em uma notável deterioração e um esvaziamento na formação teórica, caracterizada por um retrocesso da teoria.

A escola, nesse contexto, gradualmente, afasta-se de sua função, que consiste na disseminação do conhecimento científico, artístico e filosófico como patrimônio da humanidade, conforme preconizado por Dermeval Saviani (2021). Em contrapartida, o sistema educacional tem adotado diretrizes pedagógicas oficialmente estabelecidas, exemplificadas pela BNCC. Essa influência busca alinhar a educação aos princípios do pragmatismo neoliberal, da pós-verdade e do relativismo cultural.

Além disso, deparamo-nos com as avaliações externas integradas pelo Sistema Nacional de Ensino, que classificam escolas, os professores e os estudantes, frequentemente atribuindo-lhes a responsabilidade pelo desempenho insatisfatório. Esse sistema impõe uma carga excessiva e uma pressão significativa na dinâmica da sala de aula, muitas vezes desviando a atenção de forma desproporcional para os resultados, em detrimento do próprio processo de ensino e aprendizagem e da apropriação do saber científico.

Conforme salienta Saviani (2021), a educação escolar desempenha um papel fundamental na transmissão do saber objetivo e deve ser conduzida de maneira intencional e planejada. É essencial que os alunos construam uma base sólida de conhecimentos clássicos, capacitando-os a refletir e atuar na sociedade de maneira consciente e crítica.

A compreensão do papel da escola pública na sociedade e a reflexão sobre que tipo de ser humano desejamos formar e para que tipo de sociedade são indagações essenciais no âmbito educativo. Esses questionamentos demandam investigações científicas que viabilizem uma exploração mais profunda acerca do funcionamento escolar, dos mecanismos de ensino e aprendizagem, bem como das interações sociais que se desenvolvem no contexto educacional.

A pesquisa proposta é relevante, uma vez que revisita a importância do Currículo do Município de Cascavel para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com foco na disseminação do conhecimento científico. A compreensão da estrutura e dos conteúdos contidos nesse currículo é essencial para a construção de um sistema educacional de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos e de lhes conceder acesso ao conhecimento construído ao longo da história.

Conforme pondera Silva (2005), no que diz respeito ao processo de pesquisa, é fundamental que o pesquisador considere uma ampla gama de opções de fontes de

investigativas, que estejam prontamente acessíveis para conduzir uma pesquisa histórica. Isso ocorre porque o passado e o presente temporal são interligados, sendo necessário valorizar tanto as fontes clássicas quanto as contemporâneas. No entanto, é imperativo manter uma vigilância constante com relação à precisão dos conceitos teóricos, às questões teórico-metodológicas e aos objetos sob investigação.

Nesta abordagem, pautamo-nos autores que exploram a educação brasileira, destacando-se nomes como Saviani (2011, 2016, 2020, 2021), Duarte (2003, 2006, 2021), Frigotto (1999, 2003), Malanchen (2016, 2020), Orso (2017, 2021), Silva (2011, 2018, 2023), Lombardi (2017), além de artigos, livros, dissertações e teses relacionados ao tema em foco.

De acordo com essas referências, é fundamental adquirir um profundo domínio do conhecimento que capacite a condução de uma análise crítica da sociedade, possibilitando uma compreensão aprofundada dos eventos que nela se desenrolam. Essa compreensão busca superar o sistema de produção vigente, ou seja, o capitalismo.

Saviani (2012) enfatiza:

[...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (Saviani, 2012, p. 55).

Como hipótese preliminar, o currículo do município de Cascavel - PR, fundamentado na PHC, valoriza a disseminação do saber científico, produzindo um ambiente educacional que vai além da mera transmissão de informações.

Para atender aos objetivos propostos, a organização da pesquisa foi dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado *Escola pública contemporânea e a democratização do saber científico*, aborda a relação entre a escola pública e a disseminação da ciência em um contexto contemporâneo, destacando as bases legais que fundamentam a estrutura da escola pública no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 até a consolidação desses princípios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Além disso, explora-se a realidade atual da escola pública, considerando a disseminação da ciência em um contexto de negacionismo, examinando-se aspectos históricos relacionados à ciência.

No segundo capítulo, denominado *Professor, a ciência, a interiorização da Pedagogia Histórico-crítica: região Oeste do Paraná*, discorreremos sobre o papel do professor como agente de transmissão-assimilação do saber científico, os grupos de estudos sobre a PHC, a BNCC na região Oeste do Paraná, a caracterização e os princípios norteadores e o discurso das competências.

No terceiro e último capítulo, nomeado *O currículo de Cascavel e a Valorização do saber científico: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica*, examina a escola pública no contexto da divulgação científica, a elaboração do Currículo de Cascavel, abordando o embate entre a PHC e a BNCC.

Por meio dessas análises, pretendemos oferecer uma compreensão mais profunda e abrangente do papel do currículo e na promoção de uma educação de qualidade e transformadora.

1 ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO

Neste capítulo, abordamos a relação entre a escola pública e a disseminação da ciência em um contexto contemporâneo desafiador, no qual o negacionismo científico e o obscurantismo representam ameaças à compreensão fundamentada da realidade. Ademais, destacamos as bases legais que fundamentam a estrutura da escola pública no Brasil, traçando um panorama desde a promulgação da CF de 1988 até a consolidação dos princípios na LDBEN de 1996.

A CF de 1988 surgiu como um divisor de águas, assegurando a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental. Com a promulgação da LDBEN, esses preceitos constitucionais são reiterados, estabelecendo diretrizes para a promoção da educação como direito universal e responsabilidade do Estado.

Ao longo deste capítulo, também exploramos aspectos históricos da ciência, buscando compreender a sua evolução e o seu papel na educação. Entendemos que a ciência desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na compreensão do mundo ao seu redor, tornando-se essencial para o progresso da sociedade e para a construção de uma visão de mundo embasada em evidências científicas.

1.1 ESCOLA PÚBLICA E DISSEMINAÇÃO DA CIÊNCIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMO

Em um cenário contemporâneo marcado por rápidas transformações sociais e desafios crescentes, a escola pública desempenha um papel essencial na disseminação do conhecimento, tornando-se ainda mais relevante em tempos em que o negacionismo científico ameaça comprometer a compreensão fundamentada da realidade. Ao explorarmos a interface entre a escola pública e a disseminação da ciência, deparamo-nos com a necessidade premente de compreender como essas instituições desempenham a sua função na formação de cidadãos capazes de entender, questionar e de contribuir para o avanço do conhecimento científico e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade.

Nesse contexto desafiador, Silva (2023) assevera:

Vivemos um momento histórico marcado por muitas lutas contra o esquecimento, a banalização, o aligeiramento, a precarização total, o conservadorismo, corte de recursos, ataque a ciência, a escola pública, ao conhecimento científico, sobretudo às ciências humanas e sociais. É um instante que nos desafia a pensar a produção científica contra o negacionismo científico e o obscurantismo, que vem conquistando mentes e corações, mediante a promoção deliberada da ignorância e da desinformação (Silva, 2023, p. 2-3).

Contudo, a valorização do conhecimento possibilita uma educação de qualidade no sentido de resistir ao obscurantismo. É essencial reconsiderar o papel desempenhado pela escola pública na sociedade contemporânea. Além disso, a escola não se limita a ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, pois o processo educativo permeia as relações sociais e se entrelaça com a experiência de vida em sociedade. Na condição de instituição educacional, a escola é impactada pela dinâmica social, marcada por diversas contradições, estando imersa nesse contexto complexo e em constante transformação.

Entretanto, inserida na sociedade capitalista, a escola carrega contradições internas, com interesses conflitantes, pois a classe dominante controla os meios de produção e disseminação da cultura e do conhecimento. O Estado, como gestor dos interesses da burguesia, não tem interesse em permitir que a classe dominada acesse o saber elaborado, historicamente reservado à burguesia (Marx; Engels, 1998).

Com relação à rejeição histórica ao papel da ciência, é inegável que essa desempenha um papel essencial na sociedade contemporânea, impulsionando avanços tecnológicos e descobertas que transformam vidas e moldam o curso da história. No entanto, a escola pública é resultado de lutas coletivas e está a serviço da coletividade, proporcionando acesso ao conhecimento sistematizado e promovendo a socialização da cultura universal. Assim sendo, a ciência deve ser o objeto central do processo formativo.

Esses direitos são garantidos pela CF de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à sua preparação para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Frigotto (1999) também ressalta que “a educação e a formação humana são definidas pelas necessidades do processo de acumulação de capital ao longo das diferentes formas históricas de sociabilidade” (Frigotto, 1999, p. 30).

A CF de 1988 representou um ponto de virada significativo na história do Brasil. Após 20 anos de regime militar, essa Constituição emerge como um documento fundamental que não apenas restabeleceu a democracia no país, mas também consolidou princípios e direitos essenciais para a sociedade brasileira. Ao adentrar nas cláusulas da Carta Magna, percebemos um conjunto de normas jurídicas, assim como um compromisso profundo com a construção de uma sociedade igualitária, inclusiva e democrática. Nessa análise, exploramos as disposições específicas relacionadas à educação, notadamente aquelas que garantem a obrigatoriedade, a gratuidade e a democratização do ensino, delineando, assim, o impacto transformador no panorama educacional do país.

O quadro de exclusão social e educacional demandava o acesso à instrução elementar. A CF de 1988, especificamente no Inciso I e nos parágrafos 1º, 2º, 3º do Inciso VII, do Art. 208, enfatizou o caráter de obrigatoriedade e de gratuidade do Ensino Fundamental, conforme lemos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório gratuito é direito público e subjetivo.
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988, art. 208, inciso II).

Assim, a CF de 1988 reconheceu a educação como um meio para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, estabelecendo princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino público.

Além disso, Saviani (2011) salienta que esse “[...] foi importante como marco político, ao fixar à gratuidade do ensino em todos os níveis. Como marco jurídico ela é relevante na medida em que valoriza e dá instrumentos para se exigir uma educação acessível a todo indivíduo” (Saviani, 2011, p. 182).

Avançando no tempo, a LDBEN, promulgada em 1996, representou outro marco sólido e abrangente que delineou os rumos da educação no Brasil. Nesse documento legislativo, encontramos os alicerces que orientam desde a Educação

Infantil até o Ensino Superior, estabelecendo princípios que visam a promover a educação como direito de todos e dever do Estado. Além de consolidar os preceitos constitucionais, a LDBEN de 1996 reflete o compromisso em proporcionar uma educação de qualidade, a formação crítica dos estudantes e a valorização dos profissionais da educação.

Entre os principais objetivos da LDBEN estão a promoção da educação como direito de todos e dever do Estado, a melhoria da qualidade do ensino, a formação crítica e cidadã dos estudantes e a valorização dos profissionais da educação. Ademais, a lei busca promover a igualdade de acesso à educação e a redução das desigualdades educacionais no país.

Outro aspecto da LDBEN é que reafirma os princípios constitucionais e contempla a valorização da Escola Pública em seus artigos, como destacamos a seguir:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extraescolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, arts. 2º-3º).

Em 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, que integra o Plano Nacional da Educação (PNE), trouxe importantes transformações para o cenário educacional brasileiro. Uma de suas principais propostas foi a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, com a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos. Posteriormente, em 2005, a Lei Federal nº 11.114 foi sancionada, alterando a redação de alguns artigos da LDBEN de 1996 e reforçando a necessidade da matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos. Ambas as legislações refletem um

compromisso do país em promover uma educação mais abrangente, inclusiva e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil.

Alves (2006) nos leva a refletir, a partir das leis supracitadas, que fica expressa a função social da escola pública, contudo, em uma sociedade permeada pelas diferenças sociais. Assim, a escola vem se transformando em um importante local de lazer e de convivência social para as crianças e jovens. Na realidade, para o autor, “[...] o espaço escolar tornou-se o único local reservado para eles na sociedade” (Alves, 2006, p. 207).

O desenvolvimento da educação está diretamente relacionado às mudanças sociais e históricas que ocorrem na sociedade, haja vista que a educação não é uma atividade isolada, mas parte integrante da cultura, da economia e da política de um país ou de uma comunidade. Portanto, é importante que ela seja pensada e avaliada em relação ao contexto social e histórico, para poder atender às demandas da sociedade e preparar os indivíduos para enfrentar os desafios de seu tempo.

A escola pública é um patrimônio da sociedade e um importante instrumento de transformação social. Ainda que submetida às pressões do capital, é a principal fonte de acesso ao saber científico para milhões de brasileiros. Ela cumpre um papel fundamental que é “[...] possibilitar o acesso das novas gerações no mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (Saviani, 2021, p. 66). Com essa apropriação, os educandos são capacitados a desenvolver uma compreensão mais aprofundada e crítica do conhecimento, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Para isso, a escola deve “[...] organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (Saviani, 2021, p.66).

Nessa perspectiva, a escola pública e a educação em geral são partes integrantes de um sistema complexo que visa a formar indivíduos para o mercado de trabalho e para a manutenção das relações sociais capitalistas. No entanto, é fundamental ressaltar que isso não impede que a educação e a escola pública desempenhem um papel crítico e transformador na sociedade. Pelo contrário, é possível conceber práticas educativas que questionem a lógica do capitalismo, promovam a consciência crítica e preparem os indivíduos para a transformação social.

É importante reconhecer esse espaço que a escola está inserida, que envolve relações interpessoais, culturais e políticas. Saviani (2011) destaca que “[...] a escola deve ser o lugar onde os professores têm condições para ensinar” (Saviani, 2011, p. 145). Contudo, isso requer recursos como material didático atualizado, espaços

adequados, equipamentos tecnológicos e uma equipe de profissionais qualificados, incluindo professores, gestores e funcionários.

A relação entre educação e trabalho é intrínseca, pois ambas são atividades fundamentais na história e na experiência humana. Como mencionado por Mészáros (2008), “[...] educação e trabalho estão diretamente relacionados como atividades históricas e humanas. Portanto, é necessário romper com a lógica do capitalismo para criar uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27). Isso implica repensar as estruturas e os objetivos do sistema educacional, visando uma educação que prepare os estudantes para serem cidadãos críticos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Historicamente, com a ascensão da escola, criaram-se condições mínimas para a socialização do saber objetivo. Com a urgência da necessidade de escola para todos e a partir do desenvolvimento das relações capitalistas de produção, a mesma classe que a defende impede que a escola desempenhe a sua principal função, a de ensinar. Todavia, a negação do conhecimento à maioria da população impossibilita o desenvolvimento da consciência, ou seja, a compreensão da própria condição de alienação e de exploração a que muitos estão submetidos.

A esse respeito, Saviani (1991) salienta que,

[...] do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço de garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (Saviani, 1991, p. 42).

A especificidade da escola na luta pela transformação reside no trabalho educativo, o qual permite que os educandos, ao se apropriarem do saber objetivo, intervenham nas soluções das questões que permeiam as suas próprias vidas. Concordando com Gramsci (1991), é imperativo adotar o “trabalho como princípio educativo” como método, com vistas a uma abordagem clássica da escola, intrinsecamente ligada a um projeto de transformação social.

A escola, de fato, figura como uma das principais instituições incumbidas da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história. É por meio dela que o aluno obtém acesso aos saberes sistematizados, construindo um

pensamento conceitual que o capacita a compreender e a transformar a realidade objetiva (Saviani, 2021).

Malanchen (2016) assim sintetiza a função da escola e o desenvolvimento psíquico dos alunos: “[...] a escola é a princípio, em nossa sociedade, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, ela pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos com base na apropriação da cultura acumulada” (Malanchen, 2016, p. 115).

Nesse viés, o pensamento conceitual é a capacidade de compreender e utilizar conceitos abstratos para entender e explicar a realidade. É uma capacidade que vai além da simples memorização de informações e permite ao indivíduo relacionar diferentes ideias e conceitos, estabelecer conexões e analisar situações complexas de forma crítica e reflexiva. Por meio do pensamento conceitual, os alunos podem compreender melhor a realidade objetiva, analisando e interpretando os fatos de forma crítica e reflexiva, sendo de fundamental importância para a formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de atuar de forma transformadora na sociedade em que vivem. Estamos nos referindo, portanto, a uma ciência a serviço da transformação social, de superação da ordem burguesa.

A função social da escola é especificamente educativa, centrada na socialização do conhecimento científico e na organização do trabalho pedagógico, tornando esse saber acessível aos educandos. Em uma perspectiva crítica, essa contribuição visa ao desenvolvimento da consciência, adquirida por meio do ensino objetivo, já que, sem esse saber, a maioria da população não terá acesso a ele em nenhum outro ambiente além da escola (Saviani, 2021).

Saviani (2011) destaca que “[...] a escola desempenha papel fundamental, pois é ela que abre, por meio da alfabetização, as portas da cultura letrada no âmbito da qual se dá a elaboração do saber e o desenvolvimento do conhecimento científico” (Saviani, 2011, p. 136).

Vivenciamos um momento histórico que demanda uma constante reafirmação da importância da escola pública e da ciência. As notícias falsas e as pós-verdades, disseminadas principalmente pela internet, desafiam a busca pela verdade objetiva, recorrendo a crenças individuais e sentimentos pessoais. A Academia Brasileira de Letras (ABL) enfatiza que a pós-verdade se refere-se à

[...] informação ou asserção que distorce deliberadamente a verdade, ou algo real, caracterizada pelo forte apelo à emoção, e que, tomando como base crenças difundidas, em detrimento de fatos apurados, tende a ser aceita como verdadeira, influenciando a opinião pública e comportamentos sociais (Pós-verdade, 2023).

Complementando essa definição com dados estatísticos, Schappo (2021) afirma que em

[...] uma pesquisa divulgada em 2021, [...] mostrou que quase 70% da população brasileira jovem, entre 15 a 24 anos, considera “difícil” ou muito “difícil/impossível” identificar uma *fake News* quando seu assunto está vinculado à grande área de Ciência e Tecnologia (Schappo, 2021, p. 9, grifo do autor).

Com base nisso, fica evidente que nos encontramos em um cenário propício para a desconfiança em relação à ciência e para a disseminação de informações falsas. A pós-verdade, ao se basear em meias-verdades ou informações descontextualizadas, cria narrativas convincentes, porém, distantes da realidade. Isso impacta significativamente a opinião pública e decisões cruciais, como as eleições e as políticas públicas, por exemplo.

Nesse contexto, observamos uma luta contínua ao longo do século XXI em prol da universalização e da democratização da educação pública. No entanto, é relevante destacar que, quando a classe trabalhadora finalmente tem acesso à escola, depara-se muitas vezes com um ambiente em que o conhecimento é desvalorizado. Isso traduz um movimento que fragiliza e compromete o conhecimento.

De acordo com Saviani (2012),

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história (Saviani, 2012, p. 40).

Essa reflexão nos remete a pensar em contextos nos quais grupos no poder resistem a mudanças sociais que desafiam seu domínio, seja na política, na economia, na educação ou em outras esferas da sociedade. Essa resistência pode manifestar-se por meio de estratégias ideológicas ou mesmo pela negação de acontecimentos históricos ou realidades sociais que ameacem seus interesses, como discorreremos a seguir.

1.1.1 Negacionismo e Educação

Em períodos desafiadores, como os que enfrentamos, a educação frequentemente alcança níveis elevados de reconhecimento público, alimentando-se da antiga crença salvacionista (Moraes, 2001). A intensificação da competitividade impulsionou a busca por conhecimentos e informações, tornando a educação uma escolha estratégica para lidar com a rapidez das mudanças.

Diante da transformação significativa no cenário global, a educação deve adaptar-se e acompanhar essa reviravolta, mesmo diante de desafios como o negacionismo (Moraes, 2001). Por outro lado, enquanto o negacionismo rejeita informações comprovadas, a educação escolar dissemina e aprimora o conhecimento de forma crítica e reflexiva, considerando o método científico e as evidências empíricas. Assim, a educação deve ser pautada pela busca do conhecimento como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social, enquanto o negacionismo muitas vezes é motivado por interesses escusos e pouco embasados em fatos.

A esse respeito, surge a questão: o que caracteriza o conhecimento científico? Para Beirão (2022), “[...] o conhecimento científico se assenta sobre uma premissa básica: tem de ser verificado, comprovado!” (Beirão, 2022, p. 14). Isso significa que as afirmações e as conclusões no âmbito científico devem ser respaldadas por evidências concretas e testes empíricos que possam ser confirmados de maneira consistente.

Nessa perspectiva, compreendemos que esse conhecimento está alicerçado na natureza fundamental do objeto; trata-se da decifração ou da interpretação do real, passível de verificação por qualquer indivíduo, em qualquer local ou período. Isso ocorre porque não está vinculado à subjetividade, mas sim à realidade objetiva, adquirida por meio de comprovações e critérios rigorosos.

O termo negacionismo, conforme definido pela ABL, se refere à “[...] atitude tendenciosa, que consiste na recusa de aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como eventos históricos ou fatos científicos, apesar das evidências ou argumentos que o comprovam” (Witt; Crispim; Abrahão; Alves, 2022, p. 22).

Em um cenário contemporâneo de sobrecarga de informações e interações nas redes sociais, somos frequentemente confrontados com uma diversidade de temas que, à primeira vista, podem parecer crendices e superstições. Como apontam Moraes e Carneiro (2018):

Teorias da conspiração, sucos detox, Terra plana, cura quântica...Ao nos deparar com esses temas nas *timelines* de nossas redes sociais, temos a impressão de estarmos recebendo conteúdo sobre “crendices” da era medieval. Contudo, é cada vez mais comum vermos notícias com teor duvidoso, e aquilo que parecia ser uma opinião minoritária, restrita a pequenos grupos, hoje tem espaço em telejornais, conversas cotidianas e até influenciado decisões políticas (Moraes; Carneiro, 2018, p.189, grifo dos autores).

Um dos motivos para o crescimento dessas teorias é a facilidade de disseminação proporcionada pela internet e pelas redes sociais. Muitas vezes, essas informações são compartilhadas sem qualquer verificação ou análise crítica, contribuindo para a sua disseminação e popularização. Sobre isso, Junior e Ovigli (2022) ponderam:

Com o avanço das tecnologias e, por conseguinte, das facilidades de comunicação entre as pessoas, temos visto eclodir nichos de pessoas que negam a ciência (negacionistas) e dialogam entre si em tempo real ganhando visibilidade, o que não era perceptível há poucas décadas (Junior; Ovigli, 2022, p. 158).

Além disso, muitas pessoas são atraídas por essas teorias porque oferecem explicações simples e fáceis para problemas complexos e difíceis. Também podem proporcionar uma sensação de controle ou poder em uma época em que muitas pessoas se sentem impotentes diante dos desafios enfrentados pela sociedade. Na visão de Beirão (2022), essas “[...] manifestações e *fake News* frequentemente circulam com mais desenvoltura do que as informações corretas e cientificamente fundamentadas” (Beirão, 2022, p. 17-18).

No entanto, é importante lembrar que as teorias negacionistas são frequentemente baseadas em informações falsas, crenças infundadas e

especulações sem evidências científicas. Nesse cenário de desinformação, é fundamental que sejamos críticos com relação às informações que recebemos, verificando a sua veracidade e se procedem de fontes confiáveis, antes de compartilhá-las ou aceitá-las como verdade.

Por outro lado, a ciência busca entender o mundo natural e as leis que a regem por meio da observação, da experimentação e da análise crítica. O estudo científico não se baseia em opiniões ou verdades, mas sim em evidências objetivas que são constantemente revisadas e atualizadas à medida que surgem novas informações. O negacionismo, por sua vez, nega ou desvaloriza essas evidências científicas e históricas comprovadas.

De acordo com Pasternak e Orsi (2021), “[...] a palavra “negacionismo” surgiu para designar um movimento muito específico, o de negação do Holocausto, o assassinato em ritmo industrial de seis milhões de judeus pelo governo nazista da Alemanha entre 1941 e 1945” (Pasternak; Orsi, 2021, p. 167).

Assim como a negação da ciência, a negação da história também é desumana, pois diminui a importância dos acontecimentos históricos de uma determinada época, resultando em graves consequências. O holocausto negado, ou relativizado, fortalece o fascismo, assim como o racismo. Pensar no negacionismo do holocausto remete-nos a cogitar outras formas de negacionismo: da desigualdade social, da ditadura militar, da escravidão, da tortura, dentre outros. As memórias dos sobreviventes que viveram os horrores da guerra são colocadas à prova, e desprezar esse sofrimento e as marcas cruéis que ficaram é violentá-los novamente.

A esse respeito, Silva (2023) pontua que:

O negacionismo científico procura defender o indefensável: a valorização cega da ignorância e do “achismo” em detrimento do conhecimento científico, com o objetivo de confundir e manipular a opinião pública, criando um terreno propício às *fake news*, como instrumento eficaz de manipulação (Silva, 2023, p.12, grifo do autor).

Nesse sentido, o negacionismo pode ser perigoso, pois pode conduzir à propagação de informações falsas e perigosas, dificultar a tomada de decisões informadas e atrasar o progresso científico e social. Os negacionistas, muitas vezes, usam técnicas e estratégias para manipular e ludibriar a opinião pública, sobretudo as pessoas que não têm o hábito de pensar criticamente e questionar as informações que recebem. Uma dessas técnicas é a criação de conteúdo enganoso ou

manipulativo, como vídeos e postagens em redes sociais, que distorcem a verdade e apresentam informações falsas ou incompletas. Esses conteúdos muitas vezes apelam para emoções e sensações, em vez de fatos objetivos, para influenciar a opinião das pessoas.

Além disso, os negacionistas muitas vezes procuram desacreditar os cientistas e especialistas que se opõem às suas opiniões, questionando a sua integridade, objetividade ou motivações. Essas pessoas podem usar argumentos falaciosos, como ataques pessoais, generalizações exageradas ou falsas equivalências para reforçar as suas crenças e minar as evidências contrárias.

Nas palavras de Pasternak e Orsi (2021),

[...] o *negacionismo científico* acontece quando a crítica ao consenso tem bases frágeis ou inexistentes, é contumaz – ou seja, os autores insistem nela, mesmo depois que seus argumentos são devidamente corrigidos ou refutados – e torna-se grave quando se converte em espetáculo: o negacionista, incapaz de convencer os especialistas que realmente entendem do assunto, decide censurar os fatos ou, se for incapaz de fazê-lo, acaba levando seu caso para o tribunal da opinião pública (Pasternak; Orsi, 2021, p. 9, grifo dos autores).

O negacionismo científico se torna grave quando se transforma em um espetáculo midiático, com a disseminação de informações falsas ou distorcidas em redes sociais, programas de televisão ou outros meios de comunicação. Isso pode gerar confusão e desinformação para a população em geral, afetando a saúde pública, o meio ambiente e outros setores da sociedade. Ademais, “[...] o negacionismo não é apenas ignorância, mas a produção induzida (política e culturalmente) da desinformação, que tem como objetivo atacar as teorias científicas” (Andrade; Diniz; Santos, 2022, p. 120).

Nesse sentido, Vieira e Gonçalves (2022) discorrem que:

[...] distante da postura científica, o negacionismo se expressa por uma atitude de desvalorização da ciência e se lastreia em visões generalistas de indivíduos e de grupos, sem o respaldo de evidências reais e sem a observância de critérios consistentes, em crenças e valores partilhados por grupos específicos, que se vinculam a fins político-ideológicos e econômicos (Vieira; Gonçalves, 2022, p. 33).

Por isso, é importante que a ciência seja valorizada e os consensos científicos estabelecidos sejam respeitados, mesmo que haja divergências de opinião ou

questionamentos. A crítica construtiva e o debate científico são importantes para o avanço da ciência, mas devem ser baseados em evidências sólidas.

Contudo, falar em ciência virou uma disputa e não um debate como deveria ser. Embora seja verdade que existam interesses econômicos envolvidos em alguns debates científicos, é importante lembrar que a ciência é baseada em evidências e busca a verdade por métodos rigorosos e imparciais. No entanto, muitas vezes, quem se cala, não se manifesta contrária, tendo em vista que quem detém o poder, com a mídia a seu favor, é a classe burguesa, tendo uma disputa ideológica de mercado, de lucro e de certezas impostas para manter a economia global.

