

POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL E NO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Julia Malanben

Introdução

Quando tratamos sobre currículo, neste trabalho, é importante destacarmos que o fazemos a partir de uma concepção teórica, que é pautada na teoria pedagógica histórico-crítica, e, portanto, com uma compreensão materialista histórica e dialética sobre sociedade, cultura, conhecimento e formação humana. A partir desse esclarecimento, organizamos este texto trazendo elementos de outros artigos por nós anteriormente publicados¹, com ênfase nos tópicos anunciados. Com esse objetivo, trataremos de apontar, nos itens a seguir, a defesa de uma teoria histórico-crítica de currículo em contraponto às políticas curriculares nacionais presentes no Brasil e, conseqüentemente, no estado do Paraná. Iniciamos com a definição do que são currículo e formação humana, para, na seqüência, discutir as questões que envolvem a Base Nacional Comum Curricular no Brasil e no Paraná.

Currículo histórico-crítico: qual ser humano queremos formar?

Como temos destacado, quando tratamos de currículo, nossa defesa é a formação humana emancipadora e omnilateral para todos. Mas o que representa isso? Para os autores da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), isso representa que a escola — e principalmente a escola pública, na qual, em sua maioria, estudam os filhos da classe trabalhadora —, deve ser um espaço em que o trabalho pedagógico desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano, produzindo, assim, a humanidade historicamente acumulada (Saviani, 2003).

Isso representa que o professor, em sua prática pedagógica, deve planejar e instrumentalizar os seus alunos independentemente da etapa ou nível de ensino que frequentam, a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida até este momento histórico. O professor não deve se limitar a trabalhar questões do cotidiano, do entorno imediato da vivência de seus alunos ou contextos de suas experiências diárias, pelo contrário, deve explorar e aprofundar, em suas aulas, conhecimentos que seus alunos não conseguem acessar ou compreender individualmente, saberes que precisam de alguém formado e com

¹ Os artigos estão citados nas referências ao final do texto.

experiência para realizar as devidas aproximações (metodologias de ensino) com o objeto (conteúdo).

Pois como já afirmou Saviani (2003, p. 15):

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: mais vale a prática do que a gramática e as crianças aprendem apesar da escola. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Entendemos, portanto, que um desafio a ser enfrentado na difusão da Pedagogia Histórico-Crítica é a difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. Essa concepção, além de fundamentar a elaboração de currículos escolares que se contrapõem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também precisa fazer parte de projetos de cursos de formação inicial e continuada de professores, pois sem professores formados numa perspectiva histórico-crítica fica impossível elaborar, implementar e superar políticas públicas educacionais e currículos conservadores, pragmáticos e tecnicistas. Portanto, faz-se urgente a formação com sólidos fundamentos teóricos e numa perspectiva histórico-crítica da grande maioria dos professores que estão sendo formados e os que já estão atuando.

Por isso, é importante enfatizarmos que o caminho para a organização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é o de tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialética aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social (Malanchen, 2016).

É a partir do entendimento sobre a natureza da educação e do trabalho educativo que podemos buscar compreender a sua especificidade, seus objetivos, condicionantes e principais perspectivas. Neste sentido, Saviani (2003, p. 13), no texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, inicia o debate sobre currículo escolar assinalando a necessidade e a importância de determinados conteúdos a serem assimilados pelos indivíduos mediante as formas adequadas de transmissão e apropriação. Conforme o autor,

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, 2003, p. 13).

Portanto, à escola cabe organizar quais “conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano” (Malanchen, 2016, p. 171), além dos caminhos mais adequados para a sua transmissão, garantindo, para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, a emancipação humana e da sociedade. Trata-se de pensar os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, dentre as diversas disciplinas e faixas etárias, organizando os tempos escolares para direcionar o melhor aproveitamento e desenvolvimento intelectual em suas máximas possibilidades em cada indivíduo singular.

É necessário que a escola trabalhe o currículo como “conjunto das atividades nucleares” (Saviani, 2003), ou seja, que tenha como currículo as atividades que são próprias para a aquisição do saber elaborado, ao estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da sociedade, da filosofia e da arte.