Outro termo que emerge nesse contexto negacionista é o de obscurantismo, frequentemente utilizado em discussões sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Segundo o dicionário *on-line*, obscurantismo significa: “Estado de espírito refratário à razão e ao progresso. Doutrina daqueles que não desejam que a instrução penetre na massa do povo; doutrina contrária ao progresso intelectual e material. Estado completo de ignorância” (Obscurantismo [...], 2024).

Desde a Antiguidade, o negacionismo esteve presente contra os avanços científicos e filosóficos, preferindo manter crenças e tradições antigas. A Inquisição, na Idade Média, é um exemplo de obscurantismo institucionalizado, com a perseguição de pessoas que discordavam da ortodoxia religiosa e intelectual. Além disso, ao longo da história, várias culturas rejeitaram ou ignoraram conhecimentos científicos por razões políticas, religiosas ou culturais, o que também pode ser considerado uma forma de obscurantismo, conforme aponta Duarte (2021):

Embora esse tipo de obscurantismo tenha características próprias à atualidade, como o uso das redes sociais e das *fake news*, trata-se de um fenômeno já antigo na história das sociedades. O caso clássico de obscurantismo foram os tribunais da Inquisição, que condenaram Giordano Bruno à morte na fogueira (SILVEIRA, 2018) e obrigaram Galileu Galilei a apresentar uma humilhante abjuração (BAIARDI; SANTOS; RODRIGUES, 2012). O século XX foi tão pródigo em obscurantismos de direita e de esquerda que seria impossível apresentar aqui todas as suas manifestações (Duarte, 2021, p. 89).

Galileu Galilei é um exemplo clássico de como o conhecimento científico foi atacado e negado pelas autoridades e instituições que buscam manter o *status quo*. Ele enfrentou forte oposição da Igreja Católica, que defendia o modelo geocêntrico de Ptolomeu, em que a Terra era considerada o centro do universo. Galileu, por meio de

suas observações e experimentos, provou que a Terra e os planetas giravam em torno do Sol, visão contrária à da Igreja. Como resultado, foi perseguido e obrigado a negar as suas descobertas para evitar punições mais severas. Esse caso histórico evidencia como o conhecimento científico pode ser ameaçado quando contraria as crenças e o interesses de certos grupos ou instituições.

Diante desse exemplo histórico, a pós-verdade vem tomando proporções preocupantes. Presenciamos isso na pandemia, com o desprezo das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), no que diz respeito às aglomerações da população e ao uso de medicamentos sem a comprovação científica, em que as emoções e as crenças pessoais tiveram/têm mais influência sobre a opinião pública do que os fatos objetivos.

Newton Duarte (2018) destaca uma dupla ameaça à educação, alertando tanto para a influência prejudicial dos obscurantistas, que minam os fundamentos racionais da educação, quanto para o avanço da mercantilização, que torna a educação mais elitista e menos acessível. O teórico ressalta que “[...] tanto os ataques obscurantistas como o avanço da mercantilização da educação abalam as bases fundamentais da educação pública, universal, laica e gratuita” (Duarte, 2018, p. 140).

O autor, em outro estudo, acrescenta:

[...] o obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão de mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade (Duarte, 2021, p. 90).

Assim sendo, o obscurantismo tenta manter a condição e impedir a transformação social e a busca por novas formas de pensamento e de organização da sociedade. Para isso, opõe-se a qualquer ideia, atividade, atitude ou visão de mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem a realidade atual e buscarem novas formas de organização da sociedade. Portanto, a luta contra o obscurantismo não é apenas uma questão de defesa da ciência, mas também uma luta pela liberdade de pensamento, pela diversidade cultural e pela possibilidade de construir um mundo mais justo e igualitário.

Conforme os conceitos pesquisados sobre negacionismo e obscurantismo, podemos dizer que ambos negam a realidade. Nessa compreensão, Alípio de Souza Filho (2020) sintetiza:

No século XXI, a recusa em aceitar o conhecimento científico – ou negacionismo – não pode ser nomeada de outra maneira que obscurantismo cínico. Evidente, designação válida apenas em referência àqueles que o assumem como atitude militante que se opõe à difusão na sociedade dos conhecimentos produzidos pelas diversas ciências. Sim, porque em nossa época não é mais possível qualquer obscurantismo entre aqueles que tiveram (e continuam a ter) o privilégio da educação escolar, da passagem pela universidade, do acesso a livros etc. Exceto para aqueles privados do acesso à instrução escolar, à universidade, à leitura – submetidos que estão a condições que lhes retiram o acesso ao conhecimento científico (o que nem é também tão absoluto assim: muitos desse meio, mesmo com toda a falta de instrução, com um saber sobre a vida, não aderem ao negacionismo) –, exceto nesses casos (de privação e não por opção pela ignorância), todo obscurantismo em nossa época é um ato cínico, um ato de cinismo (Souza Filho, 2020, p. 2).

O negacionismo se concentra em negar fatos ou as evidências científicas estabelecidas, enquanto o obscurantismo busca impedir o acesso à informação e ao conhecimento para manter a ignorância e a desinformação como formas de controle social. Ambos podem levar a graves consequências, incluindo prejuízos à saúde pública, à democracia e à busca por soluções eficazes para problemas reais. Ademais, essa prática tem impactos diretos na educação. Nesse sentido, Moraes (2001) adverte sobre a influência da sociedade de classes no projeto educativo das competências:

[...] o discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o tempo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história (Moraes, 2001, p.8, grifo da autora).

A educação, em especial a escola, tem um papel importante na formação da consciência crítica dos indivíduos, possibilitando o acesso ao conhecimento e à compreensão da realidade social e histórica. Todavia, historicamente, foi utilizada como instrumento de manutenção das desigualdades sociais, reproduzindo as estruturas de poder e controle da sociedade. Para Moraes (2001), “[...] ela própria,

tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais” (Moraes, 2001, p.9), o que afetou a equidade e a acessibilidade ao conhecimento. Assim, “[...] a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado” (Moraes, 2001, p. 9). Nesse contexto, à formação superior por muito tempo, foi restrita a poucos indivíduos privilegiados, dificultando o acesso da classe trabalhadora.

Ao observarmos os desafios impostos pelos negacionistas da ciência na atualidade, notamos que as motivações para tal atitude podem variar, mas o impacto é uniforme, uma vez que resulta no desmerecimento da importância da ciência. Esse contexto de ascensão do negacionismo científico e da pós-verdade apresenta um conjunto de desafios para a educação escolar. Um deles é a necessidade de resgatar o papel fundamental da escola pública diante desse cenário. Orso (2020) pontua que,

Apesar desses ataques se disseminarem também entre os desvalidos da terra, não resta dúvida de que, o combate a ciência faz parte de um projeto da classe dominante com o intuito de transformar seus interesses e sua concepção de mundo particular, no interesse geral, tentando dar uma forma de universalidade (Orso, 2020, p. 12-13).

Nesse sentido, a ciência é deslegitimada por muitos e o obscurantismo se torna uma realidade que ataca a sociedade. Com o avanço da tecnologia, da internet e das redes sociais, qualquer um pode se comunicar com a sociedade, por meio de *blogs*, vídeos e outras plataformas disponíveis.

Duarte (2021) acentua que

As justas e indispensáveis reações ao obscurantismo no campo da educação escolar e, mais especificamente, no que se refere às discussões sobre currículo escolar correm o risco de cair na armadilha dos obscurantistas se simplesmente insistirem na necessidade de a escola debater os temas que a censura reacionária quer eliminar do ambiente escolar (Duarte, 2021, p. 92).

Nessa perspectiva, as reflexões de Saviani (2021) sobre o trabalho educativo são oportunas:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação

diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p. 13).

Diante dessas considerações e do desafio imposto pelo avanço do negacionismo científico, as ponderações de Saviani sublinham a necessidade premente de a escola desempenhar eficazmente seu papel educativo. Isso implica proporcionar uma educação crítica e emancipatória, capacitando os alunos a compreenderem e transformarem a realidade que os circunda. Para atingir esse objetivo, é imperativo investir na formação de qualidade para os professores, garantindo, ao mesmo tempo, uma estrutura escolar adequada e uma política educacional que priorize e valorize a educação pública. Além disso, é fundamental trabalhar pela democratização do acesso ao conhecimento, promovendo equidade e oportunidades igualitárias no processo educativo.

Saviani (2021) aprofunda a sua reflexão ao afirmar:

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani, 2021, p. 17).

Nessa mesma linha de pensamento, Moraes (2001) argumenta sobre desvalorização da teoria, comprometendo a formação integral dos indivíduos e a compreensão crítica do conhecimento, ao afirmar: “[...] em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva” (Moraes, 2001, p. 10).

Moraes (2001) destaca como a suposta pacificação social pode encobrir e perpetuar uma aceitação tácita das consequências negativas do sistema capitalista, incluindo a violência econômica e a degradação cultural e social causadas por suas práticas dominantes. Em suas palavras,

[...] o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda (Moraes, 2001, p.18).

A premissa da escola é o saber objetivo, e sendo apropriado individualmente, pode contribuir para a compreensão da realidade e da emancipação humana. Contudo, é preocupante o “recuo da teoria”, pois expressa um declínio do saber objetivo. Nessa direção, a escola pública representa um instrumento fundamental para transformação da sociedade. Por isso, no entendimento de Saviani (2021),

[...] a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica (Saviani, 2021, p. 66).

Como ressaltado pelo educador brasileiro, o papel da escola é de extrema importância. É por meio dela que as novas gerações podem ter acesso ao saber sistematizado e científico, produzido pelas relações sociais e organizado em forma de conteúdo. A escola, portanto, precisa organizar processos e descobrir formas adequadas para garantir essa aquisição.

No entanto, é fundamental destacar que os filhos da classe trabalhadora muitas vezes não têm condições de frequentar outros espaços de conhecimento, a não ser a escola pública. Sendo ela um *lócus* de construção coletiva do conhecimento e de formação de sujeitos críticos, contribui para a transformação da realidade social. Nesse sentido, é preciso valorizar e fortalecer a escola pública como um espaço essencial para a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, Saviani (2021) afirma:

[...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática

real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (Saviani, 2021, p. 67).

Notoriamente, são os alunos das classes menos favorecidas que engrossaram as estatísticas de evasão, de repetência e de outros índices. Fica evidente, assim, que o compromisso político com a educação pública permanece nos discursos. Saviani (2007a) aborda que: “[...] preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável” (Saviani, 2007, p. 7a).

Concordando com autor, é preciso compreender o momento que estamos vivendo, mas isso só é possível se olharmos para o retrovisor da historicidade, a fim de que se possa pensar no futuro como uma construção humana e o homem como um ser social que produz esse futuro. O teórico complementa que:

[...] é pela história que nós nos formamos como homens e é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos. Pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro (Saviani, 2009, p. 112).

Por isso, o estudo da história é fundamental para a formação do indivíduo e da sociedade. É por meio da análise dos eventos passados que podemos compreender as causas e as consequências das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorreram temporalmente. É fundamental para a construção de uma sociedade crítica, consciente e capaz de compreender e transformar a sua própria realidade. Contudo, “[...] a valorização da memória e o combate contra a amnésia é ressaltada como missão fundamental do historiador da educação” (Silva, 2023, p. 5).

Diante dessa conjuntura, a divulgação científica é primordial para a compreensão da importância da ciência na vida cotidiana e para a conscientização da sociedade sobre a relevância da pesquisa científica para o desenvolvimento humano. É necessário que a prática escolar envolva os alunos como sujeitos participativos do conhecimento, contextualizando o conteúdo em sua prática social e estimulando-os a compartilhar esse conhecimento com suas famílias e comunidade. Além disso, divulgação científica pode contribuir para aproximar a ciência da sociedade,

estimulando o interesse e a curiosidade das pessoas pelo conhecimento científico, além de promover uma cultura de valorização da ciência.

Nesse sentido, para atingir as pessoas, é preciso postar conteúdos com a linguagem certa e a formatação ideal para o público que se tem como alvo, visto que as redes sociais se tornaram campo de disputa. A esse respeito, Saviani (2009) discorre que a

[...] tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmitificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado (Saviani, 2009, p. 114).

Nesse contexto, é essencial que os professores estimulem essa curiosidade e criem espaços de experimentação e de descoberta na sala de aula, de modo que as crianças vivenciem na prática o que estão aprendendo na teoria. Além disso, é necessário que a linguagem e as atividades propostas sejam adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento dos alunos, viabilizando que entendam de forma clara e significativa os conceitos científicos abordados.

Complementando a discussão, Vogt (2018) aponta que,

Nessa visão, não cabe à divulgação científica apenas levar a informação, mas também atuar de modo a produzir as condições de formação crítica do cidadão em relação à ciência. Não só cabe à divulgação de conhecimento e informação, mas a produção de uma reflexão relativa ao papel da ciência, da função na sociedade, as tomadas de decisão correlatas, fomentos, aos apoios da ciência, seu próprio destino, suas prioridades e assim por diante (Vogt, 2018, p. 221-222).

A seguir, discutimos como as descobertas científicas foram de grande importância para o conhecimento, não apenas expandindo nosso entendimento do mundo natural, mas também transformando radicalmente a forma como interagimos com ele. Essas descobertas não apenas nos fornecem respostas para questões antigas, mas também nos levam a fazer novas perguntas, sobre os resultados do progresso da ciência e seus benefícios para a da humanidade.

1.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA CIÊNCIA

A origem da ciência moderna está associada à sociedade burguesa em seu período revolucionário, não se limitando apenas à fase reacionária dessa classe. Dessa forma, a ciência carrega consigo todas as contradições resultantes da transição da burguesia de uma classe revolucionária para uma classe reacionária.

Conforme explicado por Marx (2002), essa sociedade proporcionou oportunidades significativas para o desenvolvimento coletivo e individual humano por meio do conhecimento técnico e científico. Contudo, essa mesma sociedade gerou formas extremas de alienação humana. Nesse contexto, a ciência contribuiu com conhecimentos importantes e técnicas incríveis, mas a sua aplicação muitas vezes se direcionou para a reprodução do capital em vez de visar à melhoria da qualidade de vida de toda a humanidade.

No entanto,

[...] a história da ciência muitas vezes é narrada como uma série de grandes avanços, revoluções e lampejos de genialidade dos cientistas. Mas sempre há um antes, um depois e um contexto histórico. O desenvolvimento científico não se dá no vazio nem numa torre de marfim, a ciência sempre foi parte do mundo em que é praticada, e este mundo está sujeito a todas as complexidades da política, da personalidade, da paixão e do lucro. Portanto, no desenrolar dessa história, encontraremos personagens que trabalharam na atmosfera política e religiosa em que respiravam e estavam sujeitos às mesmas pressões que aqueles que viviam à sua volta (Mosley; Lynch, 2011, p. 9).

Com isso, “[...] a História da Ciência² vem percorrendo caminhos múltiplos e complexos que se entrecruzam e se bifurcam [...]”, no entanto, “[...] a historicidade é essencial ao objeto da Ciência sobre o qual estabelecemos uma reflexão, que pode ser chamada de epistemológica [...]”, além do mais “[...] a Ciência precisa ser estudada segundo a sua história, [...] compreendendo-se as condições em que foi produzida e, sobretudo, que os métodos hoje considerados ultrapassados constituíram-se, em sua época, um grande avanço” (Trindade; Trindade, 2003, p. 8).

² Ao longo da história, o homem sempre instigou a busca pela verdade das coisas. Antes da ciência, não existia respostas racionais que pudessem ser comprovadas cientificamente, por isso, criavam lendas, mitos e histórias no intuito de explicar a natureza e a si próprios. A história da ciência é fundamental para entendermos como ela se desenvolveu gradualmente e como suas descobertas influenciaram a sociedade. “A produção de conhecimento, pelo homem, percorreu um longo caminho até ser denominada de Ciência” (Rizzi; Leonor, 2018, p. 206).

Desde a Antiguidade, filósofos e pensadores buscavam entender os fenômenos naturais por meio da razão, mas foi na Idade Moderna que a ciência se estabeleceu como uma forma de conhecimento autônoma, com sua própria metodologia e objeto de estudo. A partir desse momento, a ciência passou a contribuir significativamente para o desenvolvimento tecnológico e para a compreensão do mundo em que vivemos.

A História das Ciências se concentra no conhecimento científico³ como um fenômeno de natureza social, econômica e cultural. Esse é, naturalmente, um empreendimento desafiador e de dimensões imensas, considerando o conjunto de todas as ciências naturais, medicina, técnicas, matemáticas, ciências humanas e sociais. Narrativas específicas das ciências começaram a ser desenvolvidas mais intensamente a partir do século XVIII, expandindo-se exponencialmente, e nos últimos cem anos, diversos outros campos, como a Filosofia, a Sociologia e a Arte, têm contribuído significativamente para enriquecer essa abordagem histórica.

Nesse sentido, Kostas Gavroglu (2007), ao pensar a história das ciências, sintetiza:

A História das Ciências é a história dos homens que se esforçaram por investigar e compreender a estrutura e o funcionamento da natureza. A História das Ciências estuda também as instituições que foram criadas em conjunturas históricas concretas, nas quais a ciência foi cultivada e foram consagradas algumas das suas práticas teóricas e técnicas experimentais. [...] As ciências adquiriram forma a partir das ideias, das técnicas e das práticas que os homens imaginaram a fim de investigarem a natureza, das entidades, dos princípios e das leis que eles descobriram, e também das instituições que criaram e das aplicações que imaginaram. [...] Por isso, a História das Ciências tem por objecto a ciência como fenômeno social e cultural, e os historiadores da ciência investigam a história desta, tendo em consideração que as particularidades locais, temporais e culturais têm desempenhado um papel importantíssimo na formação não só do discurso científico, mas também da função social da ciência (Gavroglu, 2007, p. 21).

³ O conhecimento científico construído pela humanidade contribui para melhorar a vida das pessoas e o funcionamento da sociedade. Por exemplo, a tecnologia desenvolvida a partir de descobertas científicas permite a produção de alimentos mais eficientes, o desenvolvimento de novos medicamentos e tratamentos médicos, a criação de novas fontes de energia, a melhoria das comunicações e da mobilidade, dentre muitas outras coisas. A ciência também ajuda a responder a perguntas importantes sobre as mudanças ambientais, os impactos das atividades humanas na natureza, as desigualdades sociais, econômicas e outras questões que afetam a vida em sociedade.

Marx e Engels (1998), em *Ideologia Alemã*, argumentam que “[...] não conhecemos senão uma ciência, a da história” (Marx; Engels, 1998, p. xxvii). Para os autores, a natureza se modifica o tempo todo, a vida humana é construída, o homem é um ser histórico e social e a nossa maneira de pensar é determinada pelas relações.

Muitos cientistas notáveis, como Aristóteles, Galileu Galilei, Isaac Newton⁴, Albert Einstein e outros fizeram contribuições significativas para o desenvolvimento da ciência. Assim, ela tem sido fundamental na transformação do mundo, na compreensão do universo, no tratamento de doenças, no desenvolvimento de tecnologias e na resolução de muitos problemas complexos da sociedade.

O movimento do Iluminismo se fixou na Inglaterra e na França, expandindo-se posteriormente para o mundo. Nesse período, foram descobertos e/ou desenvolvidos a pressão atmosférica, a circulação sanguínea, o microscópio, as vacinas e os primeiros científicos.

No século XVII, durante a Revolução Científica, houve uma transformação significativa na maneira de pensar da humanidade. Esse período possibilitou reflexões e críticas com relação ao conhecimento, que era previamente estabelecido e legitimado pela Igreja e pela monarquia. Isso resultou na fundamentação do racionalismo e em críticas à dominação governamental sobre o povo. Como resultado, novos conceitos repercutiram em diversas esferas, como a social, a política, a econômica, a religiosa, a científica e a artística, introduzindo novas perspectivas sobre a natureza da sociedade e do ser humano. Em virtude dessas mudanças, emergiu, no século XVIII, o movimento filosófico conhecido como Iluminismo⁵. Esse período ficou notabilizado como a Era das Luzes (Rizzi; Leonor, 2018).

⁴ Um dos maiores nomes desse período da história da ciência foi Isaac Newton (1643–1727). Newton que ficou conhecido por suas descobertas em física e matemática, incluindo as leis do movimento e a lei da gravitação universal. O cientista também realizou estudos sobre a óptica, desenvolvendo teorias sobre a natureza da luz e a explicação das cores. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento da ciência moderna e influenciaram muitos outros cientistas que vieram posteriormente (Mosley; Lynch, 2011).

⁵ O Iluminismo também foi marcado por avanços na ciência e na Filosofia. A partir do século XVII, cientistas como Galileu Galilei, Isaac Newton, Robert Boyle e outros começaram a desenvolver novas teorias e métodos para investigar a natureza e explicar os fenômenos naturais. O pensamento racional e empírico foi colocado em prática, permitindo que novas descobertas fossem feitas e que a ciência se consolidasse como um importante meio para a compreensão do mundo. Além disso, o Iluminismo contribuiu para a disseminação de conhecimento científico por meio dos jornais científicos, dos salões de discussão e das academias. Essa propalação do conhecimento permitiu que a sociedade em geral se beneficiasse dos avanços científicos, tornando-se mais consciente e crítica em relação ao mundo ao seu redor (Rizzi; Leonor, 2018).

Nesse contexto, a História e a Ciência eram vistas como disciplinas complementares, que poderiam contribuir para o avanço do conhecimento e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ademais, o Iluminismo foi um importante marco na luta contra o obscurantismo e a superstição, valorizando a liberdade, a igualdade e a fraternidade como valores fundamentais.

A Revolução Industrial, iniciada aproximadamente no meio do século XVIII, representou um vasto conjunto de mudanças sociais e econômicas, estabelecendo o capitalismo como o modo predominante de produção. Dentre as inovações surgidas nesse período, destacam-se os avanços em equipamentos e fontes de energia, como o vapor e a eletricidade. Além disso, ocorreram alterações significativas nas dinâmicas laborais e nas estruturas de classes sociais. Nesse cenário, a indústria, substituindo o comércio, emergiu como a principal fonte de geração de riqueza (Chassot, 1994).

Sobre isso, Chassot (1994) esclarece:

As diferentes tentativas do homem de produzir objetos de consumo não-encontráveis na natureza – esse é o objetivo de toda a indústria – perdem-se na origem do conhecimento humano. A grande indústria moderna concentra e multiplica os meios de produção para acelerar o rendimento. Emprega máquinas que funcionam com precisão quase infalível e com rapidez prodigiosa, buscando realizar tarefas cada vez mais complicadas ou mais rudes (Chassot, 1994, p. 127).

A Terceira Revolução Industrial, principiada no final do século XX, marcou um período de transformação radical nos processos produtivos e nas bases da economia global. Impulsionada por avanços tecnológicos, especialmente na área da tecnologia da informação, automação e comunicação, ela alterou fundamentalmente a maneira como as sociedades produzem, distribuem e consomem bens e serviços.

Nas últimas décadas, os avanços científicos e tecnológicos trouxeram mudanças significativas na vida das pessoas, tais como: o desenvolvimento de novas tecnologias na área da saúde para criar medicamentos mais eficazes e personalizados; o uso de fontes de energia renováveis, como a solar e a eólica. Esses progressos têm indiscutivelmente trazido importantes benefícios para a humanidade, melhorando a saúde, ampliando a sustentabilidade ambiental e impulsionando o bem-estar global.

Contudo, paralelamente aos benefícios, surgem questões éticas e sociais que necessitam de reflexão e debate. O capitalismo não apenas utiliza a ciência para

fortalecer seus próprios interesses e dominar setores estratégicos, mas também com essa apropriação pode moldar a direção da pesquisa científica e as prioridades de desenvolvimento tecnológico.

A rápida evolução tecnológica pode ampliar disparidades sociais e econômicas, criar formas de exclusão digital e colocar em questão a privacidade e segurança dos indivíduos em um mundo cada vez mais conectado digitalmente. Além disso, há preocupações éticas relacionadas à manipulação genética, à responsabilidade no uso de inteligência artificial e à sustentabilidade dos recursos naturais diante do consumo crescente de tecnologias digitais.

A automação e a inteligência artificial, por sua vez, têm potencializado desigualdades sociais ao alterar o mercado de trabalho de forma desigual. Enquanto algumas indústrias e profissões se beneficiam da automação, outras enfrentam o desafio da substituição de empregos por máquinas e algoritmos. Isso pode ampliar disparidades econômicas e sociais entre aqueles que têm acesso a empregos qualificados e bem remunerados e aqueles que não têm.

Nesse contexto dinâmico, é fundamental reconhecer que todas as estruturas e avanços ao nosso redor são fundamentados no conhecimento científico, mesmo que muitas vezes não estejamos plenamente conscientes disso. Como observa Chassot (1994), “[...] um dos acontecimentos mais espetaculares de nossos dias é produto da acumulação de conhecimentos [...]” (Chassot, 1994, p. 161). No entanto, é essencial adotar um olhar crítico sobre como o capitalismo influencia esses avanços e como os interesses financeiros podem moldar a direção da pesquisa científica e tecnológica. A verdadeira medida do sucesso dos avanços científicos deve considerar não apenas a inovação tecnológica, mas também seu impacto positivo e equitativo na vida das pessoas e na sociedade como um todo. No próximo capítulo, exploramos a função da escola pública e o papel fundamental do professor, que são centrais para a discussão que se segue.

2 PROFESSOR, A CIÊNCIA E INTERIORIZAÇÃO DA PHC: REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Alguns pesquisadores têm se dedicado à análise da implementação da PHC no estado do Paraná. Os seus estudos proporcionam uma compreensão mais aprofundada do processo de desenvolvimento e de aplicação da teoria, destacando os desafios enfrentados tanto na concepção da proposta quanto no contexto político durante a transição da Ditadura Militar para a redemocratização. Compreender os aspectos sócio-políticos do Paraná na década de 1980 permite-nos examinar os fatores que levaram esse estado a adotar uma abordagem pedagógica de natureza crítica. É fundamental considerar que a educação está intrinsecamente vinculada à totalidade histórica e política em constante evolução, interligada à estrutura da sociedade.

Entretanto, para que essa tarefa seja cumprida de forma eficiente, é preciso que o professor esteja sempre atualizado e preparado para lidar com as novas demandas do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os grupos de estudos são fundamentais para aprimorar a prática pedagógica e promover uma educação mais crítica e reflexiva, que contribua para a formação de cidadãos conscientes e capazes de transformar a realidade.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ

Na década de 1980, marcada pelo término da Ditadura Civil-Militar, emergiram políticas voltadas para benefícios mais efetivos à classe trabalhadora. O currículo, nessa época, foi um documento de grande relevância em nível nacional, mesmo que vários estados brasileiros, até na atualidade, não contam com um currículo definido, adotado e implementado com uma abordagem teórica alinhada com o propósito da escola pública. Para Tonidandel (2021), “[...] este currículo se constitui a proposta curricular mais avançada que a educação pública paranaense já teve” (Tonidandel, 2021, p. 248).

Com o objetivo de superar os altos índices de analfabetismo, de reprovação e de evasão escolar, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em 1988 como resultado de discussões coletivas que consideravam as demandas histórico-sociais

da época. Esse Ciclo Básico possibilita o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série. Essa medida marcou o início da reorganização do ensino de 1º grau, ao apresentar uma nova concepção de alfabetização, compreendendo-a como um processo de apropriação da língua escrita (Paraná, 1990).

Essa proposta de educação, fundamentada na PHC, manteve-se até 1994, perdurando por três mandatos subsequentes (José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião). A interrupção do processo de implementação da PHC tornou-se mais evidente durante o terceiro período do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), durante a administração de Roberto Requião, com uma proposta educacional fundamentada no multiculturalismo (Baczinski, 2011).

Segundo o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, com relação à compreensão pedagógica a partir dos preceitos da PHC, “[...] cabe à escola dosar e sequenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de transmissão-assimilação” (Paraná, 1990, p. 16).

Consciente dos riscos que uma educação pública crítica poderia representar, a burguesia do Paraná consentiu com a sua institucionalização, contudo, não criou as condições necessárias para a sua efetiva implementação. Além disso, embora tenha incorporado elementos da PHC, esse Currículo “[...] não apresentou coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua filosofia (Tonidandel, 2021, p. 248).

Baczinski (2012) complementa que,

[...] nesse período destacamos uma tensão e relativos descompassos entre o dito e o feito, pois a implantação da pedagogia histórico-crítica se deu pela *apropriação idealista* de seus pressupostos e objetivos, pela *versão normativa e receituária*, pela tática da formação fragmentária estritamente parcial e utilitária. Isso tudo para manutenção do modelo neoliberal de sociedade e educação (Baczinski, 2012, p. 38, grifo da autora).

Diante disso, evidencia-se que a PHC no atual momento não permaneceu nem mais nos discursos do governo. Torna-se crucial a necessidade de desenvolver e de implementar políticas de Estado, em contraposição às políticas de governo, frequentemente suscetíveis à falta de continuidade e investimento.

Embora seja amplamente reconhecido entre os educadores do Paraná que o Currículo Básico tem a sua base na PHC, Orso e Tonidandel, alertam para o ecletismo presente em sua fundamentação teórica: “[...] sua organização e articulação, bem

como sua fundamentação revela um forte caráter eclético, para dizer o mínimo, que passa por Karl Marx, pelo construtivismo de Jean Piaget e traz também algumas referências (poucas) da PHC [...]” (Orso; Tonidandel, 2013, p. 150).

Nessa mesma direção, Baczinski (2011) afirma:

A concepção da pedagogia histórico-crítica que esteve presente nas políticas educacionais dos governos peemedebistas que antecederam o governo de Requião não foi contemplada nas políticas educacionais dessa última gestão. Visto que as orientações advindas da SEED consubstanciam a pluralidade de visões teóricas (ecletismo), defendendo a elaboração de um método de conhecimento do cotidiano da escola (espontaneísmo), em que ela própria irá refletir sobre suas problemáticas e, a partir de então, propor novos projetos de trabalho como alternativa para solucionar os reais problemas (Baczinski, 2011, p. 64).

Contudo, não é suficiente ter um currículo com elementos de uma determinada concepção teórica. É necessário que os professores compreendam profundamente os fundamentos dessa perspectiva e os utilizem em suas práticas pedagógicas. Somente dessa maneira é possível alcançar coerência entre os elementos essenciais que constituem a teoria.

Além disso, a educação no Paraná lidou com a descontinuidade e a alternância de governos, resultando em mudanças nos direcionamentos e nas orientações pedagógicas a cada nova administração. Como relatam Orso e Tonidandel (2013), “[...] foi no governo de Álvaro Dias que o Currículo foi gestado, mas foi no de Roberto Requião que começou a ser “implementado” (Orso; Tonidandel, 2013, p. 153).

Em 1995, Jaime Lerner, do Partido da Frente Liberal (PFL), foi eleito governador do Paraná, exercendo dois mandatos que se encerraram em 2002. Durante esse período, os fundamentos da PHC foram suprimidos em favor das concepções neoliberais de educação (Baczinski, 2012). Desse modo,

[...] na busca de parcerias com diversos segmentos da sociedade configurou as práticas mercantilistas e minimalistas de seu governo, que ficou marcado por constantes convênios firmados com o Banco Mundial, com objetivo de modernizar o ensino tornando-o mais eficaz (Camargo; Castanha, 2018, p. 106).

Esse contexto histórico, mesmo que abordado de forma breve, assinala uma fase de extrema importância, com o estado do Paraná figurando como pioneiro na

adoção da PHC, apesar de todas as contradições. Torna-se evidente destacar que o envolvimento dos educadores paranaenses na luta em favor da escola pública, aliado aos movimentos sociais, ganhou relevância nesse período de transição do regime ditatorial para a democracia. Na sequência, exploramos outros elementos relacionados ao tema desta pesquisa: o trabalho e a função do professor.

2.2 PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSMISSÃO DO SABER CIENTÍFICO

Ao abordar o trabalho do professor, é preciso pensar essa profissão em uma perspectiva histórica e na categoria trabalho, como princípio do processo de humanização. Quem é o professor no processo educativo e qual o seu papel?

A história da profissão de professor remonta ao final do século XIX início do século XX, quando se deu o processo de expansão e universalização das escolas em diferentes partes do mundo. No entanto, a profissão de professor, como conhecemos atualmente, só se efetivou início do século XIX, com a consolidação do sistema de ensino público na Europa.

A Pedagogia é o campo de estudo dedicado à análise da educação⁶, explorando a sua natureza, as suas características específicas e os seus desafios enfrentados com relação ao cumprimento de sua função. O seu objetivo central é assegurar o processo de ensino-aprendizagem, concebido como o esforço de humanização realizado pelo ser humano e para o ser humano. O termo Pedagogia, como explica Saviani (2021),

[...] significa literalmente a condução da criança, e a sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos ou o local onde ela recebia instrução do preceptor. Depois, esse escravo passou a ser o próprio educador. Os romanos percebendo o nível de cultura dos escravos gregos, confiavam a eles a educação dos filhos (Saviani, 2021, p. 65).

Durante a trajetória histórica, a figura do professor passou por diversas transformações, acompanhando as mudanças sociais, políticas e culturais de cada

⁶ A educação escolar atual enfrenta repercussões derivadas do período histórico do escravismo. A ideia de desigualdade surge do sistema socioeconômico estabelecido e imposto pelos detentores dos meios de produção sobre aqueles que não possuem propriedades e são trabalhadores, resultando em uma separação entre trabalho e educação.

época. Em todas as sociedades, o papel do professor foi fundamental para a transmissão do conhecimento e para a formação das gerações seguintes. Nessa perspectiva histórica, o trabalho do professor é visto como uma atividade que se insere no processo mais amplo de humanização da sociedade, é por meio da educação que as gerações se comunicam e se desenvolvem. O professor é, portanto, um agente social que exerce uma atividade de grande relevância para o desenvolvimento humano.

A contribuição do papel do professor na transmissão do conhecimento científico tem sido fundamental para o desenvolvimento da humanidade, considerando que o conhecimento é um dos pilares da civilização e é por meio dele que as sociedades têm avançado no campo da tecnologia, da medicina, da agricultura, dentre outros.

Marx (2002) discute amplamente o trabalho, discorrendo que os homens modificam a natureza e a si próprios ao produzirem a vida material. Os animais também interagem com o meio ambiente, por isso, a relação com a natureza não é o que diferencia o homem dos animais. O que o difere é como o homem utiliza essa relação para produzir meios de subsistência e indiretamente criar a sua própria existência, sempre dependendo da natureza em primeiro lugar. Além disso, a essência humana é a de estabelecer relações sociais, sendo criadas a partir da transformação da natureza. O teórico acrescenta:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza (Marx, 2002, p. 211).

Desde que o homem se tornou capaz de produzir excedentes materiais, surge a possibilidade de troca e de comércio, criando as bases para a divisão do trabalho e a especialização profissional. A sociedade se organiza em torno da produção, e o trabalho se torna, dessa forma, um elemento central na definição da identidade social e na distribuição de poder e riqueza.

No contexto educacional, o papel do professor está diretamente ligado à ideia de trabalho como processo de humanização, pois utiliza seu corpo e sua mente para

transformar o conhecimento em um bem socialmente útil. O conhecimento atua sobre os alunos, procurando desenvolver neles as suas potencialidades e prepará-los para a vida em sociedade, criando condições para que consigam produzi-lo e reproduzi-lo.

Cabe destacar que o professor tem o papel de mediar o processo educativo, estimulando o interesse dos alunos pelo conhecimento, organizando os conteúdos para torná-los significativos e relevantes; com isso, fomentando um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação dos envolvidos. É o docente o responsável por orientar e avaliar o desempenho dos alunos, buscando identificar as suas necessidades e potencialidades, oferecendo-lhes o suporte necessário para o seu desenvolvimento. O trabalho do docente é fundamental para a formação de cidadãos críticos, capazes de pensar de forma autônoma e participar ativamente da vida em sociedade.

Na mesma linha de pensamento de Marx, Saviani (2007b) esclarece que

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência do homem não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (Saviani, 2007b, p. 154).

Pelo trabalho, o homem supera as suas limitações biológicas e naturais e se produz como ser social, humano, realizando-o de forma consciente. Dessa forma, a categoria trabalho se constitui na categoria central do ser social.

Na sociedade, as relações de produções são marcadas por duas classes distintas: a primeira, a classe trabalhadora, vende a sua força de trabalho, que é transformada em mercadoria, demarcando a expropriação; a segunda é a classe que detém os meios de produção e que contrata a classe trabalhadora para produzir bens e serviços. Essa relação de produção é marcada pela exploração do trabalho e pela extração de mais-valia, a qual corresponde à diferença entre o valor que o trabalhador produz e o valor que recebe como salário. Para Duarte (2011a),

[...] vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que é hoje tido como verdadeiro

pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao éter anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2011a, p. 47-48).

Nesse contexto, a educação deve ser pensada como um processo contínuo e permanente de aprendizado, que vai além da sala de aula e que deve acompanhar as mudanças e as demandas do mundo atual. A educação deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e reflexiva dos indivíduos e a produzir novos conhecimentos.

Newton Duarte (2011b), ao analisar os escritos de Marx, apresenta uma reflexão crítica da sociedade capitalista e a forma como o trabalho é tratado nessa sociedade:

[...] podemos concluir que os indivíduos não podem ter uma vida plena de sentido se sua atividade vital, o trabalho está reduzido a um simples meio de sobrevivência. Vejam o que os seres humanos são obrigados a fazer na sociedade capitalista: para continuarem a viver precisam desfazer-se de uma parte de sua vida, precisam vendê-la a outro e não vendem qualquer parte de sua vida, vendem a mais importante, que é precisamente sua atividade vital, aquela que permitiria seu desenvolvimento como ser genérico, como indivíduo conscientemente integrante do gênero humano (Duarte, 2011b, p. 17).

Concordando com o autor, acreditamos que o trabalho deveria ser mais do que uma forma de sobrevivência, e sim uma oportunidade para o desenvolvimento humano. Contudo, acaba sendo difícil de alcançar essa perspectiva na sociedade capitalista, na qual a lógica do lucro e da produtividade, muitas vezes, domina o processo de trabalho.

A desigualdade de acesso aos bens produzidos é uma característica intrínseca do sistema capitalista, que se baseia na propriedade privada dos meios de produção. Aqueles que detêm o controle desses meios, os proprietários dos meios de produção, exploram a força de trabalho dos trabalhadores assalariados, pagando-lhes um salário inferior. Com isso, os proprietários conseguem aumentar seus lucros e acumular riquezas, enquanto os trabalhadores recebem apenas o suficiente para manter a sua subsistência.

Alves (2006) salienta

A relação entre escola e trabalho só se realiza pela formação científica do educando, uma conquista que a própria educação burguesa havia assegurado quando impôs a presença das ciências modernas no currículo escolar. É nessa perspectiva que se pode afirmar que a escola pública cultivou, desde os seus primórdios, o conceito trabalho como princípio educativo (Alves, 2006, p. 154).

A formação científica continua sendo fundamental na educação contemporânea, assim como o conceito de trabalho como princípio educativo evoluiu ao longo do tempo. A consciência sobre o papel do trabalho na reprodução das relações sociais e econômicas dominantes incentiva uma reflexão sobre as condições de trabalho, a exploração e as possibilidades de transformação social por meio da práxis coletiva e consciente.

Tomando como referência as reflexões de Gramsci (1991), “[...] o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (Gramsci, 1991, p.130), ou seja, não se restringe à formação técnica e científica, mas também se relaciona à concepção de que o trabalho é uma atividade humana essencial que contribui para a realização pessoal e social. Nessa perspectiva, a escola tem a responsabilidade de educar para o trabalho, porém, não apenas para o trabalho técnico e especializado, e sim para o trabalho como uma atividade criativa, transformadora e valorizada socialmente.

No que se refere à produção capitalista, Saviani (2021) destaca que o trabalho pode ser dividido em dois tipos: o trabalho material e o trabalho imaterial. O trabalho material é a atuação do sujeito sobre o mundo e as transformações que produz por meio de sua produção. O trabalho imaterial, por sua vez, diz respeito à consciência das intencionalidades de um trabalho. Trata-se da produção de ideias, de conceitos, de valores, de símbolos, de atitudes, de hábitos, o que não produz algo material efetivamente.

Na perspectiva de Saviani (2021), a educação faz parte do trabalho imaterial, enquanto se relaciona com a produção de ideias, de conceitos, de valores, de símbolos, de atitudes, de hábitos, dentre outros aspectos que não se referem diretamente à produção de bens materiais. Nesse sentido, o trabalho do professor também se enquadra nessa categoria, pois a sua ação consiste em produzir aulas, sendo compostas de ideias e de conceitos que serão transmitidos aos alunos. Além disso, a educação pretende desenvolver uma segunda natureza nos indivíduos, que

extrapola as suas necessidades biológicas. Em outras palavras, a educação busca formar os indivíduos como seres humanos capazes de atuar criticamente na sociedade em que vivem. Assim, Saviani (2021) assevera que

[...] 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, 2021, p. 13).

Na escola, por exemplo, o professor produz o conhecimento (trabalho imaterial) e o aluno o consome. No trabalho material, por sua vez, o trabalhador produz um bem ou serviço que será consumido por outra pessoa ou empresa. A separação entre o produtor e o produto é uma das características da produção capitalista e implica diretamente na forma como a sociedade se organiza e se relaciona com o trabalho e a educação.

A partir disso, é fundamental analisar o trabalho com um valor de troca. De um lado, os proprietários dos meios de produção, de outro, os trabalhadores que precisam vender a sua força de trabalho para se manterem vivos diante das condições postas pelo capitalismo⁷. Nessa perspectiva, Frigotto (2001) explica:

Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. A distinção do trabalho e da propriedade e tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais (Frigotto, 2001, p. 75).

Essa relação é caracterizada pela desigualdade, uma vez que os detentores dos meios de produção têm a capacidade de controlar o processo de trabalho e determinar o valor dos produtos gerados pelos trabalhadores. Em contrapartida, os trabalhadores, em sua maioria, não desfrutam do mesmo poder de negociação. Tal

⁷ No sistema capitalista, o trabalho é uma mercadoria, sendo comprada e vendida no mercado, como qualquer outra mercadoria. Nesse sentido, a relação entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores é mediada pelo dinheiro, o equivalente geral das mercadorias e representa o valor de troca do trabalho. Assim, o trabalhador vende a sua força de trabalho por um salário, determinado pelo mercado e pelo nível de concorrência entre os trabalhadores.

disparidade resulta em uma distribuição desigual da riqueza gerada pelo trabalho, em que os proprietários dos meios de produção acumulam mais riqueza do que os trabalhadores responsáveis por produzir esses bens.

Silva (2018) analisa o trabalhador-professor na lógica do capital:

[...] o professor também é um trabalhador comum e seus alunos, na lógica capitalista, acabam sendo transformados em mero produto capitalista. Muitas vezes, o professor não é apenas um produtor, mas também um empregado daqueles que desejam reproduzir a sociedade, isto é, seu status quo, não existindo uma escola neutra despojada de qualquer interesse (Silva, 2018, p. 34).

As palavras de Silva (2018) ressaltam que, na sociedade capitalista, a escola não é neutra e desprovida de interesses, mas reflete e reproduz as relações sociais. O professor, assim como os alunos, está inserido em um contexto social, político e econômico que influencia diretamente na sua atuação na escola. Desse modo, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um espaço de disputa de interesses e de ideologias. Cabe ao professor, então, buscar a conscientização dos alunos sobre a realidade social.

Justifica-se, portanto, a existência da escola, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso aos saberes científico, cultural e filosófico elaborados. É por meio do trabalho docente que acontece o ato de ensinar, sendo uma atividade intencional e planejada, e o professor, nesse arranjo, é o agente transmissor do conhecimento científico (Saviani, 2021).

Esse pensamento de Saviani enfatiza o papel da escola e do professor como agentes transformadores da sociedade. A educação, nessa perspectiva, não se limita apenas à transmissão do saber objetivo, mas também envolve a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Dessa forma, a escola deve ser um espaço de formação integral, que possibilite aos alunos desenvolverem suas capacidades cognitivas e éticas.

Saviani (2021) alerta com relação à atuação da escola, que “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular” (Saviani, 2021, p. 14).

Sobre o trabalho realizado pelo professor, Marta Sforzi (2019) esclarece:

É na seara da sala de aula, portanto, que o professor exerce um grande papel político, já que, como defende Saviani (1983), ao propiciar o acesso aos conhecimentos curriculares, a escola cumpre seu papel político ou deixa de exercer positivamente esse papel, à medida que abre mão da função de transmitir a cultura já produzida pela humanidade (Sforni, 2019, p. 20).

Por meio da transmissão desses conhecimentos, o professor pode contribuir para os alunos desenvolverem uma compreensão crítica da realidade em que vivem, e possam, assim, identificar as contradições, as injustiças e os desafios que precisam ser superados para alcançar na sociedade. Além disso, o docente pode estimular nos alunos o pensamento crítico, a reflexão, a argumentação e a capacidade de formular questionamentos e hipóteses.

Os neoliberais afirmam que a “[...] educação deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamento político-ideológicos” (Duarte, 2020, p. 33). Entretanto, acreditamos ser impossível desvincular o processo educacional das questões políticas e ideológicas⁸. O próprio processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados e as formas como são abordados já revelam escolhas políticas e ideológicas por parte dos professores e das instituições de ensino. Negar essas escolhas pode levar a uma falsa impressão de neutralidade, que já é ideológica.

Marta Sforni (2019) salienta a importância do reconhecimento de que o trabalho de cada professor é fundamental no desenvolvimento dos estudantes:

Uma cena recorrente no início do ano letivo ilustra bem o reconhecimento de que o trabalho específico de cada professor faz a diferença no desenvolvimento dos estudantes – quando um professor assume uma nova turma é comum que queira saber quem foi o professor dela no ano anterior, pois essa informação diz a ele muita coisa sobre o que esperar e não esperar acerca do desenvolvimento da turma que assumirá (Sforni, 2019, p. 20).

⁸ A prática educativa carrega consigo uma intencionalidade que pode tanto reforçar a dominação e a reprodução do *status quo* quanto contribuir para a transformação da realidade. Por isso, é fundamental que o professor tenha conhecimento histórico, domínio teórico-metodológico e consciência crítica para planejar um processo de ensino-aprendizagem que vá além da simples transmissão de conteúdos. Paulo Freire (2007) já enfatizava que o professor deve considerar o contexto social, cultural e econômico em que seus alunos estão inseridos, as suas necessidades e potencialidades, para poder criar atividades que contribuam para o desenvolvimento crítico e emancipatório dos educandos contra o populismo e o falseamento e a opressão.

Para desenvolver um bom trabalho, o planejamento educacional deve estar alinhado a uma perspectiva crítica e transformadora da sociedade⁹, a fim de formar alunos que sejam capazes de compreender a realidade em que vivem e agirem de forma consciente e transformadora sobre ela. Para isso, “[...] no planejamento de ensino, há de se considerar, de modo articulado, o **conteúdo**, o **sujeito** e a **forma**” (Sforni, 2019, p. 32, grifos da autora).

Nessa direção, Alves (2006) afirma que, aos educadores, impõem-se atualmente “[...] uma árdua tarefa: a produção de uma nova instituição educacional pública. [...] não identificada com a velha escola, [...] que atenda às necessidades contemporâneas” (Alves, 2006, p. 230). A partir do que é mencionado por esse autor, ressaltamos que a educação e a sociedade estão intrinsecamente interligadas. Contudo, não podemos ignorar que vivemos em uma sociedade capitalista na qual os professores fazem parte da classe trabalhadora, vendendo a sua força de trabalho.

Para dar conta dessa responsabilidade, Saviani (2011) assevera que a formação do professor “[...] deve ser provida por meio de cursos regulares de caráter presencial e de longa duração, ministrados por universidades que encarem a pesquisa sobre o magistério e a formação docente como projetos prioritários” (Saviani, 2011, p. 67). No entanto, é preciso ter “[...] uma política séria com investimentos maciços na formação de professores e no exercício docente, pois não adianta formar bem os professores se eles não encontram nas escolas condições para agir em consonância com a formação recebida” (Saviani, 2011, p. 121).

Seguindo essa mesma perspectiva, a falta de investimento na educação pode ter consequências negativas para a qualidade do ensino oferecido, uma vez que os professores¹⁰ são os principais responsáveis pela transmissão de conhecimentos e formação dos alunos.

⁹ Esse encaminhamento implica trabalhar conteúdos que permitam aos alunos desenvolverem uma consciência histórica e social, compreendendo as diferentes formas de organização da sociedade, as suas contradições e as lutas de classes. Além disso, é importante que a prática pedagógica esteja sempre orientada para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de tomar decisões com base em valores éticos e morais que estejam alinhados aos interesses da classe trabalhadora.

¹⁰ O conhecimento científico é fundamental na formação do educador, pois ajuda a desenvolver uma compreensão sólida dos processos e fenômenos naturais que governam o mundo. No entanto, infelizmente, ainda existem muitas lacunas na formação dos professores no Brasil, tanto com relação ao conteúdo específico das disciplinas quanto às questões pedagógicas e políticas. Além disso, muitos professores não recebem um salário adequado e não têm condições adequadas de trabalho, o que pode afetar negativamente sua formação e desempenho.

Nesse cenário, é essencial que o professor tenha consciência da sua posição na luta de classes e que esteja comprometido com a transformação da realidade, tendo em vista que tanto “[...] a desvalorização do magistério público como da escola pública reflete a desvalorização dos trabalhadores e a precarização [...] ao longo de nossa história” (Arroyo, 2013, p.74). Contudo, é preciso que o professor esteja engajado na luta por uma educação emancipatória e crítica, que não apenas reproduza o conhecimento científico, mas que também faça uma análise crítica da sociedade e que possibilite a formação de sujeitos capazes de atuar na transformação social.

O trabalho do professor terá posicionamento diferente dependendo do que ele acredita. De um lado, a serviço do capital, com uma prática reprodutora da sociedade, de outro, a favor da classe trabalhadora, a serviço da classe da qual esse profissional faz parte. De acordo com Saviani (2011),

Os educadores que se colocam no campo do marxismo deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca apropriar-se com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores (Saviani, 2011, p. 136).

Certamente, o professor é agente fundamental no processo educativo e, além da competência técnica, necessita ter o conhecimento por meio do qual a relação ensino e aprendizagem pode ser transformadora. Em certo sentido, podemos direcionar a história e alterar o curso do que está estabelecido; a maneira como ensinamos e o conteúdo que ensinamos têm o poder de gerar novas perspectivas e possibilidades.

Nesse contexto, a participação dos docentes em grupos de estudo se torna uma atividade de grande relevância. Esses espaços proporcionam oportunidades para o desenvolvimento intelectual e social dos educadores. Na sequência, exploramos com mais detalhes como esse envolvimento pode enriquecer a prática pedagógica.

2.3 GRUPOS DE ESTUDOS SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme abordamos anteriormente, na sociedade capitalista, o conhecimento mínimo é suficiente para o funcionamento adequado e para a reprodução do processo

produtivo. Contudo, se esse saber for expandido, pode se tornar um elemento que contraria a lógica de exploração capitalista. Em outras palavras, ao compreenderem mais profundamente as estruturas sociais e econômicas que os afetam, os trabalhadores podem se tornar mais conscientes de suas condições e dos mecanismos de opressão que enfrentam. Com isso, o saber elaborado não apenas pode facilitar o entendimento dessas relações sociais de exploração e dominação, mas também pode se tornar uma ferramenta poderosa na luta por mudanças sociais.

Nesse contexto, Gramsci (1991) já apontava para a propensão ao esvaziamento do trabalho docente e para a construção de uma imagem do professor caracterizada pela negação de sua condição de intelectual organizador da cultura.

Orso (2017a) alerta sobre o momento atual, que “[...] revela a necessidade de maior aprofundamento teórico e crítico [...]”, e, mais do que nunca, é preciso “[...] proporcionar uma sólida formação teórica, metodológica e prática [...]” aos professores (Orso, 2017a, p. 137)¹¹. Entretanto, reconhecemos que a formação do educador nos conduz à imprescindível reflexão sobre a função social da escola pública e a sua relevância política dentro do cenário da sociedade capitalista.

Diante disso, torna-se imperativo ponderarmos de que maneira e em que direção a formação continuada desses professores pode efetivamente contribuir para a “elevação cultural”, conforme observado por Gramsci (1991). Essa busca por elevação cultural não apenas sugere a ampliação do repertório de conhecimentos, mas também visa proporcionar à classe trabalhadora ferramentas que facilitem uma compreensão mais abrangente das complexas relações sociais em que estão inseridos. Dessa forma, a formação continuada emerge como um instrumento estratégico para subsidiar os educadores na tarefa essencial de capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor.

No entanto, é pertinente a seguinte indagação: *Como assegurar uma educação capaz de superar o déficit cultural histórico enfrentado pela classe trabalhadora com relação aos conhecimentos científicos e, simultaneamente, capacitar os professores para desempenharem um papel fundamental na transformação das atuais relações*

¹¹ A capacitação dos professores tem sido objeto de atenção por parte de diversos setores, incluindo organismos internacionais, empresários, mídia e intelectuais. Reconhecemos que a formação do professor desempenha um papel essencial na qualidade do ensino. No entanto, paradoxalmente, essa preocupação é acompanhada por um processo contraditório de simplificação, de esvaziamento e de fragmentação de conteúdos na formação contínua dos educadores.

sociais? Na direção de respondê-la, Saviani (2021) enfatiza que a aquisição de conhecimento é fundamental para a humanização, proporcionando uma compreensão mais profunda das complexas relações sociais, incluindo aquelas marcadas por exploração e dominação, nas quais os filhos dos trabalhadores estão intrinsecamente envolvidos. Assim, a capacitação cultural dos educadores e a promoção de uma educação transformadora se tornam não apenas desafios, mas também imperativos para instrumentalizar culturalmente os estudantes e capacitá-los.

A capacidade de a escola de ir além do conhecimento mínimo necessário à produção no sistema capitalista pode ter uma natureza subversiva com relação a esse sistema. Essa competência precisa ser concretizada por meio de ações efetivas que materializem a luta por uma escola comprometida com os interesses da maioria da população. A formação continuada, entendida na perspectiva da atualização histórico-cultural do professor, é, portanto, uma condição essencial para que a função da escola se concretize, assegurando a transmissão e a assimilação do conhecimento elaborado. A instrumentalização dos educadores¹² emerge como uma ferramenta para efetivar uma abordagem educacional transformadora e comprometida com a emancipação social.

Segundo Saviani (2012), no que diz respeito ao método, a formação continuada dos professores pode ter início a partir da análise da prática cotidiana do educador. A intenção é problematizar essa prática e identificar os conhecimentos necessários para instrumentalizá-la teórica e praticamente. Dessa maneira, o processo de formação continuada busca contribuir para que o professor retorne à sala de aula com uma compreensão mais aprofundada da prática pedagógica.

Um exemplo de iniciativa de formação continuada de valorização e de divulgação científica, que visa a capacitar os professores como agentes de transmissão do conhecimento científico, é o grupo de estudos da PHC. Inaugurado em 2016 pelo Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil Grupo de Trabalho (GT) do Oeste do Paraná (HISTEDOPR/Unioeste), na Unioeste, *campus* de Cascavel - PR, essa atividade tem mobilizado professores e profissionais das redes

¹² Nesse sentido, considerando a importância da “práxis”, que envolve indissociavelmente teoria e prática, a prática didática do professor deve ser pensada, fundamentada e planejada de maneira intencional, com o objetivo de direcionar-se contra-hegemonicamente. Isso implica criar espaços que permitam ao docente refletir teoricamente sobre sua prática, incluindo discussões sobre o currículo a ser implementado.

públicas municipal e estadual, assim como membros de sindicatos e movimentos sociais. Esses participantes decidiram colaborar em um propósito de unir esforços e fomentar uma série de estudos organizados de forma sistemática sobre a PHC.