É com o acesso ao um conhecimento científico, elaborado e ensinando nas diferentes disciplinas que o indivíduo pode desenvolver cada vez mais e de forma articulada a sua compreensão da realidade de forma objetiva, e não pautada em palpites ou opiniões individuais ou em afirmações metafísicas. Segundo Duarte (2016), o conhecimento científico leva às condições objetivas de análises e mudanças em relação à compreensão de mundo, especialmente no que se refere à superação do senso comum. Segundo o próprio autor,

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

Compreendemos com essa afirmação que a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência à formação do indivíduo que irá não apenas viver na sociedade, mas, sim, participar dela de forma ativa, consciente e com compreensão objetiva dos fatos que o rodeiam. Com essa premissa, o currículo escolar precisa garantir o estudo das ciências e da filosofia, delineando a formação de consciência e o estudo das artes como forma e expressão de liberdade e, ao mesmo tempo, a expropriação e representação da realidade. (Duarte, 2016).

Para tanto, é preciso compreender que “a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares” (Saviani, 2010, p. 57), sendo que a organização de um currículo tem a intencionalidade de garantir o conhecimento que pode ser desde a leitura e escrita para a comunicação, a compreensão sobre as intervenções na natureza bem como

a discussão sobre a própria evolução histórica da sociedade, etc. Esses objetivos estão adequados à “visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social” (Saviani, 2010, p. 57).

É esse acúmulo e compreensão que dará condições à produção da consciência nos alunos “em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural” (Duarte, 2016, p. 89). Por essa razão, não compreendemos o currículo como um agrupamento aleatório de conteúdos. Pelo contrário, conforme Malanchen (2016, p. 166),

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

Desta forma, dentre todos os critérios previamente estipulados pela seriação, ou por qualquer outra ferramenta de organização, o nível de complexidade dos conhecimentos ainda precisa estar articulado com o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes. A saber, o Teorema de Pitágoras, por exemplo, apenas será apresentado aos estudantes quando esses já tiverem familiarizados com linguagem matemática e outros saberes escolares como o raciocínio lógico, a interpretação, etc., trabalhados desde os anos iniciais de escolarização, pois é preciso chegar ao nível que dará a sustentação intelectual para o seu aprendizado. Esse crescimento somente é dado pela objetivação do conhecimento ao longo dos anos na escola, via saber sistematizado (Malanchen; Zank, 2020).

Observamos, portanto, que esse crescimento intelectual requer que a organização do currículo organize as disciplinas escolares a tal ponto de “realizarmos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que ele seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de maneira aprofundada” (Malanchen, 2016, p. 201).

Portanto, a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar é importante para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo uma das perspectivas da PHC. A sua defesa está em atender aos interesses das classes populares, NUNCA com um currículo esvaziado, mas, sim, que favoreça a superação e a passagem de uma compreensão do senso comum dos fatos para uma compreensão elaborada e objetiva, sem espaço para interpretações distorcidas e equivocadas.

Com esse entendimento, partilhamos dos fundamentos de Saviani (2003, p. 14) de que a escola precisa trabalhar com referência “ao conhecimento elaborado e

não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Uma das críticas que realizamos é ao esvaziamento de conteúdos científicos cada vez mais frequentes nas instituições escolares. Dentre os exemplos, podemos citar as datas comemorativas, trabalhadas desde o início do ano letivo, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como se fossem atividades principais, quando, na verdade, são descontextualizadas do conteúdo. Para exemplificar, tomamos o dia do índio, momento em que os alunos pintam desenhos e rostos, mas deixa-se de lado uma oportunidade riquíssima de discutir a condição histórica do índio hoje no Brasil, sua vivência, legado, cultura e trabalho (Malanchen; Zank, 2020). A nosso ver, é uma espécie de negação do compromisso com a ciência, uma vez que corremos o risco de fechar o ano, numa sucessão de várias comemorações como essa, e “pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (Saviani, 2016, p. 56). É o secundário tomando lugar do essencial.

Na perspectiva histórico-crítica, o trabalho educativo não deve se ocupar com atividades secundárias, a menos que elas auxiliem de alguma forma a apreensão do conteúdo a ser trabalhado. O que cabe à ação docente, ao menos em nossa perspectiva materialista, é trabalhar para o desenvolvimento e a formação humana no sentido individual e social. Conforme Malanchen (2016, p. 170),

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 suas demandas da formação humana, seja em termos de gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo.

Portanto, o currículo deve estar de acordo com o aluno concreto, considerando seu nível de desenvolvimento a partir da “compreensão sobre a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva” (Malanchen, 2016, p. 208), podendo transformar-se cada vez mais de maneira consciente e na perspectiva da totalidade.

Com esse entendimento, a defesa da Teoria histórico-crítica curricular é a de que busquemos na cultura produzida pela humanidade o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações. Desta forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção (Malanchen, 2016). A escola, para colocar-se em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes, precisa atuar naquilo que caracteriza sua especificidade, isto é, nas palavras de Saviani (2003, p.15), “a socialização do saber sistematizado”.