Os grupos de estudos têm como objetivo realizar estudos teóricos sobre a PHC, explorando seus fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos. Além disso, busca desenvolver uma prática pedagógica coerente e unitária, que esteja em consonância com a perspectiva teórico-metodológica e seja capaz de promover o desenvolvimento crítico e emancipatório dos educandos. Ademais, intenta fortalecer a formação dos professores, com a criação de espaços de diálogo e reflexão, com a troca de experiências e com a busca conjunta por soluções para os desafios enfrentados na sala de aula.

Esses grupos de estudos tiveram início no primeiro semestre de 2017, sob a coordenação do professor Paulino José Orso, com o estudo da obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, de Dermeval Saviani. No segundo semestre, o mesmo grupo avançou para a segunda etapa, com o estudo da obra *Escola e Democracia*, do mesmo autor, e, simultaneamente, passou a organizar outros grupos com o objetivo de revistar as obras já estudadas.

No intuito de viabilizar condições para estudar e ampliar a difusão da PHC, por todo o Brasil, foram criados os grupos de estudos. A organização se deu pela articulação das equipes que funcionam na modalidade de autogestão e podem ser organizados em qualquer escola, universidade, município e estado do Brasil e do exterior. As atividades perfazem um conjunto de estudos, em uma série de etapas ao longo de alguns anos, seguindo uma programação comum a todos os grupos e previamente estabelecida e definida (Dinâmica e Normas [...], 2024).

Tendo em vista o aprofundamento dos conhecimentos acerca da PHC e a implementação de uma prática pedagógica ancorada em sua perspectiva teórico-metodológica, deu-se início a um grande coletivo, com apenas um grupo e, no segundo ano, já se somavam 49 grupos de estudos. Com o intuito de multiplicá-los, em 2018, foi criada uma plataforma, permitindo a ampliação dos grupos para 223, localizados em todo o território brasileiro (Histórico, 2023). Em 2019, a proposta se voltou para o aprofundamento dos estudos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da PHC, atingindo 169 grupos. Em 2020, devido à pandemia do novo

Coronavírus e de os grupos trabalharem na modalidade presencial, para evitar riscos à saúde dos participantes, suspenderam-se as atividades¹³.

Outro propósito é tornar essa teoria hegemônica, um projeto de educação em todas as escolas do Brasil. Por isso, esses grupos são de extrema importância para a formação continuada dos docentes e para o aprimoramento da prática pedagógica a partir dessa abordagem. A PHC é uma teoria educacional que busca promover uma educação crítica e transformadora, a partir da compreensão das contradições e das relações sociais presentes na sociedade. Portanto, os grupos de estudos são fundamentais para a disseminação, para a divulgação e para a consolidação dessa abordagem teórica na educação brasileira, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Sob esse aspecto, Orso (2021) explica:

Traçamos uma programação para vários anos, que vai desde a discussão dos fundamentos da PHC, passando pelo método até chegar às questões relativas à institucionalização e à implementação. O objetivo é fazer uma caminhada articulada e conjunta, e atingir todo o país, com todos os grupos discutindo as mesmas questões (Orso, 2021, p. 311).

O coordenador dos grupos de estudo enfatiza que, ao se apropriarem da teoria, também surgem discussões sobre diversos assuntos:

Na medida em que se reúnem, enquanto leem, discutem e se apropriam da teoria, também debatem sobre as questões relativas à escola, ao bairro, à cidade, à política, à economia, à sociedade, ao Brasil e ao mundo. Assim, os grupos se transformam em grandes espaços de discussão político-pedagógicos (Orso, 2021, p. 311).

Essa atividade desempenha um papel importante na divulgação científica, uma vez que proporciona um espaço no qual pessoas podem se reunir para aprofundar seu conhecimento. Além disso, esses grupos permitem a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento, contribuindo para a formação de uma

¹³ Com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos que viabilizam os encontros à distância, foi decidido retomá-los, em 2021, contando-se com a participação de 104 grupos, de forma *on-line*, com questões orientadoras para auxiliar nas discussões. Em 2022, foram organizados 84 grupos. No ano de 2023, sétima etapa, os textos organizados para os grupos de estudos discutiram sobre a institucionalização da PHC, questões teóricas, conceituais e experiências e processos de institucionalização que já ocorreram em alguns municípios (Histórico, 2023).

comunidade de prática engajada na educação crítica e transformadora. Por meio deles, é possível discutir e examinar práticas pedagógicas à luz da PHC, identificando as suas conquistas e desafios, bem como explorar alternativas para implementá-las nas escolas. É possível, desse modo, que os professores reflitam sobre as suas próprias práticas e promovam mudanças significativas no âmbito educacional.

Nesse sentido, Orso (2021) sintetiza que:

Os grupos de estudos, todavia, são apenas uma das formas de difundir e tornar a PHC conhecida. Para transformar a pedagogia histórico-crítica numa teoria pedagógica hegemônica e podermos realizar em plenitude os ideais preconizados por ela, precisamos de muitas outras iniciativas, tais como, a discussão em sala de aula, a oferta de disciplinas sobre a PHC nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, a realização de *lives* e eventos, a organização de cursos e projetos de extensão, dentre muitas outras, que cada um/a está convidado a promover (Orso, 2021, p.312, grifo do autor).

A afirmação do pesquisador destaca claramente a importância de uma ampla divulgação e disseminação da teoria da PHC, fomentando a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento. Os grupos de estudos foram uma iniciativa importante para aprofundar e compartilhar a teoria pedagógica de Dermeval Saviani, que propõe uma pedagogia crítica e emancipatória baseada na compreensão crítica da realidade social, política e econômica em que vivemos. Além disso, contribuem para a formação de professores e educadores com uma visão crítica e reflexiva da educação, ajudando-os a compreender a importância da educação como instrumento de transformação social.

A PHC é uma teoria pedagógica contra-hegemônica, comprometida com a classe trabalhadora e com a transformação social, diferencia-se de outras abordagens por compreender a escola como um espaço que não está isolado da realidade social e política. Ao contrário, busca entender a realidade social em que a escola está inserida e utiliza esse conhecimento para promover uma educação crítica e transformadora, que considere as contradições e as relações sociais presentes na sociedade.

Contudo, a PHC se tornará hegemônica quando se difundir e se consolidar como uma teoria pedagógica dominante, amplamente adotada e reconhecida como referência na prática educativa. Para isso, é necessário que haja um esforço coletivo para divulgar e disseminar seus princípios e práticas, bem como para aprimorar a sua

aplicação na prática pedagógica cotidiana. Ademais, é fundamental que constantemente se reflita sobre a prática docente, sobre a articulação entre teoria e prática e sobre alternativas que promovam a formação de cidadãos críticos¹⁴.

Essa atenção contínua com relação à formação do professor é assegurada pela legislação, conforme estabelecido no Art. 67, inciso II da LDBEN:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996, art. 67, inciso II).

É importante considerar que a Rede Municipal de Cascavel tem a PHC institucionalizada nas escolas municipais, contudo, é necessário implementá-la. Sobre isso, Orso e Tonidandel (2014) alertam:

[...] quando se trata das condições de implementação de uma proposta pedagógica é necessário se considerar uma questão fundamental: a compreensão e o entendimento que os professores têm acerca desta proposta, pois, é impossível se colocar em prática algo que não se conhece. Ou, então, no caso de seu desconhecimento, é necessário se criar as condições de leitura e de dedicação ao estudo da proposta e dos autores que a fundamentam (Orso; Tonidandel, 2014, p.131).

Certamente, a conexão essencial entre teoria e prática não apenas enriquece o conhecimento individual do professor, mas também desempenha um papel fundamental na capacitação do educador para compreender mais profundamente sua rotina pedagógica. Se os professores entenderem a PHC, com certeza desempenharão uma prática que fará a diferença. Ao adotar essa abordagem pedagógica, os educadores podem oferecer uma educação mais sólida e crítica, que não se baseia em teorias que esvaziam o conhecimento científico. Isso é fundamental,

¹⁴ A participação em grupos de estudos da PHC tem sido de grande relevância para a formação continuada de professores. Desde 2018, temos participado desses grupos e percebido o quanto eles contribuem para a ampliação do conhecimento sobre essa abordagem pedagógica. Os debates e as reflexões permitem aprofundar os conhecimentos sobre a área, as suas implicações teóricas e práticas, bem como trocar experiências sobre a sua implementação na sala de aula. Engajar-se nesses grupos de estudos oferece uma oportunidade para expandir os conhecimentos, enriquecer o aprendizado em conjunto numa perspectiva crítica sobre a educação. Trata-se de uma vivência que capacita os professores a aprenderem, compartilhando saberes e vivências para aprimorar suas abordagens pedagógicas e contribuir para a formação de cidadãos com pensamento crítico.

pois a não convicção em teorias vazias evita a adesão a falsos modismos e a discursos superficiais promovidos pela mídia como soluções para melhorar a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de levantar questionamentos acerca das discussões em torno da BNCC, uma vez que elas refletem e acentuam a intrincada complexidade e os desafios inerentes à reforma educacional em nosso país, tema a ser explorado na próxima seção.

2.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A BNCC¹⁵ é um instrumento normativo que orienta os currículos adotados pelos sistemas e redes de ensino em todo o território brasileiro. Além disso, influencia as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC estabelece diretrizes e princípios que devem ser seguidos pelos currículos, em consonância com a LDBEN de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – (Brasil, 2013).

A CF de 1988 estabelece a necessidade de uma abordagem que concilie a implementação de conteúdos comuns em todo o território nacional e conteúdos específicos para as esferas local e regional. Esse indicativo influenciou a discussão sobre a criação da BNCC, que foi mencionada de forma indireta na Constituição, com o objetivo de garantir a aplicação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o Art. 210 da CF dispõe que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210).

O Art. 26 da LDBEN reforça a importância da criação de uma base nacional comum:

¹⁵ A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes devem adquirir. O ato normativo de instituição e de orientação ocorreu por meio da Resolução nº 2/2017, do CNE, de 22 de dezembro de 2017, com a súmula: “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 1). A versão final da BNCC norteia a elaboração dos currículos escolares em todo o país, abrangendo tanto as instituições de ensino públicas quanto as particulares no âmbito da Educação Básica. É importante ressaltar que a decisão de adotar ou não as diretrizes estabelecidas na BNCC não estão nas mãos dos sistemas de ensino, pois essas determinações devem ser acatadas por todos os respectivos sistemas.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma 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, art. 26).

Assim, as conferências municipais, intermunicipais e estaduais atribuíram à BNCC a concepção de construção coletiva, com a parceria entre a sociedade civil e o Estado. Sob a perspectiva dessa ampla abrangência democrática, foi estabelecido o PNE, por meio da Lei nº 13.005, de 2014, que definiu 20 metas a serem alcançadas pela educação brasileira no período de 2014 a 2024. Dentre elas, destaca-se o compromisso com a elaboração e a implementação de uma BNCC para a Educação Básica no Brasil.

Dos objetivos estabelecidos pelo PNE, destacamos a busca pela universalização gradual da Educação Básica, com a ênfase na obtenção de índices de qualidade nas diferentes etapas educacionais, mensurados por meio de avaliações nacionais de aprendizagem. Com a influência do sistema econômico global neoliberal, o modelo educacional nacional demanda a adoção de novos métodos e metas para atender às demandas atuais.

Quanto a esse documento, Santos e Orso (2020) alertam: “[...] a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), [...] em vez de buscar a melhoria da educação, tem se revelado um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade” (Santos; Orso, 2020, p. 161). Com isso, é importante ponderar que “[...] há em curso no país um processo de desqualificação do conhecimento científico, comandado na maioria das vezes pelos interesses do capital” (Santos; Orso, 2020, p.176).

Nessa mesma perspectiva de pensamento, Zank e Malanchen (2020) acrescentam que “[...] não há, portanto, uma preocupação com a formação integral dos indivíduos, sendo ofertado, apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista” (Zank; Malanchen, 2020, p.146).

A BNCC está alinhada ao processo de reestruturação do sistema capitalista. Na Base, são apresentadas 10 competências gerais da educação, que visam a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de forma qualitativa. Essas

competências abrangem áreas como: valorização dos conhecimentos, desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo (incluindo aspectos tecnológicos), repertório cultural e expressões artísticas, comunicação e o uso de diferentes linguagens, cultura digital, aquisição de conhecimentos e experiências para atender às demandas do trabalho, argumentação, autoconhecimento, cuidados físicos e emocionais, empatia e cooperação para resolver problemas, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (Brasil, 2017, p. 9-10).

Temos aqui um contraponto, apesar de apresentar “[...] valorização dos conhecimentos e desenvolvimento do pensamento científico [...]” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 57), sabemos que esse conhecimento passa a ser secundarizado na BNCC, pois

[...] o conteúdo a ser ensinado é reduzido a recurso ou insumo para o desenvolvimento de competências, enquanto os campos de referência de seleção de conteúdos passam a ser as situações cotidianas, de vida ou de trabalho, em vez de ciências clássicas” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 57).

Fica claro que os indivíduos não conseguirão desenvolver seu pensamento crítico sem acesso aos conhecimentos clássicos e sem a compreensão da totalidade e contradições da sociedade atual. Dessa forma, “[...] a escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade” (Duarte, 2020, p. 37).

Portanto, no contexto das reformas curriculares impulsionadas pelo Estado neoliberal, a BNCC surge como um instrumento que busca exercer controle e o direcionamento sobre a estrutura escolar e as suas práticas educativas, tanto no âmbito político quanto pedagógico. Podemos afirmar, portanto, a Base aprofunda “[...] o rebaixamento da formação dos trabalhadores, esvaziando-se a função da escola, o currículo e o trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes” (Gama; Prates, 2020, p. 81).

A BNCC¹⁶ se apresenta como um modelo abrangente de educação, com o objetivo de reduzir a desigualdade educacional no país, que é frequentemente

¹⁶ A fundamentação da BNCC encontra semelhanças com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados na década de 1990 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Naquela época, houve uma tentativa de alinhar os currículos da Educação Básica a esse conceito, buscando

associada à qualidade e aos resultados obtidos. No entanto, ao detalhar de forma minuciosa o que cada indivíduo deve saber e ser capaz de fazer em cada fase da educação, o documento reforça e acentua a formação técnica, valorizando princípios utilitaristas que são considerados essenciais para o sucesso em um contexto social altamente competitivo. Com isso, aponta-se “[...] para uma perspectiva de sociedade, educação e conhecimento que não viabiliza um desenvolvimento pleno dos indivíduos” (Ferreira, 2020, p. 63).

Essa concepção reflete uma abordagem educacional orientada para as demandas do capital, que exige novas habilidades e qualificações dos indivíduos, culpabilizando o sujeito pelo fracasso. Nesse viés,

[...] o mito da meritocracia consiste em que, as crianças enxerguem a si próprias como responsáveis pelo papel social que irão cumprir a partir de seus fracassos escolares é aí que se habitua as crianças a estarem separadas em grupos de acordo com sua classe social (Silva, 2011, p. 152).

A BNCC é interpretada por alguns grupos do setor privado como um instrumento que é considerado essencial para a concretização de um projeto de nação com orientação liberal e burguesa, direcionado ao controle e à implementação de procedimentos que favorecem a burguesia. Não obstante a isso, precisamos considerar que “[...] na prática a burguesia reduziu a educação a um valor econômico, visando exclusivamente à formação da força de trabalho, recortando o homem em sua humanidade, ao reduzi-lo a uma mercadoria e instrumento de trabalho” (Silva, 2011, p. 153).

Essas intenções evidenciam uma visão instrumental da educação, na qual seu propósito principal é impulsionar os interesses econômicos e comerciais, negligenciando aspectos fundamentais como o desenvolvimento crítico e a formação integral dos indivíduos. Isso ocorre porque, “[...] na sociedade capitalista, dividida em classes sociais e marcada por interesses antagônicos, a educação é decorrente dessa lógica [...]” (Silva, 2018, p. 24), contudo, essa abordagem reducionista da educação

adequar os saberes escolares aos princípios neoliberais defendidos como essenciais para alcançar a qualidade total, uma visão propagada pela classe empresarial. Esse direcionamento da educação como uma formação escolar imediata e utilitária para o mercado de trabalho acaba colocando em segundo plano a importância de uma formação ampla, que desenvolva o potencial dos indivíduos como agentes capazes de transformar as estruturas sociais e econômicas (Lavoura; Ramos, 2020).

pode comprometer o conhecimento das futuras gerações, por estar focalizada apenas em metas econômicas e produtivas.

Nesse sentido, a dificuldade em estabelecer uma relação fundamentada entre a pedagogia das competências e os processos de desenvolvimento de métodos, abordagens e teorias pedagógico-didáticas ao longo da história da educação escolar, conduz-nos a reconhecer que a incorporação das competências na formação escolar está intrinsecamente ligada à reafirmação da subordinação do conhecimento à hierarquia social, em associação com a empregabilidade. Essa abordagem discursiva surge no contexto da reestruturação das relações entre trabalho e educação. A esse respeito, destacamos um trecho da própria BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

Nessa intenção de estabelecer habilidades e competências, Silva (2018) discute o desafio enfrentado atualmente:

[...] o papel da escola é posto a serviço de duas forças, de um lado, dos interesses da classe hegemônica detentora dos meios de produção que luta pela manutenção e perpetuação da ordem vigente; de outro, das demandas a favor da classe trabalhadora (Silva, 2018, p. 24).

Não obstante às bases legais, como a LDBEN de 1996 e a CF de 1988, que preconizam a Educação como promotora do desenvolvimento integral do indivíduo para efetiva participação na cidadania e no mercado de trabalho, é fundamental salientar que esse objetivo não pode ser eficazmente atingido por meio de currículos que dão ênfase exclusiva à aquisição de competências ligadas a tarefas mecânicas e rotineiras. É necessário um enfoque mais abrangente e que proporcione aos estudantes o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que superem o aspecto utilitário, promovendo uma formação mais crítica (Saviani, 2020).

Na mesma direção de Saviani, Newton Duarte aborda sobre o ataque aos currículos:

A educação escolar, afirmam os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamentos político-metodológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades “úteis” (Duarte, 2020, p. 33).

Essa perspectiva tende a desconsiderar a importância de uma abordagem crítica e contextualizada na educação, limitando-se a uma visão instrumentalizada da aprendizagem, focalizada apenas na aplicabilidade dos conhecimentos. De acordo com Lusvardi Jr. (2022),

A Base esvazia importância da transmissão do saber escolar sistematizado, da cultura “letrada”, e de pertencimento coletivo e carrega de valores a individualidade e adaptabilidade do sujeito perante as demandas da sociedade atual, fazendo a manutenção das forças hegemônicas (Lusvardi Jr., 2022, p. 89).

Lavoura e Ramos (2020), em seu estudo, analisam como a BNCC se relaciona com os conceitos e ideias propostos por Perrenoud:

Nos dias atuais, encontramos algo parecido com as considerações de Phillippe Perrenoud sobre o fato de os estudantes não reterem nem 30% do que se ensina nas escolas. Por isso, os conteúdos de ensino não deveriam mais ser selecionados a partir das ciências, da filosofia e das artes, mas sim de práticas e condutas esperadas dos estudantes (Lavoura; Ramos, 2020, p. 56-57).

No entanto, é importante destacar que a abordagem baseada nas competências não implica necessariamente uma mudança epistemológica na educação, mas sim uma adaptação com base em fundamentos comportamentais. Nesse sentido, a Pedagogia das Competências pode ser entendida como uma estratégia para reconfigurar a educação, atendendo às demandas de reestruturação das relações de trabalho impostas pelo neoliberalismo.

Ferreira (2020) considera que “[...] o neoliberalismo afeta o currículo escolar com a relativização dos conteúdos que devem ser ensinados, também se observa um esvaziamento escolar, com características da negação do ato de ensinar e do papel do professor” (Ferreira, 2020, p. 78). Ainda mais, “[...] para a ideologia neoliberal, a

educação escolar deve evitar a todo custo os currículos escolares e os professores que intencionem conduzir os alunos no processo de apropriação da cultura científica, artística e filosófica (Duarte, 2020, p. 43).

Nesse sentido, Felipe, Silva e Costa (2021) enfatizam que,

Uma vez inserida e subordinada ao modo de produção capitalista, a escola vive uma contradição: por um lado, reproduz a contradição fundamental do capitalismo – a divisão da sociedade em classes antagônicas – nos seus objetivos específicos de prover essa sociedade de um projeto educativo influenciado por interesses burgueses de formar os indivíduos com competências para disputar uma vaga no mercado de trabalho e se submeter à intensificação e à precarização do trabalho; por outro, pode proporcionar os elementos necessários à compreensão crítica dessa realidade e sua transformação (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 784).

A Pedagogia das Competências estabelece uma conexão entre a educação formal e um projeto social voltado para funções sociais práticas e adaptáveis às demandas do comércio e do trabalho. Nesse contexto, a escola é concebida como uma instituição que deve preparar os indivíduos para desempenhar papéis produtivos na sociedade, fornecendo-lhes as habilidades e as competências necessárias para se adequarem às exigências do mercado. Assim sendo, “[...] a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitarista e pragmática, direcionada por interesses empresariais” (Zank; Malanhen, 2020, p. 132).

A prevalência do enfoque tecnicista na BNCC é preocupante, uma vez que reduz a riqueza e a profundidade dos conteúdos científicos abordados nas escolas. Ao focalizar em métodos e técnicas de ensino em detrimento do conhecimento substancial, corre-se o risco de diminuir a capacidade dos estudantes de compreenderem a complexidade e a relevância da ciência no contexto atual. Esse modelo de política curricular adota de forma radical as matrizes de avaliação baseadas em competências e habilidades como elementos estruturantes da própria organização da matriz curricular. Isso implica o desenvolvimento de competências pré-definidas, fundamentadas em objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação e no direito de aprendizagem, que se torna um referencial político-epistemológico orientador da política curricular estabelecida pela BNCC no sistema educacional brasileiro.

Nessa mesma direção, Dourado e Siqueira (2019) alertam:

Por mais que o discurso e/ou retórica em torno da construção de uma Base defenda a existência de uma parte comum e uma parte diversificada do currículo, o que se nota é a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades. Aquilo que se anuncia como 'base', poder-se-á converter-se em 'currículo mínimo' (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300).

No entanto, compreendemos que “[...] uma escola compromissada com a humanização compreende que além das habilidades e competências, a formação do indivíduo está alicerçada em direitos que não visem apenas à sua sobrevivência, mas a uma existência plena” (Oliveira; Neto, 2022, p. 68). Com isso, ao enfatizar as competências e as habilidades pré-definidas, a BNCC atribui centralidade à Pedagogia das Competências, indicando que seu objetivo vai além de uma simples reconfiguração político-pedagógica da estrutura escolar. Busca-se, também, dentro do ambiente escolar, o controle das práticas educativas, incluindo a avaliação, a produção didática e a formação dos professores.

Para Oliveira e Neto (2022), “[...] se por um lado, o professor necessita atender às especificidades da BNCC, por outro, não deve permitir que a formação do aluno aconteça de forma a marginalizá-lo do contato com o conhecimento humano mais elaborado” (Oliveira; Neto, 2022, p. 67). Nesse contexto, a BNCC restringe o processo educativo ao focalizar exclusivamente o desenvolvimento de competências e habilidades que abrangem conteúdos mínimos, com uma ênfase desproporcional nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, ao mesmo tempo em que nega acesso a outros conhecimentos. A ausência dos conteúdos de Ciências da Natureza e Ciências Humanas na BNCC prejudica uma formação ampla, que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Temos ainda, as avaliações em larga escala, que funcionam como uma ferramenta de uniformização. Além de criarem um ambiente de controle, no qual o Estado identifica as lacunas entre os objetivos previamente estabelecidos e pontuados, como elementos essenciais para avaliar a qualidade educacional do país, esse monitoramento, muitas vezes, está vinculado às gratificações salariais, com negociações de objetivos.

Os resultados das avaliações institucionais ganham destaque perante a população, tornando-se uma ferramenta no controle e na estratégia de indução, de elaboração e de implementação de novas políticas educacionais. Esses resultados, baseados em indicadores externos à escola, acabam sendo utilizados como

instrumento para obter o consentimento dos diversos representantes da sociedade na formulação das reformas educacionais. A respeito disso, Saviani (2020) afirma:

Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificavam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional (Saviani, 2020, p. 24).

Zank e Malanchen (2020) complementam esse ponto de vista:

Um currículo fragilizado e recortado apenas com o objetivo de atender às avaliações externas não apresenta condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que *grosso modo*, exige a formação para o mercado de trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade na sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala (Zank; Malanchen, 2020, p. 138, grifo das autoras).

Ao considerarmos a importância atribuída à avaliação baseada em testes globais padronizados na estruturação do sistema educacional brasileiro, bem como as referências a outros países, em particular os Estados Unidos, que são tomados como modelo para a iniciativa de elaborar a BNCC no Brasil, parece-nos evidente que o propósito dessa nova norma é alinhar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações padronizadas em âmbito global.

No entanto, essa circunstância ressalta as limitações dessa abordagem, uma vez que, como já alertado anteriormente, a subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional a essa concepção de avaliação acarreta uma significativa distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016).

Assim sendo, para Dourado e Siqueira (2019),

Há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação (Dourado; Siqueira, 2019, p. 295).

É importante ressaltar que a BNCC se insere nos processos de flexibilização das práticas de trabalho, ao adotar uma abordagem técnica baseada em objetivos voltados para a aquisição de competências e habilidades. Isso indica que o documento da Base está preocupado com a necessidade de os indivíduos se adaptarem e se qualificarem para o mundo do trabalho. Nesse contexto, espera-se que o professor desenvolva habilidades para atuar em diversas situações dentro do ambiente escolar, sendo capaz de demonstrar resiliência, flexibilidade e habilidades de resolução de problemas. Além disso, almeja-se que ele seja capaz de mobilizar recursos e alcançar resultados satisfatórios, atributos que são considerados indicadores de uma boa qualificação profissional na contemporaneidade. No entanto, percebemos uma certa discrepância ao não abordar o processo de ensino e aprendizagem, bem como a transmissão dos conhecimentos científicos.

Sobre isso, Zank e Malanchen (2020) salientam:

[...] os objetivos são claros: moldar a formação dos indivíduos, controlar as ações dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos etc. (Zank; Malanchen, 2020, p. 157).

Na introdução na BNCC, encontramos o objetivo de que a educação deve assegurar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, que são definidas em dez competências:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de *dez competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 8, grifo no original).

É possível identificar uma série de argumentos que defendem a necessidade de processos educativos alinhados à preparação para a vida. Alguns possíveis aprimoramentos para essa afirmação são:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p. 15).

Dessa forma, os projetos de vida centrados exclusivamente no indivíduo são inadequados e podem resultar em uma maior opressão para as pessoas. O sofrimento e o adoecimento dos sujeitos surgem da impossibilidade de realização em uma sociedade que, na verdade, está longe de oferecer oportunidades equitativas.

No Item 6 das competências gerais proposta pelo documento da Base, podemos verificar uma outra abordagem: o multiculturalismo. Verificamos isso no excerto em destaque:

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 (Brasil, 2017, p. 9).

Com isso, “[...] é possível perceber a adoção de uma outra abordagem: o multiculturalismo. No âmbito escolar o multiculturalismo defende que a cultura escolar é uma cultura eurocêntrica” (Ferreira, 2020, p. 66). Sendo assim, “[...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o conhecimento objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação [...]” (Duarte, 2006, p. 9).

Embora seja importante considerar os conhecimentos prévios dos indivíduos como ponto de partida no processo educacional, o conhecimento escolar sistemático não deve se limitar apenas às experiências individuais, nem mesmo se restringir ao seu contexto imediato. O conhecimento na BNCC é abordado de forma imediatista¹⁷, com foco apenas em aspectos imediatos e práticos. Essa abordagem pode limitar a compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos. Nesse contexto, a BNCC evidencia claramente essa orientação ao estabelecer que:

¹⁷ Distante de integrar a escola à disseminação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais avançados produzidos pela humanidade, a concepção de educação integral da BNCC se apresenta de outra forma. A Base explicitamente defende a formação de indivíduos resilientes, produtivos, colaborativos e abertos ao aprendizado contínuo, ou seja, capazes de “aprender a aprender”. Desse modo, observamos a persistência dos fundamentos da abordagem educacional do “aprender a aprender”, inicialmente introduzidos nos PCNs e agora novamente advogados na BNCC. Considerando esse cenário, os desdobramentos previsíveis abrangem o reforço do individualismo, o agravamento das disparidades sociais, a deterioração da qualidade na Educação pública, a intensificação da dicotomia entre escola pública e privada e a precarização do sistema educacional público.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p.14).

Observando o perfil de aluno a ser formado, Marsiglia *et al.* (2017) argumentam que a BNCC,

[...] ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 119).

Nesse contexto, predominam nessa abordagem o pragmatismo e o utilitarismo, com o foco no desenvolvimento de competências essenciais para resolver demandas do cotidiano e do mundo do trabalho. Além disso, a BNCC incentiva o autocuidado, as relações interpessoais harmoniosas, a flexibilidade e a capacidade de adaptação diante das adversidades.

Cabe destacar que enfrentamos um cenário de retrocesso com relação ao acervo de conhecimento acumulado ao longo dos anos, “[...] o que a ciência sistematizou ao longo dos séculos e que tem chegado às escolas por meio do conteúdo escolar disciplinar perde-se em meio a desvaneios de uma retórica retrógrada, oca e vazia” (Santos; Orso, 2020, p. 172). Corremos o risco de que o currículo na Educação Básica se torne cada vez mais limitado e carente de conteúdo significativo. Para os autores, “[...] temos a implementação de uma base curricular que, sob esses parâmetros, mostra-se sem base, desprovida até mesmo de um mínimo de racionalidade” (Santos; Orso, 2020, p. 172).

A esse respeito, Silva (2007) afirma que “[...] é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e

centrada nos conteúdos” (Silva, 2007, p. 32). Em vista disso, só assim contribuiremos para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de analisar criticamente a realidade, de questionar e de tomar decisões embasadas em informações sólidas e conhecimentos adquiridos.

Destacamos, portanto, que esse pensamento é um chamado à defesa e ao fortalecimento da educação pública como um pilar fundamental para a construção de um futuro mais promissor para todos. Além disso, é por meio da audácia em questionar e propor alternativas que podemos construir uma educação que vá além das imposições e se torne verdadeiramente transformadora.

Neste momento, aprofundamos as análises sobre as competências preconizadas na BNCC, buscando uma compreensão mais abrangente das implicações e dos desafios que essas diretrizes podem apresentar no contexto educacional.

O movimento em favor das competências¹⁸, conforme exposto na BNCC, não é algo novo na história da educação. Contudo, a ênfase nas competências retrocede ao que já foi criticado pela educação brasileira, pois pode levar a uma simplificação do conhecimento científico, reduzindo-o a habilidades isoladas e descontextualizadas. De acordo com Ferreira (2020), “[...] encontramos na BNCC ecos do que já estava exposto na LDB, o reforço da definição dos conteúdos por meio das competências e habilidades” (Ferreira, 2020, p. 65). Ademais, “[...] seguindo a orientação da LDB, a BNCC propõe orientar as aprendizagens essenciais, e não apenas os conteúdos mínimos a serem ensinados” (Ferreira, 2020, p. 65).

A abordagem pedagógica das competências tem suas origens na Escola Nova e está inserida em um conjunto de pedagogias conhecido como pedagogias do aprender a aprender, conforme apontado por Saviani (1991) e posteriormente por Duarte (2006). Nesse conjunto, a Pedagogia das Competências é identificada como

¹⁸ Conforme destacado por Malanchen e Santos (2020), na primeira versão da BNCC, a abordagem da pedagogia das competências não estava claramente explicitada. Já na segunda versão, aprovada durante um período de instabilidade política em 2016, é possível perceber transformações nas entrelinhas do documento, além de um processo de construção acelerado e com características antidemocráticas. Tanto na terceira e última versão, aprovada em dezembro de 2017, como na versão aprovada para o Ensino Médio no final de 2018, o documento está totalmente definido e organizado em torno de competências e habilidades, ou seja, adota o modelo da pedagogia das competências que já havia sido objeto de críticas durante a época dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas que agora ressurgem na BNCC.

uma das correntes que compõem o campo hegemônico, contribuindo para a formação do indivíduo com base nos avanços e necessidades do capitalismo contemporâneo.

No texto da Base, encontramos a definição de competência:

[...] 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 (Brasil, 2017, p. 8).

A BNCC estabelece três grupos de competências gerais que estão interligados e atravessam todas as áreas e componentes pessoais e sociais que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo da Educação Básica: competências pessoais e sociais; competências cognitivas; e competências comunicativas. Abordamos cada uma delas a seguir.

As competências pessoais e sociais compreendem:

[...] conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocrítica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/ necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo; 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. 7).

Essa competência centra-se no desenvolvimento individual do educando, deixando de lado as interações sociais e o contexto social no qual ele está inserido. As interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental dos alunos. Aprendemos sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor por meio das interações com os outros.

Com relação às competências cognitivas, o aluno precisa:

[...] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2017, p. 5).

No entanto, é preciso considerar que o saber objetivo é a melhor ferramenta para instigar a curiosidade dos educandos, pois lhes oferece uma base sólida para explorar, descobrir e questionar o mundo ao seu redor, além disso, é por meio desse conhecimento que serão capazes de resolver situações cotidianas, e não o inverso.

A competência comunicativa, por sua vez, engloba os seguintes aspectos:

[...] explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental (Brasil, 2017, p. 6).

Além de ser uma maneira de expressar o conhecimento adquirido, a oralidade papel é essencial para a construção de significados compartilhados, para a troca de ideias e para a produção do conhecimento, no entanto, é preciso levar em consideração as relações de poder presentes na sociedade atual e analisar criticamente os discursos veiculados nas diferentes mídias, os quais alienam e induzem a classe trabalhadora.

Com o propósito de prontamente satisfazer as demandas do mercado, a educação escolar é agora encarada como uma esfera estratégica para acompanhar o ritmo acelerado das transformações. A esse respeito, Duarte (2006):

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia à tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (Duarte, 2006, p. 9).

Nessa perspectiva, a escola é chamada a desempenhar um papel na formação de indivíduos autônomos, competitivos, eficientes e habilidosos, capazes de contribuir para a construção e para a consolidação da chamada sociedade do conhecimento ou da informação. A Pedagogia das Competências, desse modo, emerge como o

fundamento epistemológico da educação em todos os níveis de ensino, tornando-se o critério pelo qual se mede o sucesso ou o fracasso individual.

Oliveira e Neto (2022) abordam o trabalho do professor sob a perspectiva da BNCC:

A descoberta de um mundo novo, derivado da apropriação da cultura humana mais elaborada, tem se tornado cada vez mais difícil dado o fato das diretrizes da BNCC estarem empobrecendo, senão esgotando, as possibilidades do trabalho docente, agora necessitando adequar-se a um projeto cujas tendências pedagógicas restringem a formação do educando ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao cumprimento de um papel social marcadamente servil à permanência ao *status quo* capitalista (Oliveira; Neto, 2022, p.67, grifo dos autores).

Fica evidente, diante da crítica dos autores, que ao negligenciar os conteúdos mais elaborados, a BNCC pode estar comprometendo a formação humanizadora, perpetuando uma visão utilitarista da educação, que prioriza a preparação dos alunos para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e emancipadora. Infelizmente,

[...] o que temos hoje é um direcionamento dos investimentos, tantos físicos quanto de recursos humanos, e uma formação de professores voltados para que esses estejam preparados e prontos para aplicar uma metodologia de ensino que prioriza o treinamento dos alunos no aprendizado e aplicação de habilidades/competências cognitivas e emocionais nas diversas situações da vida em sociedade, com destaque para sua inserção no mundo do trabalho (Lusvardi Jr., 2022, p. 91).

Após uma breve análise da BNCC, procedemos à exploração das discrepâncias e controvérsias entre a BNCC e a PHC, delineando as suas distintas abordagens e a competição entre elas, o que amplifica os obstáculos enfrentados no contexto educacional escolar.

2.5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

É essencial refletir sobre o currículo como um campo permeado por diversas perspectivas e interesses, pois envolve questões de poder e concepções sobre o tipo

de educação que desejamos para os educandos. Diante disso, é imprescindível questionar: Que tipo de educando queremos formar a partir da BNCC e da PHC? Que tipo de indivíduo desejamos desenvolver? E para qual sociedade almejamos prepará-los?

Essa disputa evidencia que o currículo não é uma questão neutra, haja vista que envolve escolhas políticas, sociais e culturais sobre o tipo de sociedade que queremos construir. É importante reconhecer a complexidade desse debate considerando a valorização do conhecimento científico e crítico e a garantia de uma formação básica sólida que garanta a socialização e a apropriação dos conhecimentos científicos.

Podemos dizer que a disputa entre a abordagem PHC e a BNCC ocorre com relação a diferentes concepções de educação, de currículo e de sociedade. Enquanto a PHC valoriza o conhecimento científico, a formação crítica, a contextualização dos conteúdos, a BNCC busca garantir uma formação mínima comum a todos, enfatizando a aquisição de conhecimentos essenciais e o desenvolvimento de habilidades e competências previamente definidas.

Nesse embate, revela-se uma tensão entre a busca por uma educação que promova a emancipação dos discentes e a necessidade de estabelecer padrões mínimos de qualidade e equidade educacional.

O próprio documento normativo da BNCC oferece indícios de sua natureza regulatória. O que é inicialmente apresentado como base pode se transformar em um currículo mínimo. Essa reflexão ampla e crítica sobre o propósito do currículo e a sociedade em que desejamos formar é essencial para nortear as discussões a seguir. Sobre isso, Frigotto e Ciavatta (2003) salientam que “[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 97).

O discurso de equidade social expresso pela BNCC se reflete nas declarações publicitárias do Ministério da Educação (MEC), ao afirmar que, se a base da educação é a mesma, tanto escolas públicas quanto particulares devem ter o mesmo desenvolvimento e as mesmas oportunidades. No entanto, essa perspectiva desconsidera o fato de que as questões relacionadas à desigualdade social não surgem dentro das instituições escolares. A desigualdade educacional no Brasil vai além da existência de um currículo nacional único e está diretamente relacionada à

disparidade de renda, às condições sociais desfavoráveis¹⁹ e às diferentes oportunidades disponíveis. Um aspecto essencial nessa questão é o financiamento da Educação Básica. Segundo Saviani (2007a), a classe dominante busca impedir que as massas elevem seu nível de consciência, demonstrando desinteresse, indiferença e até menosprezo pela educação.

Portanto, “[...] não há nenhuma possibilidade de a escola ser neutra, mas em constante disputa pelas forças do jogo. A PHC, portanto, está bem posicionada, isto é, em favor dos setores excluídos socialmente” (Silva, 2018, p. 24). Com isso, ao restringir a educação das camadas populares a uma escola desprovida de recursos, limitada a um currículo mínimo, que visa a atender apenas às necessidades imediatas e superficiais do mercado de trabalho, dentro de condições precárias e com interesses restritos ao ganho individual de pouca relevância social, a educação escolar dificilmente possibilitará a emancipação dos indivíduos. Isso ocorre porque aqueles que são marginalizados não têm acesso ao conhecimento elaborado que é detido pelos grupos dominantes.

Corroborando desse ponto de vista, Marinho (2022) afirma:

[...] qualquer documento oficial da educação brasileira deveria estar comprometido com a humanização, com o desenvolvimento das máximas potencialidades das novas gerações, garantindo o acesso a cultura mais elaborada e não como tem sido, isto é, dirigir a educação apenas para a apropriação e objetivação de saberes úteis à prática cotidiana no mercado de trabalho, desenvolvendo, com isso, no máximo, como tendência, mentalidades pragmáticas (Marinho, 2022, p. 45).

É evidente que são perspectivas diferentes. A BNCC é “[...] caracterizada pelo ataque aos conhecimentos e a ciência, pelo rebaixamento da teoria, são expressões dessa necessidade de acumulação a qualquer custo [...]” (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 2), o que pode resultar em uma formação mais superficial e limitada para os estudantes. Por outro lado, a PHC é “[...] uma teoria pedagógica comprometida com a classe trabalhadora, marcada pela defesa da escola pública, pela valorização dos

¹⁹ A pobreza é um fato que impacta significativamente a aprendizagem, desde questões de acesso e permanência, até as necessidades dos indivíduos. Afirmar que a unificação dos conteúdos reduzirá as desigualdades é depositar na educação e na escola pública poderes que ela não tem, além de adotar uma visão simplista da sociedade e despolitizar a discussão e análise do problema. “Para que esses indivíduos sejam de fato incluídos, é necessário conhecimento que lhes possibilite a visão da totalidade” (Marinho, 2022, p. 45).

profissionais da educação, pela defesa da socialização dos conteúdos historicamente acumulados” (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 2).

Com essas premissas, Silva (2018) defende que

A PHC tem se colocado como instrumento de luta dos educadores, alunos e gestores, em contraposição ao aligeiramento, a vulgarização e, por consequência, ao rebaixamento da qualidade de ensino cujo núcleo fundamental está amparado na adaptação do indivíduo na sociedade, regida pela força do capital (Silva, 2018, p. 23).

Assim sendo, os professores da escola pública devem buscar uma educação que reflita as lutas e os interesses da sua classe, adotando uma abordagem mais crítica e humanista. Essa perspectiva permite que tanto os educandos quanto os educadores tenham as condições necessárias para transformar a realidade em que se encontram. Caso contrário, ao seguir uma lógica pragmática e utilitária, estariam apenas contribuindo para a manutenção das estruturas de exploração impostas pelo sistema capitalista.

Em consonância com o pensamento de Saviani, Silva (2018) sintetiza que “[...] a PHC reafirma o papel clássico da escola, isto é, o da transmissão do patrimônio cultural, filosófico, científico e estético produzido e acumulado pelo gênero humano” (Silva, 2018, p. 32-33). A escola, portanto, tem a responsabilidade de introduzir os alunos na cultura letrada, ou seja, na cultura da escrita e do conhecimento sistematizado. Essa tarefa é realizada de forma sequenciada e dosada, respeitando-se as diferentes etapas de desenvolvimento dos estudantes e proporcionando uma progressão gradual no acesso aos conteúdos.

Ao considerar as etapas do desenvolvimento, a PHC se fundamenta no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, garantindo uma abordagem educacional que permite a apropriação progressiva do conhecimento pelo educando, desde a Educação Infantil. A articulação entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural fornece uma visão mais abrangente e integrada do processo educativo. A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores, destaca a importância do contexto sociocultural e histórico no desenvolvimento humano. Dessa forma, a PHC leva em consideração as particularidades e as necessidades dos alunos em diferentes faixas etárias, proporcionando-lhes uma educação adequada ao estágio de desenvolvimento em que se encontram.

Ao contrário da PHC, a BNCC adota uma abordagem diferente em relação ao conteúdo de ensino. De acordo com Lavoura e Ramos (2020), “[...] o conteúdo de ensino é reduzido a recurso ou insumo para o desenvolvimento das competências, enquanto os campos de referência de seleção dos conteúdos passam a ser situações cotidianas, de vida ou de trabalho, em vez de ciências clássicas” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 57).

Essas distintas perspectivas refletem-se em diferentes concepções pedagógicas e filosóficas sobre a educação. À medida que a PHC busca promover uma formação mais abrangente e crítica, a BNCC intenciona uma formação mais direcionada para as demandas do mundo contemporâneo. Contudo, sabemos que a PHC busca atender aos interesses da classe trabalhadora, ao passo que a BNCC aos interesses do capital.

Sabe-se que as políticas públicas refletem os interesses do sistema capitalista, e a adoção da BNCC é um exemplo disso. A padronização dos currículos e a ênfase nas competências e habilidades estão alinhadas com uma visão mais utilitarista da educação, cujo objetivo principal é preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para as demandas do mundo contemporâneo. Essa orientação pode ter impactos significativos na formação das futuras gerações, pois pode resultar em uma educação mais superficial, centrada apenas em questões práticas e imediatas, bem como deixar de lado a formação integral dos indivíduos, que inclui o desenvolvimento de uma consciência crítica e valores éticos e cidadãos engajados na transformação da sociedade.

A Pedagogia das Competências, como teoria dominante, fundamenta-se nos princípios de eficiência e de eficácia, valorizando a meritocracia e a competição como pontos centrais de suas discussões. Nesse contexto, acreditamos que essa abordagem é utilizada para reestruturar as instituições escolares com foco na produtividade e na direção dos processos de produção. É inegável que a questão econômica está estreitamente ligada a essa perspectiva, sendo a concepção neoliberal considerada como um elemento essencial para a ampliação das relações econômicas e sociais no país.

O que fica claro é a mudança na estrutura da escola pública em direção à escola privada. Na escola privada, os currículos permanecem inalterados, sem uma redução significativa de conteúdo, pelo menos até o Ensino Médio, pois isso é visto como crucial para a obtenção de vagas nas universidades públicas. Essa ação resulta

em desigualdades notáveis entre esses dois setores, com uma vantagem clara para o setor privado, em detrimento do setor público. Em vista disso, a disparidade contribui para a continuidade de processos que ampliam as diferenças sociais e aumentam os índices de fracasso escolar.

Saviani (2011) nos chama à reflexão sobre a urgência de construir uma escola que promova a emancipação e não a alienação dos alunos. É essencial termos uma escola que valorize o conhecimento científico e cultural como pilares fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Esse autor elaborou a PHC com o objetivo de oferecer respostas aos desafios enfrentados na educação brasileira. Essa teoria procura compreender o movimento objetivo do processo histórico, buscando entender as transformações sociais e culturais ao longo do tempo. A PHC teve início de sua formulação teórica em 1979, quando se propôs a superar o caráter meramente reprodutivista presente em outras abordagens pedagógicas. Em oposição a essas teorias que tendem a perpetuar as desigualdades sociais, a PHC busca compreender o contexto histórico em que a educação está inserida.

Ao abordar a educação de forma histórica, a PHC valoriza os conhecimentos produzidos ao longo do tempo e busca relacioná-los com o momento presente. Isso permite que os alunos compreendam a evolução das ideias e das transformações sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a sociedade em que vivem.

Ademais, trata-se de uma abordagem educacional que tem sido disseminada no contexto da educação brasileira desde o fim da Ditadura Militar, fundamentada nos princípios da concepção dialética e do materialismo histórico, além de ser influenciada por importantes pensadores, tais como Karl Marx e outros autores marxistas, a exemplo de Gramsci.

Demerval Saviani buscou desenvolver e aprimorar a teoria a partir dos estudos e reflexões desses pensadores. A PHC, desse modo, procura compreender a educação como um fenômeno histórico e social, reconhecendo que a prática educativa está intrinsecamente relacionada à sociedade e suas contradições. Ao se alicerçar nos princípios do materialismo histórico, a PHC considera o desenvolvimento histórico das sociedades e a luta de classes como fundamental para entender a educação em suas diferentes formas e contextos. Tal perspectiva destaca a importância de contextualizar os conteúdos educacionais, relacionando-os com a

realidade social e política dos estudantes, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa e consciente.

É, portanto, uma teoria da educação articulada com a prática social e voltada para a transformação social. Tem um embasamento teórico sólido e consistente que diz respeito a uma formação humanizadora. É também revolucionária, pois busca a superação da sociedade existente, promovendo uma educação emancipatória, comprometida com a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A PHC se propõe a realizar uma prática pedagógica tendo em vista a socialização dos conhecimentos científicos mais ricos produzidos ao longo da história da humanidade, assim como objetiva o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, a formação omnilateral, portanto, a emancipação humana. Nessa perspectiva,

O conteúdo dos clássicos revela a forma como os seres humanos se fazem na história, ou seja, o modo como se constituem enquanto seres sociais, o modo como produzem e reproduzem a sua própria existência. Tal saber, que se acumula na prática social na forma de um sistema de objetivações, porta em si elementos da objetividade do mundo humano, e sua apropriação na escola permite captar estes elementos da própria realidade social que, codificados na forma de conteúdos escolares, podem conformar-se como propriedades instituintes de uma razão dialética capaz de reproduzir conscientemente a formas de ser dos indivíduos em sociedade (Lavoura; Galvão, 2021, p. 189-190).

A PHC se destaca por sua capacidade de ser implementada de forma prática, sendo uma teoria completa que valoriza o trabalho do professor, a relevância da escola pública e a importância dos conhecimentos mais ricos e elaborados. Ao contrário de outras abordagens, a PHC oferece uma base sólida para a atuação docente e promove uma educação mais abrangente e significativa para os estudantes.

Essa teoria da educação se ressalta entre as demais ao considerar o ser humano como um indivíduo concreto, em sua totalidade, na direção de promover uma educação que valoriza a socialização do conhecimento. Em acréscimo, a “[...] visa alcançar os interesses da classe trabalhadora no sentido da valorização da escola pública, do professor e do conteúdo como patrimônio da humanidade” (Silva, 2018, p. 34).

Outro elemento a ser salientado é que a PHC representa um esforço para fortalecer a escola pública e melhorar a qualidade da educação destinada à classe trabalhadora. Essa abordagem busca proporcionar, por meio do ensino sistematizado, o conhecimento e o domínio das conquistas humanas historicamente desenvolvidas. Portanto, “[...] a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, não é a função tradicional, mas sim o papel clássico da escola” (Turini; Santos, 2022, p. 5).

Fundamentada na abordagem do MHD, a PHC parte das lutas de classes como ponto central da ação pedagógica, visando à transformação da realidade. Nessa perspectiva, a busca pela elevação do nível cultural da classe trabalhadora é um componente essencial nessa jornada rumo à superação do senso comum e à conscientização filosófica (Saviani, 2007a). Mészáros (2008) partilha desses mesmos princípios ao afirmar que “[...] um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar aqui e agora” (Mészáros, 2008, p. 67).

Turini e Santos (2022) descrevem a PHC de forma ampla, abordando as suas principais características:

A PHC é uma pedagogia que deve ser concebida de forma **dialética** e **intencional**. É **dialética**, pois busca compreender o movimento objetivo e **histórico** da realidade e suas **contradições**. Logo, **não pode ser engessada** à modelos didáticos **fixos**. É **intencional**, pois é a **mediação educativa** como uma prática social dotada de intenções. Para a PHC, essas intenções devem ter o **compromisso** de formar indivíduos que **consigam** identificar as contradições presentes a realidade e sejam **capazes** de realizar **intervenções** com condições de **provocar sua transformação** (Turini; Santos, 2022, p.12, grifo dos autores).

A PHC tem uma compreensão clara e específica do papel da escola na sociedade. Nesse viés, Saviani (2011) pondera:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente do currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2011, p. 17).

Em essência, o currículo é a escola em funcionamento, é a escola desempenhando a sua função específica de educar. Assim, o currículo representa a estruturação e a organização das ações pedagógicas, permitindo que a escola cumpra a sua tarefa de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Com isso, pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem. Nessa direção, Saviani (2021) acrescenta:

[...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (Saviani, 2021, p. 67).

Essa situação cria uma disparidade entre aqueles que têm acesso ao conhecimento sistematizado e os que não têm, mantendo o saber como uma propriedade privada a serviço do grupo dominante. Em outras palavras, a falta de acesso equitativo ao conhecimento sistematizado perpetua a desigualdade social e reforça as estruturas de poder existentes, em que a burguesia detém o controle sobre o conhecimento e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da sociedade.

O desafio, na visão de Silva (2011),

[...] é construir uma pedagogia que leve o aluno a um conhecimento verdadeiro, científico, que lhe possibilite uma formação e posse do conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, possa participar das lutas de seu tempo, possa contribuir para a transformação da sociedade (Silva, 2011, p. 152).

De acordo com o autor, a luta pela valorização dos professores, dos conteúdos e da escola pública é uma batalha desigual e enfrenta muitos desafios. O cenário educacional é marcado por falta de investimentos, baixos salários para os professores, falta de infraestrutura nas escolas e uma desvalorização da carreira docente. As políticas públicas que priorizam a padronização dos currículos e a ênfase em competências e habilidades em detrimento dos conteúdos também colaboram para a desvalorização da formação do professor e do conhecimento. É certo que “[...] os investimentos na educação quando este acontece visa um retorno imediato,

fazendo da educação e do conhecimento transmitido em capital a ser investido” (Silva, 2011, p. 153).

O que fazer diante dessas normativas impostas que limitam a educação básica no Brasil? Marinho (2022) enfatiza que “[...] as possibilidades para o enfrentamento dessas propostas limitantes virão da formação docente, da consistente apropriação de um referencial teórico [...]”, e a única teoria pedagógica “[...] que permite ao docente compreender a função da educação como mediação no desenvolvimento de individualidades em direção às máximas potencialidades já alcançadas [...]” (Marinho, 2022, p. 47) é a PHC, pois está comprometida com a humanização e com a educação das próximas gerações.

A mobilização e a conscientização são fundamentais para construir uma educação que valorize os professores, os conteúdos e a escola pública como pilares essenciais para o desenvolvimento da sociedade na totalidade.

Após explorarmos as concepções antagônicas de currículo representadas pela BNCC e pela PHC direcionamos nossa atenção, no próximo capítulo, para uma discussão conceitual mais ampla sobre currículo. Além disso, examinamos a abordagem histórica do Currículo de Cascavel - PR, contextualizando a sua evolução até a sua mais recente atualização.

3 O CURRÍCULO DE CASCAVEL - PR E A VALORIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, discutimos o a importância do currículo como uma ferramenta para a promoção da ciência e para o desenvolvimento de sujeitos críticos. Além disso, examinamos a abordagem histórica do Currículo de Cascavel - PR, contextualizando desde a sua elaboração até a sua mais recente atualização, considerando-o um instrumento de valorização do saber científico.

3.1 CURRÍCULO: ASPECTOS CONCEITUAIS

Como já ressaltado, o currículo é uma construção social e histórica, sendo que a sua compreensão e o seu desenvolvimento podem variar de acordo com o contexto cultural, político e econômico em que está inserido. O currículo é elemento central no trabalho pedagógico e viabiliza o processo de ensino-aprendizagem. Sacristán (1999) define que o currículo “[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (Sacristán, 1999, p. 61).

Contudo, ao falar em currículo escolar, é primordial citar o primeiro capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações – Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação*, de Saviani, em que o autor conceitua currículo como “[...] conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2021, p. 15). Ele acrescenta:

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 educação 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, 2021, p. 14).

Diante dessas preposições, podemos dizer que o currículo é o núcleo essencial que direciona e guia toda a vida pedagógica da instituição. É a base que sustenta a

estrutura educacional, exercendo influência direta no processo de ensino-aprendizagem e na definição dos objetivos educacionais.

Malanchen (2016) apresenta reflexões fundamentais para a compreensão da teoria do currículo, abordando o movimento entre a teoria e a prática. Para a autora,

[...] o currículo, é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, há a necessidade de os conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática (Malanchen, 2016, p. 166).

Dessa forma, o currículo é uma ferramenta essencial para a organização e para a sistematização do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os conhecimentos sejam transmitidos de maneira clara e organizada. Além disso, é importante que os conhecimentos selecionados sejam sistematizados de maneira coerente e sequenciados de forma a possibilitar a transmissão sistemática e gradual dos conteúdos. A pesquisadora segue dizendo que,

[...] trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo (Malanchen, 2016, p. 170).

A seleção de conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola é guiada por um importante critério: a noção de clássico. Tal parâmetro prioriza os conhecimentos que são universalmente humanos e permitem a conexão entre os seres humanos e a totalidade da cultura. Nessa conjuntura, Saviani (2021) explica que

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente do currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer,

uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2021, p. 17).