Essa é a nossa defesa do currículo, a formação humana em sua integralidade a partir do estudo das ciências e da filosofia, delineando a formação de consciência, e o estudo das artes como forma e expressão de liberdade e ao mesmo tempo a expropriação e representação da realidade (Duarte, 2016).

Compreendemos, portanto, que o acesso ao saber sistematizado, o saber objetivo, possibilita o combate ao preconceito ao desmitificar crenças e evidenciar a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns temas e grupos sociais.

Entendemos, assim, que é de fundamental importância possibilitar o acesso aos bens — não somente materiais, mas, principalmente, intelectuais — produzidos até o momento pela humanidade como forma de constituir um ser humano com aptidões e funções mais elevadas, convergindo para a emancipação humana. O acesso aos bens intelectuais mais desenvolvidos, como a ciência, a arte e a filosofia, na sociedade contemporânea, não podem se concretizar para a totalidade da população a não ser por meio da educação escolar e com professores adequadamente formados.

As políticas da BNCC no Brasil e no Paraná

Quando debatemos sobre currículo nos últimos anos no Brasil e no Paraná, não podemos compreender o tema sem relacioná-lo à produção do documento curricular atrelado a interesses e orientações de Organismos Internacionais (OI) e de grupos privados².

A operacionalização dessas reformas, no Brasil, foi orientada de forma específica por alguns OI, com destaque para o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Cossio (2014, apud Malanchen; Santos, 2020, p. 3) afirma que,

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacionais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra.

² Para saber mais, ver: JOHHAN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-crítica. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação UNIOESTE – Foz do Iguaçu. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. 2021.

É importante entendermos que as reformas referentes à formação de docentes e ao currículo são resultado dos embates que ocorrem no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos. Nesta direção, tais confrontos estão localizados no contexto de alterações econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a defesa da globalização do capital e da ideologia neoliberal. A educação, como sempre, é entendida como ferramenta fundamental para o desenvolvimento, tendo ênfase o papel da escolarização básica e, como consequência, a elaboração de currículos para esse nível.

Como agentes do grande capital, as fundações e institutos que são da iniciativa privada atuaram e continuam atuando como grandes disseminadores da ideologia dominante por meio de um currículo nacional pautado na pedagogia das competências: a BNCC. Alguns autores denominaram isso de um retorno ao tecnicismo, com uma reedição sob novas bases, nomeada de neotecnismo, que reduz a formação dos indivíduos a uma dimensão meramente pragmática e de execução assentada numa racionalidade técnica de caráter instrumental.

Conforme Saviani (2007, p. 435)

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

Como temos destacado em nossos textos e palestras, esse projeto de educação pautado na formação de indivíduos *competentes* faz parte de um projeto de nação despolitizado e esvaziado de conteúdos na formação das novas gerações. Esse é o círculo que estamos vendo se fechar: BNCC para educação básica, Reforma do Novo Ensino Médio, BNC-Formação para cursos de licenciatura, BNC-Formação continuada para professores em serviço e a organização do Enem e de outras avaliações em larga escala pautadas na pedagogia das competências — todos direcionados pela concepção que norteia a BNCC.

Duarte (2001) nos alerta criticamente de que há um movimento num contexto muito maior que requer a redefinição do papel da escola a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que potencializem a subjetividade do aluno em detrimento das estratégias pedagógicas de sobrevivência diante de um determinado contexto histórico, social e econômico. Conforme Peçanha (2014, apud Malanchen; Santos, 2020, p .8),

Aqui se incluem, como parte deste projeto educacional, as lógicas de gerenciamento, de administração, da adoção de

índices econômicos como indicadores de qualidade, dos rankings de desempenho, da meritocracia e da remuneração variável, que se apossaram das práticas educacionais que caracterizam a educação brasileira no período recente. No que tange as diretrizes pedagógicas do novo modelo educacional hegemônico, a espinha dorsal deste processo é a Pedagogia das Competências.

É sob esse ideário que a escola passa a ser convocada para formar indivíduos autônomos, competitivos, eficientes e competentes para atuar na construção e consolidação da denominada “sociedade do conhecimento ou da informação”. A “pedagogia das competências” passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar, em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, a medida do sucesso ou fracasso do indivíduo.