A compreensão do clássico é um critério relevante para orientar a seleção dos conteúdos que serão explorados na escola. Contudo, a defesa do ensino dos clássicos da Ciência, da Arte e da Filosofia na escola não pode ser interpretada como ignorância das contradições que permeiam o desenvolvimento humano, marcado pela luta de classes. A seleção dos conteúdos escolares não é neutra, mesmo quando se busca impor uma suposta neutralidade política na educação.

Duarte (2021) frisa 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, 2021, p. 95). Esse aspecto é complexo e desafiador, pois exige uma reflexão cuidadosa e contínua por parte dos educadores, em busca de soluções que atendam às necessidades e às demandas dos alunos e da sociedade como um todo.

Nesse contexto, Duarte ressalta que “[...] o clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas” (Duarte, 2021, p. 109). Sendo assim, é necessário tornar o conteúdo mais acessível e interessante, para que possa ser compreendido e apropriado pelos alunos de maneira mais significativa e profunda.

O autor discute também os princípios da PHC, com relação à socialização dos conteúdos clássicos, enfatizando como a prática educativa pode influenciar a formação da concepção de mundo dos indivíduos. Essa concepção é composta por conhecimentos e posicionamentos valorativos em relação a si e ao mundo e é influenciada pelas experiências singulares do indivíduo, bem como pelas heranças do gênero humano.

Para Duarte (2021), a PHC defende que os clássicos representam sínteses profundas da atividade humana, que se encontram em um estado de repouso, mas que podem ser trazidas à vida novamente por meio do trabalho educativo. Dessa maneira, o ensino escolar é capaz de “ressuscitar” os conteúdos “mortos”, permitindo que sejam inseridos nas atividades dos alunos e professores, de modo que se integrem em suas vidas pensamentos e emoções e se transformem em “órgãos da individualidade”, conforme expressou Marx.

Newton Duarte (2018) pondera que a educação escolar e os conteúdos do currículo desempenham um papel dual. Por um lado, buscam promover o pleno desenvolvimento das capacidades individuais de cada aluno, permitindo que alcancem todo o seu potencial; por outro, visam a enriquecer as suas experiências e atender às suas necessidades específicas.

Nessa perspectiva, podemos considerar o avanço que os alunos podem atingir com a orientação e o esforço do professor, explorando as potencialidades e as capacidades que são expandidas por meio de uma interação dialética. O currículo como um meio de conectar os alunos com aspectos mais amplos da cultura e da humanidade, deve ser visto, portanto, como um processo em que os indivíduos se apropriam do conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem as melhores qualidades humanizadoras da cultura. Essa abordagem enfatiza a importância de transmitir conhecimentos, em que os alunos não apenas compreendam a ciência, mas também a utilizem como uma ferramenta crítica para analisar e transformar a sociedade em que vivem.

Na esteira desse pensar, Malanchen (2016) realça o papel do professor e do aluno no processo de ensino:

Em uma compreensão dialética dos processos de ensino e aprendizagem, afirmamos que se relacionam ativamente nessa ação dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com papéis diferentes. Ao aluno cabe apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto ao profissional cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa encaminhar sua ação teleologicamente (Malanchen, 2016, p. 183).

O saber escolar é construído a partir das necessidades da sociedade e dos objetivos educacionais que se pretende alcançar em cada nível de ensino, devendo ser organizado de forma a possibilitar a aprendizagem dos estudantes de maneira progressiva e articulada. Dialogando com Saviani, Newton Duarte (2021) assevera:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos

escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (Duarte, 2021, p. 59).

Esse processo envolve o professor e o aluno em atividades participativas. O educador não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador do processo de aprendizagem. O educando, por sua vez, não é um mero receptor passivo, e sim um sujeito ativo, que participa do processo de construção do conhecimento, em diálogo com o professor e com os demais colegas de classe. Nessa direção, a organização do currículo deve ser feita de forma a possibilitar uma transmissão sistemática dos conhecimentos, de modo que os alunos avancem em seus aprendizados de maneira progressiva e integrada.

Um conteúdo mais complexo pode ser introduzido gradualmente, a partir de conceitos e de ideias mais simples, para que os alunos compreendam e consolidem seus saberes antes de avançar para um nível mais elevado.

Sendo assim, é essencial considerar o aluno concreto ao tratar do conhecimento, como indicado pelos estudos na área da Psicologia Histórico-Cultural. Isso implica abordar o conhecimento com base no desenvolvimento discente, com foco na zona de desenvolvimento iminente.

Na perspectiva histórico-crítica, a discussão do currículo é sustentada pelo conceito de saber objetivo de Saviani, que enfatiza a importância da abordagem de um conjunto sistematizado de conhecimentos sobre a realidade que a humanidade acumulou ao longo da história, a qual deve ser guiada por um enfoque científico e não pelo senso comum.

Na mesma proposição, Duarte (2021) fundamentou a sua abordagem pedagógica nos escritos de Gramsci, buscando uma base teórica que visa a formar indivíduos críticos e conscientes, aptos a atuar de maneira transformadora na sociedade. Assim, a perspectiva formulada por esse autor rompe com as estruturas de opressão e de desigualdade, alinhando-se ao pensamento gramsciano, que enfatiza a importância da educação na construção de uma consciência crítica e na transformação social.

As diversas disciplinas e seus conteúdos curriculares têm o objetivo de contribuir para o desenvolvimento psicológico dos alunos. Isso se dá por meio da promoção do pensamento conceitual, do raciocínio lógico e do desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, habilidades cognitivas complexas, como a memória, a atenção, a percepção, a linguagem e a resolução de problemas. Malanchen (2016) ressalta que: “[...] quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva” (Malanchen, 2016, p. 115). Dessa forma, as disciplinas são ferramentas para o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. O objetivo é formar indivíduos capazes de pensar de forma autônoma, aplicando o conhecimento adquirido em situações concretas e na resolução de problemas cotidianos.

Com a mesma compreensão, Duarte (2021), afirma que “[...] a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação” (Duarte, 2021, p. 59). Sendo assim, a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana é um processo de enriquecimento mútuo, que permite que às culturas se desenvolvem continuamente, sem perder as suas raízes e a sua história.

Malanchen (2016) destaca que a classe trabalhadora precisa aprender e aproveitar a herança cultural da humanidade por dois motivos importantes: o primeiro é que os trabalhadores precisam adquirir conhecimento e recursos para construir uma nova sociedade. Para isso, é essencial que eles se apropriem de tudo o que foi produzido até agora, pois não é possível criar um modelo social sem aproveitar o conhecimento existente, assim como aprendam com a história e a como usar o conhecimento acumulado para transformar a sociedade. O segundo motivo é que, para se desenvolver plenamente, as pessoas devem ter acesso ao melhor que a sociedade produziu em termos de cultura material e intelectual. Isso significa que, ao se apropriarem da herança cultural, os trabalhadores têm a oportunidade de explorar e de desenvolver as suas habilidades e potenciais de forma completa.

Essa proposição da autora defende a importância da educação, da ciência, da arte e da cultura como um meio de fomentar o desenvolvimento humano e social. Além disso, destaca a necessidade de garantir o acesso igualitário a esses bens culturais, para que todas as pessoas tenham a oportunidade de desenvolver as suas capacidades e potenciais.

Nesse cenário, considera-se que o conhecimento não é algo dado ou inato, mas sim resultado da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento humano, que se desenvolve em um processo histórico e social. Além disso, ela também leva em conta os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as

demandas da formação humana, tanto em termos do gênero humano quanto de cada indivíduo.

Malanchen (2016) ressalta que não há uma divisão de conhecimentos entre a classe dominante e a classe trabalhadora, e sim uma apropriação ideológica dos conhecimentos científicos pela classe dominante:

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 planejadas, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação pela 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 concepção de escola unitária proposta por Gramsci marca o início de uma nova dinâmica nas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial. Com isso, se a classe trabalhadora tiver acesso a esses conhecimentos, ela pode assumir outras finalidades e características. A escola, portanto, tem um papel importante na democratização do conhecimento e na formação crítica dos indivíduos.

Ao considerar quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza, é possível criar condições para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica e se tornem agentes de transformação social. Sobre isso, Duarte (2021) assevera que “[...] cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar” (Duarte, 2021, p. 109).

Em acréscimo, Lavoura e Martins (2017) apresentam esclarecimentos sobre o processo de desenvolvimento do trabalho educativo:

[...] o trabalho educativo exige uma atividade especificamente humana que possa articular dialeticamente a relação conteúdo e forma na socialização do saber sistematizado, atividade norteada por finalidades (objetivos a atingir) e que esteja organizada de modo a articular e colocar em movimento os processos de ensino (transmissão) e aprendizagem (apropriação) desse saber, agora convertido em saber escolar (Lavoura; Martins, 2017, p. 537).

Nesse sentido, existe uma preocupação no que diz respeito à forma como os conteúdos são abordados, bem como a identificar os conhecimentos científicos e

teóricos que os destinatários possuem. Isso indicará a maneira como os educadores desenvolverão novos saberes e estratégias de ensino, levando em consideração o ponto de partida dos estudantes e buscando construir uma educação significativa e efetiva.

Duarte (2021), nesse prisma, ressalta que “[...] o trabalho educativo também é uma unidade entre conteúdo e forma. Compreender essas inter-relações é importante para uma adequada articulação dos estudos no campo do currículo e no da cultura” (Duarte, 2021, p. 137)

Na perspectiva da PHC, a organização dos conteúdos curriculares deve estar em sintonia com o objetivo de apreender a totalidade do conhecimento. Para tanto, é necessário que a estruturação dos conteúdos permita o constante movimento que vai do todo às partes e das partes ao todo, bem como do abstrato ao concreto e desse novamente às abstrações (Malanchen, 2016).

Newton Duarte (2021) instiga os leitores a desconstruírem a visão de que os currículos escolares são compostos por conteúdos prontos e acabados, desconectados da vida dos estudantes e desprovidos da dimensão ativa da aprendizagem. Na mesma linha de pensamento de Saviani, Duarte (2021) acredita que o ensino dos conteúdos escolares deve ser entendido como uma atividade intencional, em uma visão materialista, histórica e dialética, no qual o trabalho educativo se torna um espaço para o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, considerados por algumas pedagogias como mortos e obsoletos. O autor propõe uma reflexão crítica sobre a atual organização dos conteúdos escolares e a necessidade de uma renovação no processo de ensino-aprendizagem.

Duarte (2021) também discorre que a ressurreição dos mortos é uma metáfora que simboliza a possibilidade de renovar o ensino e a aprendizagem, superando a lógica fragmentada e alienante que caracteriza o modelo curricular tradicional. A proposta do teórico é, portanto, uma renovação do processo educativo que leve em conta as demandas e as necessidades dos alunos.

A afirmação é absolutamente precisa ao apontar que o conhecimento é parte integrante da história da humanidade. É inegável que o conhecimento é resultado da construção e da transmissão contínuas ao longo das gerações e está sempre influenciado pelas condições sociais, culturais e econômicas de cada época.

Duarte (2021) faz uma distinção entre trabalho vivo e trabalho morto. Esses conceitos são originários da teoria marxista e são utilizados para analisar as relações de produção na sociedade capitalista. O trabalho vivo se refere àquele realizado pelo trabalhador, que utiliza as suas habilidades, conhecimentos e energia para produzir bens e serviços. O trabalho vivo, por sua vez, é criativo e produtivo, pois é capaz de gerar valor e riqueza para a sociedade. O pesquisador complementa:

[...] o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual intencionalmente a cognição objetivada, isto é, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino (Duarte, 2021, p.49).

Nessa direção, o ensino dos conteúdos escolares envolve a transformação intencional da cognição objetivada, ou seja, do trabalho morto presente nos conhecimentos já produzidos, em atividade efetiva dos alunos. Duarte (2021) destaca que o trabalho vivo é subordinado ao trabalho morto; em outras palavras, o trabalhador é explorado pela classe dominante, que controla os meios de produção. Dessa forma, o capital se apropria do trabalho vivo e exerce a sua dominação sobre a classe trabalhadora.

Por outro lado, o trabalho morto se refere ao capital investido na produção, como máquinas, ferramentas, matérias-primas, entre outros elementos. Esse tipo de trabalho não é criativo ou produtivo por si só, mas depende da força de trabalho humana para ser utilizado e transformado em bens e serviços. Para o educador brasileiro,

O capital é trabalho morto, isto é, atividade humana que se objetivou, atividade que se transformou em coisas com características e propriedades socialmente determinadas. O trabalho vivo é a atividade do trabalhador que não pode realizar-se sem os meios de produção (ferramentas, máquinas, instalações, conhecimentos etc.) (Duarte, 2021, p. 50).

Nesse caminho, “[...] a atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgão da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual” (Duarte, 2021, p. 56). As realizações históricas da humanidade, como a produção artística, científica e filosófica, integram-se ao ser do

indivíduo e transformam-se em órgãos da sua individualidade. Esses conteúdos culturais não são meramente informações que o indivíduo adquire, mas sim elementos que se incorporam à sua subjetividade e o humanizam em diversos níveis. Dessa forma, os conteúdos culturais são capazes de expandir as possibilidades de ação e de pensamento dos indivíduos, permitindo que se tornem seres mais complexos e completos, capazes de perceber, de compreender e de interagir com o mundo de maneira mais plena e significativa.

O teórico reforça, assim, a importância do trabalho educativo, visto que “[...] esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo” (Duarte, 2021, p. 59). O trabalho educativo é, portanto, uma ponte entre as produções culturais e os indivíduos, permitindo que esses últimos sejam capazes de compreender, de valorizar e de aplicar os conhecimentos adquiridos de forma consciente e transformadora.

Em consonância com os pressupostos da PHC, de Dermeval Saviani, Duarte (2021) enfatiza que a adoção dessa pedagogia não se limita a aplicar o método do MHD aos conteúdos escolares. Não se trata apenas de uma abordagem metodológica, mas também de uma perspectiva teórica que busca compreender a educação escolar a partir das relações sociais e históricas que a permeiam. A PHC valoriza a contextualização dos conteúdos e o entendimento de como as estruturas sociais influenciam a produção, a transmissão e a apropriação do conhecimento.

Em vista disso, dentro das principais concepções de mundo, a liberdade é uma ideia fundamental que merece destaque e análise, principalmente com relação à tradição marxista. Para Duarte (2021), a liberdade não é apenas um aspecto subjetivo, mas também um processo social que envolve tanto a subjetividade quanto a objetividade:

A liberdade é, portanto, um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente (Duarte, 2021, p. 122).

Nesse viés, é necessário que os indivíduos ultrapassem o senso comum e conheçam a realidade externa de forma mais profunda, o que pode ser feito por meio de uma catarse consciente. Baseado nesses princípios fundamentais, é crucial que o currículo voltado para a PHC seja concebido de forma a contemplar o aluno como um ser concreto e singular. Isso implica ir além de suas necessidades imediatas e adentrar o domínio do conhecimento sistematizado e historicamente construído.

Destarte, essa compreensão permite que os educadores façam escolhas pedagógicas conscientes e críticas com relação aos conteúdos e às estratégias de ensino, levando em consideração a realidade social e cultural em que os alunos estão inseridos.

Pensando nesses aspectos relevantes, a seguir, concentramo-nos em examinar o Currículo do município de Cascavel - PR e a sua relação com a valorização da ciência.

3.2 O CURRÍCULO DE CASCAVEL E A VALORIZAÇÃO DA CIÊNCIA

O Currículo do município de Cascavel - PR vem sendo objeto de estudos e muitas pesquisas. Amilton Benedito Peletti (2012), em sua dissertação de mestrado, intitulada *O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990*, analisou as mediações, os alinhamentos e as contradições entre os pressupostos que orientam o currículo adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel (SEMED), bem como o currículo elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e os pressupostos teóricos e ideológicos exigidos no contexto da Reforma da Educação Básica, na década de 1990. Esses princípios foram expressos nas DCNs e nos PCNs.

Outra pesquisa de mestrado foi elaborada por André das Chagas Santos (2014), denominada *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990 - 2013): desafios e impasses teórico-metodológicos*. O pesquisador analisou o tema à luz das transformações sociais, econômicas e políticas. Especificamente, refletiu sobre o processo de elaboração do Currículo de Cascavel - PR e a implementação dos pressupostos da disciplina de História.

Outro estudo relevante é a dissertação de Leonete Dalla Vecchia Mazaró (2018), nominada *A Construção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005 - 2015)*. A autora fez uma análise documental e bibliográfica de documentos, decretos, ofícios, editais e orientações emitidas pela SEMED de Cascavel entre 2005 e 2015, verificando como ocorreu o processo histórico de elaboração do Currículo. A partir da análise dos elementos do currículo, a pesquisadora verificou que todos estavam fundamentados na PHC, contudo, identificou que as mudanças frequentes de equipes na SEMED se mostraram como barreiras para a efetivação da proposta.

Clenilza Lemos da Silva (2022), em sua pesquisa de mestrado, denominada *O ensino de história local nos anos iniciais do ensino fundamental na proposta curricular do município de (2008 - 2021)*, discutiu o ensino de História, o Currículo de Cascavel - PR e a sua readequação após a BNCC. A autora aborda que, em 2008, o Currículo de Cascavel - PR foi desenvolvido por meio da colaboração de professores e consultorias, tendo como base teórica a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a PHC, fundamentadas no MHD.

A dissertação de Alessandra Tatiane Galvão Chiaretti (2023), intitulada como *A reestruturação do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel: um estudo crítico-interpretativo*, faz uma análise comparativa da atualização do Currículo de Cascavel - PR em relação à sua versão anterior, considerando a implementação da BNCC.

E em outra pesquisa recente, elaborada por Andreia Iara Carvalho Piovesan Albuquerque (2023) – *O Processo de Institucionalização e Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR (2008-2020)*, a autora investigou o Currículo de Cascavel - PR, a sua fundamentação teórica na PHC e como essa teoria influencia a prática pedagógica dos professores. O estudo examinou o processo de institucionalização e de implementação da PHC no Currículo de Cascavel - PR, considerando também a revisão curricular para o alinhamento com a BNCC.

Partimos do entendimento que um currículo perpassa diversos aspectos que constituem o espaço escolar, trazendo a concepção de sociedade, de homem e de sujeito que se deseja formar na escola. É uma ferramenta importante para a organização do processo de ensino e aprendizagem na escola, pois define quais

conhecimentos devem ser trabalhados com os alunos, assim como os objetivos que se espera alcançar com esse trabalho.

A Currículo de Cascavel - PR é pautado na PHC, cujo método é o MHD. Trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica, que vai na contramão do capital, comprometida com a defesa da escola pública, com a classe trabalhadora e com a transformação social. Essa abordagem pedagógica se contrapõe à lógica capitalista e defende a escola pública como um espaço de construção coletiva do conhecimento, engajada com a classe trabalhadora e a transformação social.

Duarte (2021) sintetiza a importância de construir e pensar sobre o currículo:

Construir currículos, pensar sobre os conteúdos escolares e sobre as formas de seu ensino deveria ser uma busca permanente de produzir, tanto nos alunos como em nós mesmos, professores, necessidades que nos impulsionem para além dos limites que a cotidianidade capitalista nos impõe (Duarte, 2021, p. 95).

Nesse sentido, defender a implementação de um currículo que valorize o saber científico contribui para a formação de indivíduos críticos, capazes de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo e de buscar um diálogo mais aberto e plural entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Quando construído coletivamente, os envolvidos se sentem mais engajados e comprometidos a efetivá-lo na prática.

Dada a importância da elaboração coletiva de um currículo, compreendemos que a educação deve ser uma ferramenta de luta para a emancipação humana, principalmente das camadas mais baixas das sociedades, aquelas consideradas subalternas na condição de classe. Desse modo, a escola deve cumprir o papel social de capacitar esses indivíduos com conhecimentos científicos.

Esse é um pressuposto da PHC, a qual entende que a escola deve ter como objetivo principal a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social, capazes de lutar por seus interesses e pela transformação da sociedade em que vivem. Para isso, é fundamental que os conteúdos culturais sejam socializados de forma crítica, ou seja, não transmitidos de forma neutra, mas problematizados e relacionados com a realidade dos discentes, de forma a estimular a reflexão e a construção do pensamento crítico.

Para garantir aos alunos o contato com os conteúdos mais elaborados e atualizados, é fundamental ter um currículo pautado em uma concepção crítica e

reflexiva de educação, como é o caso de Cascavel - PR, que utiliza a PHC como teoria norteadora da proposta curricular.

Destaca-se que a escola reflete a sociedade e, por esse motivo, muitas vezes, é a instituição reprodutora, pois representa a classe que a organiza e a mantém. Sendo a escola pública uma responsabilidade social e coletiva, há necessidade de estarmos atentos aos determinantes sociais que estão a nossa volta, à totalidade e à complexidade que envolve a educação. Portanto, a escola não está isenta das contradições e das desigualdades presentes nessa sociedade. Isso significa que ela pode ser uma instituição reprodutora das desigualdades sociais, se não estiver comprometida com a transformação social e com a superação das contradições que a permeiam.

Nessa direção, Saviani (2007a) salienta que se preocupar

[...] com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas, significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isso porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada (Saviani, 2007a, p. 7).

Isso pode ser uma possibilidade, quando a educação é controlada pela classe dominante e visa à reprodução da ideologia dominante, bem como à manutenção das relações de poder existentes na sociedade. Além disso, a educação pode ser utilizada para seleção e para a exclusão social, limitando o acesso de determinados grupos as oportunidades educacionais e, conseqüentemente, as melhores oportunidades de trabalho e ascensão social.

A finalidade de ensinar se empenha em propiciar o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente. Ademais, ensina-se por meio dos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira mais objetiva possível para que o processo seja o ponto de partida e o de chegada, sendo o trabalho pedagógico primordial e essencial nesse contexto histórico e social.

A esse respeito, Orso (2017b) se indaga:

[...] como fazer para que a prática pedagógica seja revolucionária? Como a primeira condição para ser revolucionário é ser materialista, a primeira condição para a educação ser revolucionária é que se adote o método materialismo histórico dialético. Se o fizermos e formos

coerentes e consequentes em relação a ele, se aliarmos a teoria e à prática, certamente seremos revolucionários (Orso, 2017b, p. 161).

Para tanto, é fundamental que o professor esteja comprometido com a transformação social e a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos. É necessário, também, que tenha uma postura crítica com relação à realidade social e política, além de estar sempre atualizado e buscar formas de aprimorar a sua prática pedagógica.

Ressaltamos ainda que a concretização do currículo sob a ótica da PHC exige um processo constante de capacitação e de formação dos professores, além da adoção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios dessa abordagem. Conforme abordado anteriormente, no final da década de 1980 e início de 1990, no Paraná, foi elaborado e implementado um documento norteador para a educação, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990). Esse documento foi utilizado pela SEMED de Cascavel - PR até 2007.

Em estudos conduzidos pelos profissionais da educação municipal de Cascavel – PR, pautando-se na PHC, verificaram-se várias discordâncias nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Observou-se uma abordagem eclética na Rede Municipal, na qual alguns educadores optavam por seguir os princípios do Currículo Básico do Paraná (1990), enquanto outros se orientavam pelos PCNs (1998). Essa diversidade de perspectivas pedagógicas evidenciava-se pela ausência de unidade teórica na Rede. Assim, em 2004, iniciaram as discussões sobre a educação ofertada nas escolas municipais de Cascavel - PR, contudo, foi a partir de 2006, após extensos estudos, debates e análises, que o município, por meio da SEMED, em colaboração com as unidades escolares, deu início à elaboração de um currículo próprio (Matos; Mazaro, 2021).

Em vista disso, a elaboração de um currículo específico para o município demandaria dos professores uma análise detalhada e uma compreensão precisa dos princípios metodológicos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, Marmantini e Orso (2021) ressaltam:

Diferente da implantação do Currículo no Estado do Paraná, Cascavel, que teve como intuito reorganizar o processo educativo de forma coletiva, a rede planejou e construiu uma proposta que atendesse as especificidades e demandas do Município. Foram muitos estudos, discussões e reflexões para chegar aos

pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Contudo, foi pensado, planejado e sistematizado pelos próprios professores da rede que, naquele momento, pretendiam elaborar uma proposta em consonância com a concepção de homem, sociedade e educação emancipadora, comprometida com a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora (Marmellini; Orso, 2021, p. 124).

Para a elaboração desse documento, foram promovidos encontros que reuniram os profissionais para estudos e reflexões acerca do método estabelecido como base teórica para a prática pedagógica. As discussões abrangeram a análise de textos e a participação em encontros com professores e pesquisadores de universidades, visando a uma compreensão mais aprofundada dos princípios teóricos propostos. É importante destacar a relevância da Unioeste nesse processo, fornecendo suporte na formação dos professores e assessoria na elaboração do documento (Matos; Mazaro, 2021). De acordo com Matos e Mazaro (2021),

Com a participação efetiva de professores e outros profissionais da educação, foram formados 12 grupos de trabalhos (grupo base, língua estrangeira moderna-língua espanhola, educação física, língua portuguesa/alfabetização, ciências, educação de jovens e adultos, história, geografia, arte, matemática, educação especial e educação infantil) que trabalharam diretamente com a sistematização/produção do currículo. As 61 escolas e os 28 Centros Municipais de Educação Infantil tinham representações nesses grupos, que ao final do ano de 2006 somaram 324h de trabalho dedicado ao estudo e à escrita (Matos; Mazaro, 2021, p. 277).

Peletti (2012) salienta os pressupostos discutidos por esses profissionais:

[...] 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).

Esses elementos foram analisados à luz das seguintes perguntas, feitas durante os encontros com os professores da Rede no ano de 2005:

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).

Essas reflexões foram importantes na elaboração de uma proposta que atendesse às demandas da Rede, enquanto fortalecia o papel da escola pública na disseminação dos conhecimentos científicos e na consideração das várias proposições da sociedade. Nesse esforço conjunto, “[...] de produção do currículo, os profissionais da educação, por meio de uma opção teórica, expressaram o projeto de educação, sociedade e homem que a ação docente desenvolvida nos espaços escolares aspira formar” (Matos; Mazaro, 2021).

A Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR fundamentou a sua proposta educacional após muitos estudos, adotando a perspectiva historicizadora da PHC, o MHD e a Psicologia Histórico-Cultural. A abordagem da PHC se destaca ao se opor às correntes pedagógicas predominantes, concentrando-se especialmente na promoção da socialização e na transmissão do conhecimento historicamente acumulado.

Paralelamente a esse desenvolvimento, o Departamento de Educação da AMOP conduziu estudos envolvendo representantes das equipes de ensino dos municípios na região Oeste do Paraná. Iniciaram-se discussões sobre a concepção de homem, de sociedade e de conhecimento, além da função social da escola pública, com o propósito de criar um currículo de acordo com as necessidades da região Oeste do Paraná (Cascavel, 2008).

Conforme o avanço desse processo de estudos, tornou-se evidente a necessidade de envolver de forma mais efetiva os profissionais da Rede de Cascavel - PR no desenvolvimento da proposta. Por esse motivo, decidiu-se criar um Currículo próprio (Cascavel, 2008, p. 6).

Em 2006, os estudos continuaram com o objetivo 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. 6).

Os encontros de estudos foram realizados em diferentes ocasiões, envolvendo todos os profissionais da Rede, em alguns momentos, e grupos específicos de professores que se voluntariaram para participar da elaboração do Currículo, em outras ocasiões. Esses grupos foram divididos com base nas disciplinas curriculares, sendo formados subgrupos para redigir os elementos específicos da concepção

teórica adotada, abordando temas como Educação Especial, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (Malanchen; Matos; Pagnocelli, 2012).

Nesse processo, à medida que os grupos desenvolviam os textos, esses eram enviados para as escolas. As instituições organizavam-se para realizar leituras e apresentar sugestões, sempre alinhadas à concepção adotada, conforme descrito no Currículo (Cascavel, 2008).

No decorrer de 2007, os estudos e o esforços de redação continuaram, e o resultado foi a conclusão dos textos para cada disciplina, além dos elementos específicos relacionados à Educação Infantil, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial (Malanchen; Matos; Pagnocelli, 2012).

Essa produção coletiva foi organizada em três volumes (Volume I - Educação Infantil, Volume II - Ensino Fundamental (anos iniciais) e Volume III - Educação de Jovens e Adultos - fase I), sendo concluída em 2007 e divulgada a primeira versão em 2008. O lançamento oficial do documento curricular ocorreu no dia 11 de junho de 2008 (Mazaro, 2018), ocasião em que os professores receberam um exemplar, em consonância com a modalidade em que atuavam.

No Currículo de Cascavel - PR, fica clara a função da escola pública, abordando a ação do professor na perspectiva da socialização dos conhecimentos científicos:

A escola deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos científicos mais elaborados, pois são estes que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o que ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. Nesse sentido, a atuação do professor na escola pública deve ser comprometida com este objetivo, com a transmissão dos conhecimentos científicos (Cascavel, 2008, p. 20).

O Currículo de Cascavel, pautado na PHC, entende que a função da escola vai além da socialização dos conteúdos científicos. Deve contribuir para a formação integral dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania. Para isso, é preciso que os conteúdos científicos sejam trabalhados de forma crítica e contextualizada, permitindo aos estudantes estabelecerem relações entre o conhecimento produzido na escola e a realidade em que vivem.

Sobre a construção desse Currículo, Malanchen, Matos e Pagnocelli (2012), acrescentam:

[...] o Currículo foi elaborado e acredita-se que seus fundamentos trazem a possibilidade de se construir a autonomia e as condições para a tomada de consciência de classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o quê ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 192).

O primeiro passo em direção à melhoria da qualidade de ensino foi dado por aqueles que buscavam esse objetivo. A construção coletiva representou um avanço significativo para a Rede Municipal, marcando o início de uma trajetória conjunta. No entanto, esse processo não ocorre de maneira isolada; implica avançar nas discussões, nos estudos e na compreensão da proposta pedagógica como condição essencial para a sua efetiva implementação.

Após uma breve contextualização dos aspectos relacionados à produção do Currículo de Cascavel - PR, a seguir, discutimos o seu processo de reestruturação.

3.2.1 Reestruturação do Currículo de Cascavel

No término do ano de 2017, precisamente em 22 de dezembro, o CNE emitiu a Resolução CNE/CP 2/2017, que estabeleceu e direcionou a implementação compulsória da BNCC em todas as etapas da Educação Básica. Como já discutimos, a BNCC reflete um percurso histórico que mantém a educação subordinada à hegemonia capitalista. Com a adesão do Brasil à agenda neoliberal, as políticas públicas passaram por reestruturações que priorizam cada vez mais o desenvolvimento econômico, direcionando-se para abordagens capitalistas. Essas transformações têm um impacto no âmbito educacional, como pode ser observado nas reformulações das configurações curriculares, que refletem intervenções específicas, voltadas para a conformação de funções sociais alinhadas com as relações comerciais de produção.

Nessa direção, Dourado e Siqueira (2019) abordam que “[...] os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo configura como objeto central das Políticas de Governo (Dourado; Siqueira, 2019, p. 291).

Embora a BNCC seja um documento de caráter nacional, também enfatiza a importância da flexibilidade e da contextualização dos currículos, permitindo

adaptações regionais, considerando as especificidades de cada localidade, bem como a diversidade cultural e socioeconômica do país. Essa visão possibilita que as escolas e redes de ensino possam desenvolver currículos mais alinhados com as demandas e realidades locais, desde que preservem os direitos de aprendizagem que são basilares nacionalmente.

Conforme mencionado anteriormente, a Rede Municipal de Cascavel - PR elaborou seu próprio Currículo em 2008, fundamentado na PHC. Esse processo contou com a participação de diversos profissionais da educação. A revisão e atualização da primeira versão do Currículo (Cascavel, 2008), visaram a aprofundar os conceitos, a adaptar à realidade municipal e a atender às legislações vigentes. Por exemplo, foi necessário ajustar os conteúdos do currículo de acordo com a BNCC, identificando quais deles estavam presentes na Base e não eram contemplados na primeira versão.

Refletindo esse momento, Arroyo (2011) conceitua o currículo como um espaço sujeito a disputas, no qual os diversos grupos de interesse enfrentam condições desiguais. A capacidade de negociação é favorecida àqueles que têm maior influência no debate público, resultando em um desequilíbrio de poder entre os envolvidos.

Destacamos, portanto, na mesma linha de pensamento que “[...] a educação não está a parte do mundo, ela faz parte e, portanto, está sujeita a todas as determinações e contradições” (Orso, 2017b, p. 161). Além disso, “[...] não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia” (Arroyo, 2013, p. 14). Sobre isso, Caroline Bahniuk (2017) alerta:

É no espaço da contradição, no tensionamento da força hegemônica, numa escola vinculada as lutas dos trabalhadores, sem abrir mão de uma formação teórica densa e dos conhecimentos produzidos, em que a possibilidade de realizar uma educação na direção da emancipação ganha maior possibilidade (Bahniuk, 2017, p. 189).

Essa caminhada foi intensificada diante da necessidade de realinhar as diretrizes da BNCC com as bases teóricas já consolidadas no Currículo do município. Na visão de Filipe, Silva e Costa (2021), “[...] os currículos tornaram-se objeto de disputa entre as classes sociais, o direcionamento da formação dessa mão de obra e as vinculações entre Educação e demandas do capital” (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 785).

Na mesma perspectiva, “[...] a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação” (Arroyo, 2013, p.14). Acrescentamos que, na sociedade de classes, a apropriação dos bens materiais e culturais é mais limitada para a classe trabalhadora, impactando o seu desenvolvimento e a sua compreensão.

Assim, o currículo se apresenta como uma iniciativa para atenuar essa desigualdade, visando a evitar que os estudantes da escola pública experimentem a separação entre objetividade e apropriação. Contudo, sabemos que há “[...] estreita relação entre currículo e trabalho docente. Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo processo de produção” (Arroyo, 2013, p.15).

A questão do currículo é um ponto central na discussão sobre o projeto educacional de uma sociedade, pois influencia diretamente a formação das futuras gerações e o desenvolvimento do país como um todo. No entanto, são interesses em disputa:

Nesta disputa pelo saber sistematizado, coloca-se a questão relacionada à hegemonia estatal sobre as escolhas relativas ao “quanto”, “quando”, “o que” e “como” ensinar, traduzindo-se em disputas referentes ao currículo, as quais se apresentam concretamente nas formas de seleção, organização e seriação dos conteúdos do Ensino, bem como das práticas pedagógicas requeridas para a implantação de tais decisões (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 784).

Do mesmo ponto de vista, Arroyo (2013) salienta a complexidade do cenário educacional, caracterizado

[...] em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento (Arroyo, 2013, p. 49).

Diante desse contexto desafiador, reconhecendo os limites e os desafios impostos, foram organizados pela SEMED de Cascavel - PR “[...] reuniões, grupos de estudos nas Instituições de Ensino, formações e seminários... que resultaram no fortalecimento teórico-metodológico já implantado na Rede” (Cascavel, 2020, p. 2).

No início do ano de 2018, os professores da Rede Municipal foram convidados a integrar-se na reestruturação do Currículo. Para isso, foram estabelecidos grupos

de estudos nos quais os interessados puderam colaborar na reformulação do documento norteador do ensino. Esses grupos constituíram um ambiente propício para a troca de ideias, debates e reflexões, de modo que, assim como na primeira versão de elaboração, houvesse uma construção coletiva do Currículo.

Essa reformulação curricular reflete uma continuidade de um percurso que teve início há mais de 10 anos, quando foi elaborado um documento de referência. Ademais, essa iniciativa representa uma ação conjunta fundamentada em teorias sociológicas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas, todas direcionadas à transmissão do conhecimento sistematizado produzido pela humanidade. De acordo com Matos e Mazaro (2021),

Diante das condições de reelaboração do currículo, necessidade se intensifica com os debates acerca da BNCC e do financiamento da educação com a pressão instituída, os profissionais da educação municipal de Cascavel demonstram nos estudos e debates um esforço para manter os pressupostos teóricos presentes no documento elaborado em 2008, contemplando aspectos presentes na BNCC (Matos; Mazaro, 2021, p. 281).

Para garantir a participação da maioria dos professores nesse processo, foram organizados momentos de estudos nas unidades escolares, evidenciando que “[...] as Instituições de Ensino encaminharam os apontamentos e as considerações para a Secretaria Municipal de Educação” (Cascavel, 2020, p. 3).

No início do processo de reestruturação curricular, foi dada ênfase ao estudo “[...] da Base Nacional Comum Curricular, com leituras e análise durante a hora-atividade. Na sequência realizou-se leitura e análise comparada da BNCC e do Currículo de 2008” (Cascavel, 2020, p. 3). Essa etapa foi fundamental, uma vez que proporcionou aos professores uma compreensão aprofundada dos princípios e das diretrizes que norteiam a educação em âmbito nacional.

Após a formação dos GTs, foram promovidas atividades de leitura, de escrita e de discussões. Inicialmente, os participantes realizaram a leitura minuciosa do currículo existente, fazendo apontamentos e promovendo discussões sobre as suas diretrizes. Cada orientador sugeriu leituras complementares de textos relevantes para enriquecer o debate.

Posteriormente, o grupo se reunia para o processo de reescrita do currículo, levando em consideração as contribuições enviadas pelas unidades escolares, por

meio de diversos canais, como e-mails, *Google Drive* e formulários criados pela SEMED.

As leituras complementares indicadas pelos orientadores enriqueceram o processo de reescrita, permitindo que o grupo tivesse uma visão mais ampla e fundamentada das diversas perspectivas e abordagens pedagógicas

No final do mês de julho de 2018, ocorreu o *II Seminário de Educação: Teoria e Prática*. Esse evento foi uma oportunidade para discutir questões específicas da educação local, permitindo que os profissionais refletissem sobre os desafios e as oportunidades presentes no contexto educacional de Cascavel. Nesse mesmo ano, aconteceu o *Fórum de Educação*, um importante evento no qual foram debatidos os desafios da Educação Pública do Município de Cascavel - PR, bem como os obstáculos relacionados à reestruturação e à implementação do Currículo. O objetivo principal do Fórum foi promover reflexões significativas sobre o Currículo para a Rede Municipal.

No dia 17 de setembro de 2018, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Cascavel - PR organizou uma Audiência Pública com o intuito de ouvir as opiniões dos profissionais da educação, especialmente aqueles vinculados à Rede Municipal de ensino. Essa ação resultou na realização da *Audiência Pública em defesa da qualidade do ensino: uma década de currículo visando a emancipação humana*. Dessa ocasião, emergiu um compromisso por parte da Secretária municipal de Educação, Marcia Aparecida Baldini, em relação à preservação dos pressupostos presentes no Currículo de 2008.

Durante o processo de reestruturação curricular, os professores desempenharam um papel fundamental na identificação de melhorias e de ajustes necessários ao aprimoramento do Currículo. Com base em suas experiências em sala de aula e no contato direto com os alunos, os docentes identificaram aspectos que poderiam ser aperfeiçoados para tornar a educação mais relevante e alinhada às necessidades dos estudantes. Isso porque, “[...] como educadores, precisamos estar comprometidos com a construção de um novo homem para uma sociedade” (Lombardi, 2017, p. 98).

Em 2019, ocorreu outro *Fórum de Educação*, no qual foram discutidos os desafios da Educação Pública do Município de Cascavel - PR, bem como os obstáculos relacionados à reestruturação e à implementação do currículo. O objetivo principal foi promover debates significativos sobre o Currículo para a Rede Municipal.

Vários profissionais da educação, como gestores, professores, especialistas em educação e membros da comunidade escolar, além outros representantes da sociedade estiveram presentes. Essa diversidade enriqueceu os debates, permitindo que diferentes perspectivas e ideias fossem compartilhadas.

As discussões no *Fórum de Educação* foram fundamentais para identificar caminhos e soluções para os desafios enfrentados na área educacional. A troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas fortaleceram o compromisso de todos os envolvidos. Além disso, o *Fórum de Educação* fomentou uma maior conscientização sobre a importância da participação ativa da comunidade escolar na definição das políticas educacionais, incluindo a reestruturação do currículo.

No início de 2019, realizou-se o *I Seminário de Educação*, com palestras envolvendo os consultores de cada componente curricular, bem como da fundamentação teórica do Currículo. A amplitude do Seminário abarcou todos os componentes curriculares, proporcionando uma perspectiva abrangente e integrada da educação. No mês de julho do mesmo ano, foi organizado o *II Seminário de Educação*. Durante esse evento, os consultores dos componentes curriculares apresentaram uma versão preliminar do documento, de modo que os participantes puderam contribuir com sugestões e observações.

No final de 2019, aconteceu a *Mostra de Educação*, que marcou o encerramento das discussões com a participação dos renomados professores Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Esse evento proporcionou um espaço para o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre educadores, gestores, pesquisadores e demais envolvidos na área da educação.

A professora e pesquisadora Marta Sforni, vinculada à Universidade Estadual de Maringá (UEM), foi assessora geral de todo o processo de reestruturação do Currículo.

Em 2020, foi concluída a segunda versão do Currículo de Cascavel - PR. O documento é composto por cinco volumes: Volume I – Educação Infantil; Volume II - Ensino Fundamental; Volume III – Fundamentos da Educação Especial; Volume IV – Educação de Jovens e Adultos; e Volume V – Diretrizes da Educação em Tempo Integral. Como relatam Matos e Mazaro (2021),

Em 2021 foi disponibilizado no site da SEMED para acesso em seu formato E-book e em julho de 2021, o lançamento oficial do volume

que se refere ao Ensino Fundamental – anos iniciais, com entrega em formato físico a todos os professores da Rede (Matos; Mazaro, 2021, p. 282).

Com relação à estrutura curricular, centramo-nos no Volume II, destinado aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Na primeira parte desse volume, encontramos os seguintes aspectos: os fundamentos teóricos, os aspectos históricos e legais do Ensino Fundamental; os pressupostos filosóficos, nos quais são abordadas as concepções de ser humano, de sociedade, de educação, de estado, de escola pública e de currículo; o desenvolvimento humano elencando a periodização do 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 concepção de avaliação, a progressão de estudos no Ensino Fundamental – anos iniciais – e a transição do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental; as referências e os códigos dos objetivos de aprendizagem.

A introdução do documento destaca a complexidade do processo de desenvolvimento do Currículo na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, ressaltando a sua importância como expressão da concepção de sociedade, de homem e do sujeito a ser formado. Nessa perspectiva,

[...] buscou-se reafirmar o 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 (Cascavel, 2020, p. 1).

Nos fundamentos teóricos, aspectos históricos e legais do ensino fundamental, destaca-se a trajetória histórica da educação no Brasil, evidenciando desafios e reformas ao longo do tempo, com ênfase na recente ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

No que refere aos pressupostos filosóficos, aborda-se a PHC, adotada como base para o Currículo, reconhecendo a importância do acesso ao conhecimento sistematizado. Destaca-se também a necessidade de uma educação que proporcione a apropriação crítica do conhecimento historicamente acumulado, permitindo aos alunos compreenderem as contradições da sociedade e agirem de maneira transformadora. Dessa forma,

[...] o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel fundamenta-se 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 a 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).

Verificamos a preocupação que o conhecimento científico seja socializado com todos independentemente de sua posição socioeconômica. Isso é evidenciado no seguinte excerto do documento: “[...] a luta por uma escola pública que priorize o acesso ao conhecimento científico a todos os alunos é um meio de posicionar-se contra a desigualdade social” (Cascavel, 2020, p.18).

No que se refere à função da escola, o currículo enfatiza que “[...] a escola tem o papel político essencial, que é de **lutar pela transmissão e pela socialização do conhecimento científico**, para que esse esteja ao alcance de todos, possibilitando cada vez mais o enriquecimento intelectual dos indivíduos” (Cascavel, 2020, p. 24, grifo no original). A crítica à sociedade do conhecimento destaca a necessidade de a escola promover o pensamento teórico e aprofundado, lutando contra a superficialidade da informação. A concepção de educação enfatiza seu papel humano essencial na transmissão e socialização da cultura, defendendo a preservação e democratização do conhecimento, mesmo diante das contradições sociais, pois “[...] o problema está no fato de que o capitalismo, ao mesmo tempo em que produziu um desenvolvimento sem precedentes da riqueza intelectual e material, também produziu formas de alienação sem precedentes na história da humanidade” (Cascavel, 2020, p. 25, grifo no original).

O Currículo reconhece a diversidade de condições na sociedade, o que torna necessário que a escola pública desempenhe um papel significativo na socialização do conhecimento científico, de modo que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos sistematizados ao longo da história, haja vista que “[...] o **conhecimento sistematizado – científico, artístico e filosófico – como elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública**” (Cascavel, 2020, p. 26, grifo no original).

Reafirma-se o papel da escola, ao salientar que ela deve

[...] assegurar aos alunos a transmissão dos conhecimentos científicos mais elaborados, pois esses que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência, tenho como enfoque principal “o que ensinar”, aproximando-os da riqueza intelectual produzida historicamente (Cascavel, 2020, p. 27).

Ao abordar o desenvolvimento humano, a partir da THC, explicita-se e detalham-se os períodos no desenvolvimento psíquico da criança, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, garantindo a especificidade na prática pedagógica (conteúdo-forma-sujeito).

No que se refere aos pressupostos pedagógicos, o docente precisa compreender o sujeito a quem ensina, o conteúdo a ser ensinado e a forma de transmiti-lo, considerando a interdependência desses elementos. O planejamento pedagógico, nessa perspectiva, deve articular conteúdo, forma e sujeito, visando à melhor maneira de transmitir os conhecimentos, sendo que as “[...] as atividades desenvolvidas [...] devem alicerçar-se naquilo que é nuclear do trabalho escolar, isto é, a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, os quais contribuirão para a formação integral do sujeito” (Cascavel, 2020, p. 56).

Sobre o planejamento do ensino, explora-se a ideia de que garantir a natureza formativa requer o cumprimento da função social da escola, que consiste na transmissão e na apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. Essa integração efetiva demanda uma articulação entre o Currículo, PPP, o planejamento de ensino e os planos de aula. Esses itens que devem constar no planejamento, alinhados à tríade *conteúdo, forma e sujeito*.

A concepção de avaliação descrita no texto destaca a abordagem adotada pela Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, que vai além da simples atribuição de notas ou conceitos aos alunos. A avaliação é compreendida como um instrumento para analisar o processo de ensino e aprendizagem de forma contínua e formativa. Esse princípio se evidencia “[...] à medida que, ao longo de todo o ano letivo, fornece dados da aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor” (Cascavel, 2020, p. 64).

Observamos que, na segunda versão do Currículo, acrescentou-se o desdobramento sobre a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, recomendando-se que as instituições realizem adaptações e articulações, evitando rupturas que prejudiquem o processo de aprendizagem, levando em consideração a

THC, sobre a importância da atividade de estudo nesse período, no qual a criança deve se conscientizar dos processos de estudo e aprender a regulá-los. A transição, embora desafiadora, pode se constituir em uma experiência positiva se bem conduzida, impulsionando o desenvolvimento psíquico.

Na segunda parte do documento, encontramos 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, orientada pela perspectiva da PHC e da THC, contemplando os seguintes itens: Histórico; Concepção do Componente Curricular; Objetivo Geral; Encaminhamentos Teórico-Methodológicos; Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem; Avaliação; e Referências.

Com a reestruturação, acrescentou-se o componente de Ensino Religioso, integrando oficialmente o Currículo. Na primeira versão, de 2008, esse componente “[...] não foi contemplado no documento, portanto, a Rede Municipal seguiu utilizando o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), como norteador do trabalho com esta área do conhecimento” (Cascavel, 2020, p. 226). Ressaltamos, contudo, que esse componente curricular é trabalhado no 5º ano.

Para atender às demandas da BNCC, foram incluídos no Currículo os objetivos de aprendizagem, que “[...] estabelece[m] os objetos de conhecimento (conteúdos), e apresenta[m] as habilidades (objetivos de aprendizagem) que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, as quais são identificadas por códigos alfanuméricos” (Cascavel, 2020, p. 81).

É importante pontuarmos que, com relação aos objetivos de aprendizagem, constam os propostos pela BNCC, os do Referencial Curricular do Paraná e os adotados pelo município de Cascavel, o que indica uma preocupação com a valorização do saber científico.

Compreendemos que o currículo não se limita apenas a um documento físico, mas representa uma continuidade de uma trajetória de trabalho, resultante de uma proposta curricular produzida coletivamente, que reconhece a historicidade do saber, a sua objetividade, universalidade e seu caráter científico, integrando esses elementos na prática educativa. Nessa direção, Matos e Mazaro (2021) sintetizam sobre a importância de manter os fundamentos no Currículo de Cascavel - PR:

[...] acredita-se que os fundamentos presentes no currículo primaram por assegurar as possibilidades de um bom ensino. Bom ensino é aquele que projeta o indivíduo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm em si. É também, lutar pela formação humana em patamares mais complexos para todas as pessoas, como já se garantiu a parcelas reduzidas da humanidade (Matos; Mazaro, 2021, p. 282).

Entretanto, Silva (2018) alerta: “[...] nota-se que existe uma resistência na implementação da proposta da PHC. Tal relutância ocorre devido aos interesses políticos contra hegemônicos e até mesmo por conta das dificuldades de compreensão da proposta pedagógica” (Silva, 2018, p. 33).

Corroborando esse posicionamento, Orso (2017b) destaca que uma proposta de educação de caráter revolucionário somente se efetivará “[...] se for assumida coletivamente e se alicerçar numa consciência de classe de massa” (Orso, 2017b, p. 163). Além disso, o grande desafio não se limita apenas a evidenciar a presença da PHC no currículo, mas, principalmente e efetivamente implementá-la na prática educacional cotidiana.

Em um cenário em que a educação pública básica não é tratada como prioridade, essa realidade é evidenciada também pelas avaliações externas, que frequentemente classificam o Brasil nas posições inferiores em comparação a outros países. O esforço atual se concentra em transformar os princípios curriculares em ações efetivas, superando as barreiras que impedem um avanço substancial na qualidade da educação pública.

Podemos ressaltar que a reestruturação do Currículo de Cascavel - PR foi confrontada pela presença normativa da BNCC, dado que a abordagem do documento municipal contradiz a proposta da BNCC. Isso ocorre porque a BNCC baseia-se em uma pedagogia predominante, focada no desenvolvimento de habilidades e competências, enquanto o Currículo de Cascavel - PR segue uma abordagem contra-hegemônica, concentrada na formação integral e omnilateral do indivíduo.

Outro ponto que precisa ser destacado reside nos livros didáticos vinculados à BNCC e que são distribuídos nas escolas municipais. É necessária uma compreensão sólida por parte dos docentes, destacando a importância da fundamentação teórica para utilizar esses materiais como suporte. A reversão dessa realidade está intrinsecamente ligada às ações dos educadores, que devem atuar com clareza nos fundamentos filosóficos, no entendimento do desenvolvimento humano,

nos pressupostos pedagógicos e na concepção da avaliação, aspectos relacionados ao Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

Em um breve levantamento de busca de palavras-chave, tanto na primeira versão, de 2008, quanto na segunda versão, de 2020, além da BNCC, é possível verificar da primeira versão para a segunda, houve um aumento significativo de termos como “emancipação”, “humanizadora”, “conhecimento científico”, “dialética”, “historicamente”, “mediação”, “Pedagogia Histórico-Crítica”, “Teoria Histórico-Cultural” e referências a Saviani. Por outro lado, palavras como “capitalismo”, “classes sociais”, “modo de produção” e “classe trabalhadora” diminuíram na versão de 2020. O Quadro 1, a seguir, demonstra o quantitativo dos termos verificados.

Quadro 1 – Palavras-chave verificadas nas duas versões do Currículo de Cascavel – PR (2008, 2020) e na BNCC

PALAVRAS-CHAVE	CURRÍCULO/CASCAVEL/VERSÃO 2008	CURRÍCULO/CASCAVEL/VERSÃO 2020	BNCC
Emancipação	três	nove	duas
Escola Pública	treze	quinze	nenhuma
Humanizadora	uma	duas	uma
Capitalismo	sete	quatro	cinco
Classe Trabalhadora	quinze	doze	nenhuma
Classes Sociais	nove	quatro	duas
Conhecimento científico	trinta	vinte e seis	vinte e uma
Dialética	quatorze	dezessete	uma
Historicamente	quarenta e três	sessenta e três	dez
Mediação	trinta e dois	duzentas e sete (muitos nos objetivos de aprendizagem)	três
Modo de produção	dezesseis	nove	uma
Práxis	quatorze	nove	nenhuma
Psicologia Histórico- Cultural	cinco	nenhuma	nenhuma
Teoria Histórico-cultural	três	vinte e nove	nenhuma
Saviani	dez	vinte e nove	nenhuma
Socialização	cinco	quinze	treze
Pedagogia Histórico-Crítica	uma	dezenove	nenhuma
Materialismo Histórico-Dialético	três	três	nenhuma

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Comparando-se com a BNCC, constatamos que a Base não menciona termos como “escola pública”, “classe trabalhadora”, “práxis”, “Psicologia Histórico-Cultural”, “Teoria Histórico-Cultural”, “Pedagogia Histórico-Crítica”, “Materialismo Histórico-Dialético” e não faz referências a Saviani. Além disso, palavras como “emancipação”, “humanizadora”, “dialética”, “mediação”, “historicamente” e “conhecimento científico” são menos citadas na BNCC do que nas versões do Currículo de Cascavel - PR.

É importante ressaltar que, enquanto as duas versões do Currículo de Cascavel - PR são específicas para o Ensino Fundamental – anos iniciais –, a BNCC abrange toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que deixa mais lacunas divergentes entre as abordagens curriculares específicas de um município e as diretrizes nacionais estabelecidas pela BNCC.

Adotar a PHC como base teórica implica enfrentar constantemente as abordagens pedagógicas dominantes, buscando transformar a escola em um ambiente em que o conhecimento seja apropriado. Nessa conjuntura, é fundamental que os professores se apropriem do conhecimento em uma dimensão histórica e tenham real consciência do trabalho que estão desenvolvendo.

Na seção a seguir, a discussão se direciona para a divulgação científica no contexto da escola pública.

3.2.2 A escola pública no contexto da divulgação científica

De acordo com Capozoli (2002), “[...] divulgação científica não é outra coisa senão um esforço de inteligibilidade do mundo que se busca e, ao mesmo tempo, se compartilha com os demais” (Capozoli, 2002, p. 121). Com esse propósito, é cada vez mais urgente difundir o conhecimento científico, integrando-o de forma natural em conversas, nas mídias sociais, demonstrando seu potencial na tomada de decisões individuais e coletivas em prol de uma sociedade mais justa e equitativa, bem como para saciar a curiosidade.

É essencial expandir o saber científico-cultural de maneira acessível, combatendo a propagação de *fake news* e informações maliciosas disseminadas diariamente na internet. Diversos desafios surgem quando lidamos com questões enfrentadas por aqueles que são antidemocráticos ou têm pouca informação e ingenuidade. Nesse cenário, a disseminação da ciência encontra grandes obstáculos quando o negacionismo científico ganha força nas redes sociais e influencia a

mentalidade das pessoas. No entanto, é crucial promover uma educação baseada em evidências, incentivar o pensamento crítico e garantir o acesso ao saber sistematizado, esse sendo confiável para combater o avanço das ideias falsas.

O avanço do conhecimento científico tem sido de fundamental importância para a humanidade, proporcionando inúmeros benefícios que vão desde o significativo aumento da qualidade de vida até a ampliação das possibilidades de compreensão dos fenômenos naturais que nos cercam. A escola pública, a esse respeito, desempenha um papel fundamental como instituição social no sentido de propiciar o acesso ao saber sistematizado em suas formas mais avançadas, representando o acúmulo histórico de conhecimento da humanidade. Por meio da escola pública, os alunos têm a oportunidade de não apenas acessar, mas também de se apropriar e compartilhar a cultura universal, que faz parte do patrimônio cultural da humanidade.