Diante de tais entendimentos, observamos que, ao longo das duas últimas décadas, muito se produziu sobre currículo escolar, sobre função social da escola, no entanto, essas produções são demasiadamente desconsideradas no jogo político de manutenção da governabilidade. As políticas educacionais, projetadas dos gabinetes e não a partir de sólidos estudos teórico-práticos e das lutas sociais representativas, passam a propor temas que não dialogam com a realidade objetiva daqueles que constroem e reconstróem a escola todos os dias, nos cotidianos mais desiguais possíveis. É preciso revisar a política de formação de professores, voltando-a ao estudo de formas mais avançadas e desenvolvidas de lidar com as imedatices das políticas de gabinetes, que, em sua maioria, têm se apresentado desconexas dos movimentos acadêmicos e intelectuais preparados para tais debates (Malanchen; Santos, 2020).

O Currículo no estado do Paraná

O processo de elaboração e, na sequência, de implementação da BNCC (Brasil, 2017) no Brasil aconteceu com encaminhamento normativo, no qual estados e municípios passaram a adequar seus currículos a essa diretriz nacional. No caso do Paraná, a adequação curricular ocorreu na sequência, de forma célere, com grande reprodução da concepção e ideários existentes na BNCC nacional.

Observamos no processo histórico do Paraná influências no direcionamento das políticas curriculares conforme a mudança de governo no estado. Podemos analisar isso a partir do quadro abaixo, pautado no trabalho de Bedin (2021).

Quadro 1 – Relação dos documentos curriculares do Paraná de 1987 até 2020

| Ano | Documento Curricular |
|-------------|--|
| 1987 - 1990 | Currículo Básico para a escola pública no Estado do Paraná (com influência da Pedagogia histórico-crítica) |
| 2003 - 2008 | Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (com influência da Pedagogia histórico-crítica) |
| 2012 - 2018 | Caderno de Expectativas de Aprendizagem |
| 2018 | Referencial Curricular do Paraná (com influência da Pedagogia das competências e BNCC) |
| 2019 - 2020 | Currículo da Rede Estadual Paranaense (com influência da Pedagogia das competências e BNCC) |

Fonte: Bedin (2021, p. 55).

Podemos levantar que o estado do Paraná, no final dos anos de 1980 e no início dos anos de 1990, teve como governadores políticos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. Esses governos montaram suas equipes da Secretaria Estadual de Educação com profissionais de universidades públicas; com isso, encontramos nos documentos curriculares grande influência de um debate e pensamento crítico, pautado no materialismo histórico e dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, como é o caso do currículo Básico (1990)³. Entre os anos de 2003 e 2010, novamente, tivemos como governador Roberto Requião, representando o mesmo partido, e mais uma vez montou-se uma equipe na educação que trouxe, de algum modo, a concepção histórico-crítica para as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008)⁴.

Esse processo histórico no estado do Paraná fez com que, em muitos municípios, a formação continuada de professores, assim como os currículos, fosse influenciada pela teoria histórico-crítica, principalmente na região oeste e costa oeste, com destaque para os municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP)⁵, que inclui um departamento pedagógico que direciona a elaboração do currículo e da formação continuada desde 1980.

Deste modo, temos hoje, apesar de todo processo histórico com interstícios, diversos municípios no Paraná que têm seus currículos com influência da PHC.

Observamos, por outro lado, que no intervalo da administração do estado pelo PMDB, o Paraná teve no governo representantes políticos que reproduziram

³ Para saber mais, ver: TONIDANDEL, Sandra. Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Anselmo Alencar; ORSO (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora. Publicação online. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021.

⁴ Para saber mais, ver: SILVA Júnior, Silvio Borges da. Currículo e avaliação de larga escala na rede estadual do Paraná. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

⁵ Para saber mais, ver: NOFFKE, Ana Paula. Antecedentes históricos do currículo da AMOP. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

na rede estadual de ensino as políticas nacionais, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares (PCNs), entre os anos de 1995 e 2003, no governo de Jaime Lerner, do Partido Democrático Brasileiro (PDT) e do Partido da Frente Liberal (PFL). Da mesma forma, de 2011 a 2018, durante o governo do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), com Beto Richa, deu-se início a algumas mudanças na rede estadual de ensino, modificações essas que estão sendo aprofundadas pelo atual governo Ratinho Jr, do Partido Social Democrático (PSD).

Após a instituição da BNCC em nível nacional, o estado do Paraná agilizou os processos de adequação curricular, de forma que, em 2018, a partir da Deliberação nº 03/18, do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, instituiu-se o Referencial Curricular do Paraná (RCPR). Para tanto, como destacam Lima e Biernaski (2022), houve a participação conjunta da Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED/PR), do Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná (CEE/PR), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR), de maneira a compor um comitê gestor (Lima; Biernaski, 2022, p. 7).