Assim sendo, o currículo é uma ferramenta importante para a organização do processo de ensino e aprendizagem na escola, pois define quais conhecimentos devem ser trabalhados com os alunos, assim como os objetivos que se espera alcançar com esse trabalho. Sforzi (2019) destaca que “[...] a apropriação do patrimônio cultural da humanidade é condição para o desenvolvimento de cada sujeito em particular e de que, na educação escolar esse patrimônio está objetivado nos conteúdos curriculares das diversas áreas do conhecimento” (Sforzi, 2019, p. 32).

A ciência representa uma das maiores realizações de nossa cultura e, como tal, é essencial que todos os cidadãos tenham a capacidade de compreender e valorizar questões relacionadas ao conhecimento científico, como um componente integral de nossa cultura. É inegável que a popularização da ciência e da tecnologia é importante para o desenvolvimento cultural de uma sociedade, sendo extremamente relevante que as experiências, as pesquisas e as inovações científicas sejam acessíveis ao público e se integrem de forma significativa à nossa cultura, especialmente, na contemporaneidade.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a ciência seja difundida de maneira acessível, compreensível e relevante para toda a população, permitindo que a sociedade, em sua totalidade, possa se beneficiar, tomar decisões informadas e estar preparada para os desafios do mundo moderno.

De acordo com Neto (2019),

[...] em uma história marcada pela divisão de classes sociais antagônicas, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos é contraditório. Se por um lado, apareceram inúmeras descobertas que fizeram a humanidade avançar em termos do seu entendimento da natureza, por outro a ciência serviu como desculpa para reforçar ideias da classe dominante, apagar o conhecimento importante de algumas culturas ou ficou restrita a uma aplicação pragmática que nada interessaria aos dominados (Neto, 2019, p. 15).

Fica evidente que, enquanto a ciência avançava e trazia benefícios para a humanidade, também era usada como uma arma para perpetuar a opressão, as desigualdades e excluir vozes e saberes. A história dessa sociedade complexa nos ensina que o conhecimento científico, por si só, não é neutro, podendo ser moldado pelas estruturas de poder e interesses em jogo. A busca por uma ciência mais justa e inclusiva requer um esforço contínuo para superar essas contradições e promover uma educação e uma pesquisa que considerem as diversas perspectivas e necessidades da humanidade na totalidade.

Contudo, a estratégia de limitar o acesso ao conhecimento “[...] restou à classe trabalhadora o conhecimento superficial dos resultados obtidos pela ciência, para restringir os sujeitos à sua realidade imediata, tornando-os seres mais facilmente adaptáveis” (Neto, 2019, p. 15). Ao fornecer apenas informações superficiais e fragmentadas sobre a ciência, a burguesia buscava perpetuar a submissão e a exploração da classe trabalhadora. Isso criava uma dependência dos trabalhadores à classe dominante, que se apresentava como detentora do conhecimento e da capacidade de tomar decisões informadas, enquanto os trabalhadores eram relegados a uma posição de passividade e de conformidade.

Nesse cenário, Newton Duarte (2021) expõe como a burguesia viu a necessidade de desvincular a ciência da visão de mundo dos indivíduos:

No caso das relações entre, por um lado, as concepções de mundo e, por outro, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, a complexidade e o caráter problemático dessas relações acentuam-se pela existência de uma tendência que, segundo Luckács (2012, p.25-127), prevaleceu no século XX: a de limitação da produção e da difusão do conhecimento à sua utilidade imediata na prática social, a qual também é reduzida à busca de êxito na adaptação ao mundo tal como ele se apresenta na cotidianidade da sociedade capitalista (Duarte, 2021, p. 110).

Desse modo, a abordagem utilitarista do conhecimento, traduzida na Pedagogia do “aprender a aprender”, conforme considera Duarte (2021), pode levar a uma visão limitada e superficial da realidade, ignorando aspectos mais profundos e fundamentais da condição humana e da sociedade. Além disso, ao se concentrar apenas na utilidade imediata do conhecimento, há o risco de negligenciar questões mais amplas e complexas, como questões éticas, sociais e ambientais.

Destacamos, portanto, que o avanço das tecnologias da informação e a facilidade de disseminação de informações, a partir das redes sociais, trouxeram opiniões, dificultando discernir entre informações cientificamente embasadas e desinformação. As chamadas *fake news* têm impactado significativamente a percepção pública da ciência, abalando a confiança nas instituições científicas. Para Neto (2019), “[...] ao longo do século XX, o que se tem visto é uma desvalorização do conhecimento científico na sua relação com a verdade” (Neto, 2019, p. 16).

Vivendo em uma sociedade marcada pela desigualdade social, é importante entender que o conhecimento pode ser influenciado por interesses políticos, econômicos e ideológicos da classe dominante. Essas inclinações podem moldar como a ciência é conduzida, quais questões são priorizadas para pesquisa e quais descobertas são divulgadas ou negligenciadas. Para Silva (2023), “[...] estamos numa luta sem igual na história contra o negacionismo, o desmonte da ciência e da produção científica” (Silva, 2023, p. 12).

A partir do conhecimento científico, a escola permite que os alunos possam compreender melhor o mundo e as relações sociais, desenvolvendo capacidades para analisar, para interpretar e para resolver problemas. Além disso, também pode ajudar na formação de valores, no desenvolvimento da cidadania e na construção da identidade dos indivíduos.

Desmistificar e tornar mais acessível esse conhecimento é uma tarefa fundamental para combater o negacionismo. Os educadores podem utilizar estratégias pedagógicas como o diálogo, o debate e a produção de materiais didáticos para disseminar informações científicas de forma clara e acessível. Ademais, é importante trabalhar na formação crítica do aluno, de modo a capacitá-lo a questionar e analisar as informações que recebe, distinguindo as fontes fidedignas das que não são.

Hélio Neto (2019) apresenta o papel da divulgação científica:

A divulgação científica cumpre o papel de tornar acessível à população em geral aquilo que a ciência tem produzido e se apresenta como um dos caminhos de encontro da ciência com o saber popular e que ainda precisa ser bastante ampliado na realidade brasileira... tem como obrigação mostrar para a população os produtos e processos da ciência, tendo compromisso com a objetividade e com a fidedignidade do objeto que está sendo apresentado (Neto, 2019, p. 19).

Em vista disso, a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e é por meio do trabalho docente que acontece o ato de ensinar, como uma atividade intencional e planejada. Essa disseminação ocorre por meio de aulas, atividades práticas, experimentos, projetos de pesquisa, palestras, debates e outras iniciativas educacionais. Contudo, “[...] a divulgação científica precisa se colocar como mais uma arma a favor de disponibilizar conhecimentos para a população para que a mesma possa se valer de seus interesses” (Neto, 2019, p. 19).

Por meio da divulgação científica na escola, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre descobertas e teorias científicas, entender os princípios fundamentais de várias disciplinas e a relevância do método científico para a resolução de problemas e avanço do conhecimento. Nesse sentido, Neto (2019) assevera:

[...] a divulgação científica cumpre um papel importante no campo de disputa social pela verdade. Ela passa a ser uma ferramenta de luta para uma compreensão de mundo mais coerente e mais articulada com as verdades históricas que produzimos até então como humanidade (Neto, 2019, p. 21).

A divulgação científica tem como objetivo principal compartilhar descobertas e conhecimentos científicos com o público em geral. Isso ajuda a promover a verdade científica, baseada em evidências sólidas, como uma fonte confiável de informações em um mundo no qual a desinformação e as crenças infundadas podem se espalhar facilmente.

Com essas premissas, cabe destacar que,

Como intelectuais da educação, em que o conhecimento é nossa matéria prima e instrumento de trabalho, temos o compromisso de sermos comunicadores e divulgadores científicos, por isso, urge continuarmos trabalhando com evidências científicas, fortalecendo os meios de divulgação do conhecimento científico produzido pela sociedade e pelas universidades. A população vem buscando

informação nas redes sociais, e é neste campo também que devemos atuar (Silva, 2023, p. 23).

Nessa citação, o autor faz um chamado à responsabilidade de nós, professores, nos engajarmos na promoção do conhecimento científico na sociedade contemporânea. Nessa mesma direção, Silva (2007) afirma que “[...] é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos” (Silva, 2007, p. 32).

É imprescindível valorizar e “[...] retomar o papel intelectual do professor, como produtor de suas ações, mas também compromissado com a disseminação deste mesmo conhecimento, para além de meros executores de tarefas” (Silva, 2023, p. 24). Essa valorização é essencial para alcançar uma educação de qualidade e uma sociedade verdadeiramente emancipada, no âmbito da escola pública como espaço de disputa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada proporcionou uma compreensão dos desafios enfrentados pela escola pública e seus professores em Cascavel - PR, especialmente no contexto da promoção do conhecimento científico. Em um cenário marcado pelo negacionismo e pela disseminação de informações falsas, a escola pública assume um papel crucial na promoção do pensamento crítico e na consolidação de uma compreensão sólida da ciência. No entanto, enfrenta pressões sociais e a busca por resultados imediatos, conflitando por vezes com esses objetivos fundamentais. Buscamos analisar, a partir da trajetória histórica do Currículo do Município de Cascavel - Ensino Fundamental I (anos iniciais) –, o papel desempenhado por esse instrumento como instância de valorização, disseminação e divulgação do saber elaborado.

A escola pública desempenha um papel fundamental na socialização do saber, segundo uma perspectiva marxista. Ela possibilita a todos os alunos, por meio de intervenção direta e intencional, a apropriação dos conhecimentos como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico. O objetivo não é apenas a disseminação do conhecimento, mas também a transformação da estrutura social, visando a uma distribuição mais equitativa da riqueza material e intelectual, assim como dos meios de produção associados a esses recursos.

A figura do professor também assume papel central na transmissão desse saber, embora enfrente obstáculos significativos, desde a pressão para seguir diretrizes curriculares padronizadas até a adaptação aos desafios locais, especialmente nas regiões como o Oeste do Paraná. Nesse contexto, a formação continuada e o apoio institucional emergem como fatores essenciais para capacitar os docentes como agentes de transformação social.

O currículo é uma ferramenta que serve de base para a construção de uma educação preparada para os desafios do século XXI. Desempenha um papel essencial na divulgação científica e capacita o professor como agente transformador do conhecimento.

A divulgação científica contribui para a construção de memórias individuais e coletivas. Quando as pessoas têm uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos e de suas aplicações, são mais propensas a internalizar e reter esse conhecimento ao longo do tempo. É fundamental que os educadores se engajem na

divulgação e na disseminação desse currículo para além do ambiente escolar, alcançando toda a comunidade educacional e a sociedade em geral.

Podemos afirmar que não é possível articular a PHC e a BNCC, pois são perspectivas antagônicas. Enquanto a PHC enfatiza a transmissão de conhecimentos essenciais para a compreensão e para a formação das necessidades humanas, a BNCC busca incluir conteúdos do cotidiano e priorizar o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a ser o protagonista de sua própria vida. A BNCC reflete uma abordagem construtivista da Pedagogia do “aprender a aprender”, com uma ênfase pragmática na preparação dos alunos para o mercado de trabalho capitalista. Por outro lado, o Currículo de Cascavel - PR adere a uma abordagem histórico-crítica, que reconhece a importância tanto da aquisição de conhecimento quanto da formação humana integral dos indivíduos. Essas diferenças fundamentais tornam impossível a conciliação entre essas duas perspectivas no contexto educacional.

É preciso ressaltar que, no âmbito do esvaziamento, o conhecimento elaborado está perdendo a sua centralidade e relevância, tornando-se apenas uma parte superficial do currículo. Nesse cenário, os currículos escolares que historicamente buscaram promover uma formação humanizadora estão sendo substituídos por aqueles que se concentram exclusivamente na preparação dos alunos para o mercado de trabalho assalariado. Isso é problemático, especialmente considerando que muitos alunos da classe trabalhadora têm na escola pública a sua única oportunidade de acesso a conhecimentos elaborados pelas ciências, pelas artes e pela filosofia, os quais são essenciais para uma participação plena na sociedade. É uma contradição evidente.

A abordagem da BNCC, no entanto, pode ser vista como inadequada para alcançar seus objetivos, uma vez que não prioriza uma formação humana de qualidade e comprometida com a superação da exploração e da segregação do conhecimento. Dessa forma, a tentativa de conciliar essas duas perspectivas pode resultar em uma política educacional ineficaz, que não atende adequadamente aos interesses de uma verdadeira formação humana.

As abordagens educacionais contemporâneas negligenciam o aspecto humanizador da educação. A PHC, por outro lado, se destaca por seu compromisso em promover a socialização dos conhecimentos científicos essenciais na formação

dos indivíduos, ao colocar o homem no centro do processo educacional e não a competição, o empreendedorismo ou a individualidade, que são marcas da BNCC.

O conhecimento científico e a sua disseminação são fundamentais na ampliação de nossa compreensão do mundo, abarcando a forma como percebemos a natureza, a essência humana, a dinâmica da coletividade e nossas perspectivas de futuro. Ele também influencia significativamente as interações sociais. Ao nos apropriarmos dos avanços científicos conquistados pelas gerações anteriores, abrimos novos horizontes de possibilidades no presente e nos aproximamos ainda mais da verdadeira natureza dos fenômenos que investigamos. Por meio desse conhecimento, podemos compreender melhor o contexto histórico e social no qual a instituição da educação escolar está inserida, as suas contradições e a função essencial na sociedade da ciência, ao colocar o homem no centro do processo formativo e não a mercadoria.

A coerência metodológica é essencial na abordagem da PHC, em que a análise das contradições se torna um princípio fundamental a ser rigorosamente seguido. Isso inclui a consideração dos eventos que marcaram as lutas de classes, oferecendo uma visão completa sobre o sujeito, o mundo, a sociedade, a escola, o trabalho e o currículo, aspectos todos interligados para promover a plena humanização do ser humano e a transformação da sociedade. A sua estrutura é delineada a partir de atividades políticas e pedagógicas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

No que diz respeito às discrepâncias entre a legislação educacional e o Currículo de Cascavel - PR, é evidente que o processo de desenvolvimento do novo Currículo requer uma mobilização coletiva em prol da criação de uma estrutura educacional baseada na lógica dialética. O objetivo é capacitar os estudantes a analisarem, interpretarem, compreenderem e explicarem a “complexa e contraditória realidade social”, com o intuito de transformá-la. Para alcançar esses objetivos, é imprescindível a valorização da profissão docente e da escola pública.

Quando os professores possuem uma formação sólida, crítica e têm consciência de classe, rejeitam propostas que precarizam e esvaziam os conteúdos escolares. Ao se apropriarem da fundamentação teórica revolucionária, eles têm o poder de transformar a prática pedagógica, compartilhando com os alunos os conhecimentos mais avançados nos campos da ciência, da filosofia e da arte, produzidos ao longo da história pela humanidade. Esse acesso ao saber

sistematizado de forma ampla e emancipadora é o que impulsiona o desenvolvimento e promove uma educação de impacto transformador. É nessa defesa que a PHC preconiza que a classe trabalhadora tenha domínio teórico, pois o acesso aos conhecimentos é essencial para a humanização, para a emancipação e, conseqüentemente, para a transformação.

O Currículo do Município de Cascavel - PR, elaborado em 2008, representa um marco histórico na educação municipal, resultante de uma construção coletiva com a participação dos professores e profissionais da educação. A materialização desse documento norteador foi uma conquista significativa, fornecendo uma base sólida para os docentes, orientando um caminho de trabalho que visa a uma educação pública de qualidade e unitária, capaz de proporcionar a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Além disso, o Currículo de Cascavel - PR tem se mostrado um instrumento fundamental para promover e disseminar o conhecimento científico. Contudo, a sua implementação se efetiva na sala de aula, na socialização e na mediação entre o professor e o aluno. Ao delinear os conteúdos essenciais para a formação do indivíduo dentro de uma concepção de educação, de ser humano e de sociedade, busca-se garantir a unidade da Rede Pública Municipal, promovendo, assim, a equidade.

Estamos vivendo tempos de ataques ao saber objetivo e à disseminação de informações falsas, com *fake news* se propagando amplamente, distorcendo a realidade e alienando os indivíduos de sua condição social. Nesse contexto, a narrativa negacionista tem desqualificado a escola, as universidades, a ciência e seus pesquisadores, comprometendo o acesso à informação e ao conhecimento. Devemos reafirmar a especificidade e a natureza da escola como um espaço de humanização, conforme proposto por Saviani.

Diante do exposto, este estudo conclui que a PHC contribui significativamente para a disseminação do conhecimento científico, com o objetivo de elevar o nível cultural dos trabalhadores, pois acreditamos que a transformação da sociedade depende do entendimento da classe dominada sobre questões fundamentais como socialismo, capitalismo, exploração, liberdade, humanização, emancipação e outros temas que lhes permitam expressar seus pensamentos de forma unificada e consistente.

Contudo, é essencial compreender, por parte do professor, os fundamentos teóricos da PHC para uma prática coerente e consistente. A falta de clareza sobre

esses fundamentos pode levar a uma aplicação superficial e inadequada, contribuindo para a fragmentação do conhecimento em sala de aula e para a adoção de uma abordagem pluralista que não promove a formação de sujeitos críticos. Além disso, esse entendimento permite identificar as contradições presentes na realidade social e educacional e desenvolver estratégias de luta e resistência para transformá-las em favor de uma educação pública e de qualidade para todos.

Os resultados da pesquisa indicam que a abordagem da BNCC, que prioriza uma formação técnica e voltada para o mercado de trabalho, contrasta com a abordagem histórico-crítica do Currículo de Cascavel - PR, que valoriza a transmissão de conhecimentos essenciais para a formação humana integral. A tentativa de conciliar essas perspectivas tem resultado na superficialidade do conhecimento científico, especialmente em tempos marcados pelo negacionismo, comprometendo a disseminação da ciência. No entanto, a forma como o professor trabalha pode influenciar a implementação da abordagem histórico-crítica.

Por fim, podemos considerar que PHC consiste em uma ferramenta teórico e política de grande relevância para as escolas e seus profissionais no sentido da transmissão e valorização da ciência como patrimônio cultural da humanidade, na construção de um mundo onde a vida seja inalienável e a dignidade humana seja inquestionável. Esperamos, com este estudo, contribuir com o tema.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. I. C. P. **O Processo de Institucionalização e Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR (2008-2020)**. 2023. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2006.
- ANDRADE, L.B; DINIZ, L.G; SANTOS, R.F. Reflexões sobre a comunicação pública de ciência e o negacionismo. *In*: SANTOS, M. V; CARDOSO, M.; BRUCK, M. S. (orgs.). **Dossiê contra o negacionismo da ciência: a importância do conhecimento científico**. Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas, 2022. p. 124-130.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BACZINSKI, A. V. M. **A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- BACZINSKI, A. V. M. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. *In*: MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. B. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BAHNIUK, C. Os desafios de uma educação revolucionária: a experiência do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. *In*: ORSO, Paulino José; MALACHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução – 100 anos da Revolução Russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. p. 115-130,
- BEIRÃO, P. S. L. Afinal o que caracteriza o conhecimento científico? *In*: SANTOS, M. V; CARDOSO, M.; BRUCK, M. S. (orgs.). **Dossiê contra o negacionismo da ciência: a importância do conhecimento científico**. Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas, 2022. p. 15-22.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. acesso em: 20 jul. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2023. 130 f.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMARGO, T. L.; CASTANHA, A. P. Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão PR (1990-2014): caminhos e descaminhos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 98-117, jan./mar.2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647796/17495>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CAPOZOLI, U. A divulgação e o pulo do gato. *In*: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. (orgs.). **Ciência e Público caminhos da divulgação científica no Brasil**. RJ. Fórum de Ciência e Cultura, 2002. p. 121-132.

CASCAVEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel, PR: SEMED, 2008.

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

CHIARETTI, A. T. G. **A reestruturação do currículo da rede pública municipal de Cascavel: um estudo crítico-interpretativo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

DINÂMICA E NORMAS de funcionamento dos grupos. **Unioeste**, Cascavel, 13 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/pedagogia-historico-critica/dinamica-e-normas-de-funcionamento-dos-grupos>. Acesso em: 18 fev. 2024.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, mai/ago, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. p. 1-7.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 26 maio. 2023.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS; N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 31-46.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 63-80.

FILHO, A. S. **A terra é plana: o obscurantismo cínico dos negacionista.** *Revista INTER-LEGERE*, [s. l.], v. 3, n. 29, c23426, p.1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/23426>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio Ava. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educa%C3%A7%C3%A3o/04_frigotto.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. *In*: MALANCHEN, J.; MANTOS, N. S. D.; ; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GAVROGLU, K. **O passado das Ciências como História.** Porto: Porto Editora, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HISTÓRICO. **Unioeste**, 31 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/pedagogia-historico-critica/historico>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LUSVARDI JR., V. J. Formar estudantes ou cidadãos produtivos? Breves apontamentos sobre os objetivos de aprendizagem na BNCC e nos currículos do Estado de São Paulo. *In*: MARINHO, B. R; OLIVEIRA, A. C. (orgs.). **BNCC sob o olhar da pedagogia histórico-crítica: impactos e possibilidades de superação das limitações para o ensino na educação básica.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

JUNIOR, P. D. C.; OVIGLI, D. F. B. O papel dos museus de ciências contra o negacionismo da ciência: o que está em jogo? *In*: SANTOS, M. V.; CARDOSO, M.; BRUCK, M. S. **Dossiê contra o negacionismo da ciência: a importância do conhecimento científico**. Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas, 2022. p. 164-174.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface Comunicação, Saúde e Educação**, [s. l.], v. 21, n. 6, p. 531-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 63-80.

LAVOURA; T. N.; GALVÃO, A. C. As relações entre conhecimento, método e didática na pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, J.C; COLARES, M. L. I.S; ORSO, P.J (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 179-200.

LOMBARDI, J. C. A Revolução soviética e a pedagogia histórico-crítica. *In*: ORSO, Paulino José; MALACHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. p. 55-78.

MALANCHEN, 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.

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

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 20 set. 2023.

MARMENTINI, J. K; ORSO, P. J. A compreensão dos professores referente à pedagogia histórico-crítica no currículo municipal de Cascavel. *In*: SILVA, J. C.;

ORSO, P. J.; STENCZUK, A. (orgs.). **História da Escola Pública no Oeste do Paraná**. Uberlândia Minas Gerais: Navegando, 2021. p. 124-134.

MARINHO, B. R. BNCC e o ensino dos conteúdos escolares na visão da pedagogia histórico-crítica: competências x humanização. *In*: MARINHO, B. R.; OLIVEIRA, A. C. (org.). **BNCC sob o olhar da pedagogia histórico-crítica: impactos e possibilidades de superação das limitações para o ensino na educação básica**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O; LIMA, M. Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 18, ed. Tradução Reginaldo Santana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, N. S. D.; MAZARO, L. D. V. A institucionalização da Pedagogia Histórico-crítica: o que revela a experiência de Cascavel. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org). **Pedagogia Histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2021. p. 273-286.

MAZARO, L. D. V. **A construção e Implementação do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)**. 2018. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSLEY, M; LYNCH, J. **Uma história da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MORAES M. M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MORAES, E. C.; CARNEIRO, E. M. A evolução do jornalismo na divulgação científica. *In*: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (orgs.). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas, SP:BCCL, Unicamp, 2018. p. 189-198.

NETO, H. S. M. A divulgação científica em tempos de obscurantismo e de fake News: contribuições históricas críticas. *In*: ROCHA, M. B.; OLIVEIRA, D. V. L. (orgs.). **Divulgação Científica textos e contextos**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 13-24.

OBSCURANTISMO. **Dicio**, 2024. <https://www.dicio.com.br/obscurantismo/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

OLIVEIRA, A.; NETO, L. A. Conexões e culturas em os Lusíadas *Board Game*: a Escola transcendendo os limites da BNCC. *In*: MARINHO, B. R; OLIVEIRA, A. C. (orgs.). **BNCC sob o olhar da pedagogia histórico-crítica**: impactos e possibilidades de superação das limitações para o ensino na educação básica. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

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

ORSO, P. J. Os desafios de uma educação revolucionária. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução Russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017b. p. 147-168.

ORSO, P. J. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. e020048, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100011. Acesso em: 18 mar. 2023.

ORSO, P. J. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, J.C; COLARES, M. L. I.S; ORSO, P.J (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora**. Urberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 287-314.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A Pedagogia Histórico Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, p.144-158, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706/7094>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná. *In*: ORSO, P. J.; SILVA, J. C.; CASTANHA, A. P.; LOMBARDI, J. C. **Pedagogia histórico-crítica e os desafios de sua Institucionalização**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 125-140.

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

PASTERNAK; N.; ORSI, C. **Contra a realidade**: a negação da ciência, suas causas e consequências. 1. ed. Campinas, SP: Papirus 7 mares, 2021.

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

PÓS-VERDADE. **ABL**, Nova Palavra, 2023. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RIZZI, R. L.; LEONOR, P. B. Ciência e Tecnologia no século XVIII: o século das luzes. *In*: SGARBI, A. D.; OLIVEIRA, E. A. M.; LEITE, S. Q. M; SAD, L. A. (orgs.). **História e filosofia da ciência**: apontamentos para auxiliar na contextualização de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Vitória: Edifes, 2018. p. 215-238.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, A.C. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013)**: desafios e impasses teórico-metodológicos. 2014, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

SANTOS, S. A; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, D. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. Trabalho e educação. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.1, n.1, p.110-116, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>. Acesso em: 18 jul. 2023.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHAPPO, M. G. **Armadilhas de Ciência**: mitos e pseudociências em nossas vidas. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.

SFORNI, M. S. F. Pesquisas sobre modos de organização do ensino: necessidades, metodologias e resultados. *In*: SFORNI, M. S. F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. (orgs.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-40.

SILVA, C. L. da. **O ensino de história local nos anos iniciais do ensino fundamental na proposta curricular do município de Cascavel (2008 - 2021)**. 2022. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SILVA, J. C. História e historiografia da educação: contribuições para pensar questões teórico-metodológicas. **Revista Teoria e Prática da Educação** v. 8, n. 2, p. 159-167, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/index>. Acesso em : 20 set. 2023.

SILVA, J. C. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 25-32, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/599>. Acesso em : 20 set. 2023.

SILVA, J. C. Escola pública e classes sociais em Marx: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 146-155, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639901>. Acesso em : 20 set. 2023.

SILVA, J. C. A Pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar sobre a escola pública. *In*: MATOS, N. S. D.; SOUZA, J. F. A.; SILVA, J. C. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018. p. 67-85.

SILVA, J. C. História da Educação no curso de pedagogia: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, e-76, p. 1-28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68174>. Acesso em: 20 set. 2023.

TONIDANDEL, S. Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica no Paraná. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 239-252.

TRINDADE, D. F.; TRINDADE, L. S. P. **História da história da Ciência uma possibilidade para aprender ciências**. São Paulo: Madras, 2003.

TURINI, M. H; SANTOS, M. C. A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p.1-28, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/download/6537/4343/24639>. Acesso em: 26 out. 2023.

VIEIRA, C. E. C.; GONÇALVES, B. D. Negacionismo científico e suas bases psicopolíticas e socioculturais. *In*: SANTOS, M. V.; CARDOSO, M.; BRUCK, M. S. (orgs.). **Dossiê contra o negacionismo da ciência: a importância do conhecimento científico**. Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas, 2022. p. 36-51.

VOGT, C. Divulgação e cultura científica. *In*: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (org). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas, SP: BCCL/Unicamp, 2018. p. 219-228.

WITT, A. S. A.; CRISPIM, A. P. C.; ABRAHÃO, J. S.; ALVES, V. S. Sobre as origens, história e consequências do negacionismo científico. *In*: SANTOS, M. V.; CARDOSO, M.; BRUCK, M. S. (orgs.). **Dossiê contra o negacionismo da ciência: a importância do conhecimento científico**. Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas, 2022. p. 23-35.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.