Como expõe Bedin (2021), diferentemente dos documentos anteriores, a participação de docentes da educação básica foi pequena, sobretudo porque a SEED/PR disponibilizou pouco tempo hábil para consulta e discussões das propostas que culminaram no RCPR, de 2018. Apenas trinta dias foram disponibilizados para consulta pública e, assim, em apenas dois meses, o CEE/PR aprovou a versão final do documento (BEDIN, 2021). Colaborando com as afirmações anteriores, Bedin (2021, p. 117) explicita que

O processo de reinterpretação da BNCC no estado do Paraná resultou em uma política de currículo pouco democrática, ao passo que não houve amplo diálogo e democratização na construção de dispositivos curriculares oficiais e espaço reduzido de participação dos professores nessas decisões curriculares.

Nesta direção, o contexto atual não poderia ser mais desastroso para a educação no estado do Paraná: além de o currículo ser uma grande reprodução da BNCC e sua pedagogia das competências, ainda temos a Reforma do Novo Ensino Médio sendo implementada com celeridade e esvaziando a formação dos jovens nessa última etapa da educação básica. Somado a isso, muitas disciplinas sendo ministradas online por uma instituição privada⁶ e muitas aulas prontas sendo enviadas aos professores pela SEED/PR. Também vemos o excessivo aumento do controle do trabalho do professor, via obrigatoriedade de acesso a plataformas e

⁶ Para saber mais, ver: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

presença de tutores — representantes do Núcleo Regional de Educação (NRE) — que passam nas escolas observando e controlando o trabalho docente.

Observamos, nesta direção, um direcionamento político no Brasil, e reproduzido no Paraná, bem sistemático do que deve ser a educação na atualidade: extremamente rápida, técnica e despolitizada. Retira-se dos indivíduos a possibilidade de compreensão da realidade de forma objetiva e crítica, e os estudantes e professores tornam-se sujeitos com uma compreensão irracional, pragmática e utilitarista de conhecimento e sociedade.

Algumas conclusões

Com essas análises e contraposições da Pedagogia Histórico-Crítica, indicamos que os fundamentos da BNCC visam ao controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da educação básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: o interesse em moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação 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.

Verificamos que o sucateamento da educação pública, intencionalmente realizado pelos governos nos últimos anos, está sendo aprofundado no Paraná e no Brasil, nos moldes que estamos vivenciando: aulas gravadas com professores que não têm contato com a realidade das diferentes escolas, aulas longas sem interação, uma sobrecarga de atividades para alunos resolverem sozinhos e sem computadores, dificuldade de acesso digital a esse material, entre tantos outros (Malanchen, 2020).

Apesar da mudança no governo nacional, a nossa luta e resistência precisa continuar pautada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois o capital continua no comando e cabe a nós que fazemos parte da classe trabalhadora realizar os devidos esclarecimentos, mobilizações e continuar os enfrentamentos no sentido de denunciar e de se contrapor a um projeto de nação despolitizado atrelado a outros projetos como: Escola sem Partido; Educação domiciliar, Educação a Distância, Militarização das escolas, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio, extinção de cursos de Filosofia e Sociologia, privatização de espaços públicos, etc. Um projeto que não investe em cultura, em educação do pensamento crítico, um projeto que visa à sociedade *status quo*, isto é, alienada e subserviente. (Malanchen, 2020)

Dispor-se em lutar contra esse grande projeto do capital e da burguesia é empenhar-se em organizar a transformação social, com a perspectiva de uma sociedade sem classes e, portanto, realmente justa e igualitária, pondo fim ao capitalismo e à sua ânsia pelo lucro a qualquer preço. Essa é a luta de todos que realmente estudam e inserem em suas pautas diárias a concepção histórico-crítica.

Referências:

- BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC:** a padronização de aprendizagem e o currículo por competências. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Versão Final. Brasília, DF: MEC, 2017
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- LIMA, Michelle Fernandes; BIERNASKI, Caroline. Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes municipais de ensino da microrregião de Irati/Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86391/47313>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo:** contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MALANCHEN, Julia.; ZANK, Debora Cristine Trindade. O currículo escolar e os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica no Brasil. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**, v. 18, p. 195-216, 2020.
- MALANCHEN, Julia.; SANTOS, Silvia. Alves dos. Política e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-20, 2020.
- MALANCHEN, Julia. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EAD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v. 1, p. 15-34, 2020.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Referencial Curricular do Estado do Paraná. Curitiba, 2018.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Diretriz Curricular do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, ano 3, n. 4, 2016.