

O CURRÍCULO DA AMOP: AS INFLUÊNCIAS DA BNCC, AS PRESSÕES DA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA PARA A MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA*

*Juliana Stein Silveira¹
José Luiz Derisso²*

Para a elaboração do presente capítulo, lançou-se mão de pesquisa bibliográfica com o objetivo de abordar o Currículo AMOP a partir de sua concepção teórico-metodológica, com o objetivo de identificar elementos de conflito com o que preconiza a BNCC, que se fazem presentes direta ou indiretamente no texto vigente do Currículo, assim como outros elementos decorrentes da legislação nacional, tais como as parcerias público-privadas e o Ensino Religioso, e da conjuntura política nacional.

A criação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) data de 1969 e reúne 54 municípios. O objetivo primeiro desta articulação intermunicipal era impulsionar o desenvolvimento econômico e a articulação administrativa regional. Convém notar que em 1966, os governos brasileiro e paraguaio assinaram uma declaração conjunta que orientava os estudos do aproveitamento dos recursos hídricos comuns, que resultou na posterior construção da usina hidrelétrica de Itaipu, impactando sobremaneira a economia regional, contribuindo para transformar o Oeste do Paraná numa das regiões mais desenvolvidas do país em termos econômicos e de desenvolvimento humano.

No plano educacional, a AMOP dá continuidade às atividades da extinta Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) por meio do Departamento de Educação da AMOP que promoveu os estudos e a organização dos grupos de professores que colaboraram na elaboração do Currículo (AMOP, 2019).

No próprio texto do Currículo encontra-se a justificativa para a participação direta dos professores em sua:

No âmbito da educação, qual seria a instituição que deveria dizer quais conhecimentos devem ser trabalhados para elevação da condição humana? Quem deve fazer isso são os trabalhadores organizados, pois são eles que produzem tudo o que é necessário para a sociedade. Nesse contexto, cabe à classe trabalhadora, na qual se incluem os professores, criar instrumentos para se opor à ordem existente, lutando por uma educação que não se

*DOI – 10.29388/978-65-81417-76-5-0-f.183-196

¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Cascavel/ PR, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel. E-mail: ju.silveira@hotmail.com

² Professor de Fundamentos da Educação no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE / Campus de Cascavel – PR. E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br

resuma aos interesses da produção capitalista, mas que seja libertadora do homem, em caráter universal. (AMOP, 2019, p. 48).

A elaboração do Currículo da AMOP foi uma iniciativa inovadora e de grande importância para a Região Oeste por ter sua base teórica fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica que defende os interesses da classe trabalhadora se posicionando a favor de sua elevação intelectual por meio da apropriação dos conteúdos científicos e filosóficos, objetivando a formação da consciência revolucionária do indivíduo rompendo com a atual estrutura social historicamente imposta pelo capitalismo. Corroborando com este pensamento, Rossler (2004) afirma que é este o caminho:

Visto que há a necessidade de uma ação coletiva para que os homens possam romper com a estrutura social atual, isto tem de ser feito com o conhecimento de causa e não anárquica e espontaneamente. Educação, filosofia, ciência e revolução são fenômenos sociais humanos intimamente relacionados no que se refere à práxis transformadora do homem. (ROSSLER, 2004, p. 93).

O Currículo da AMOP, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, foi elaborado na perspectiva de que a escola trabalhe com os conteúdos escolares por meio de uma metodologia educativa intencional, quer dizer, a partir da predefinição dos objetos de ensino, tomando como referência o conhecimento historicamente acumulado. Este critério se pauta na concepção segundo a qual a formação humana se constitui a partir da apropriação pela pessoa do conhecimento objetivado pelo ser humano, do que decorre que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 13).

O currículo, então, direciona o trabalho pedagógico de acordo com sua base teórica, conteúdos e metodologia de ensino, e tem como meta justamente a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos pelo indivíduo, instrumentalizando-o para compreender as contradições existentes na sociedade capitalista e para lutar por sua superação. E a escola pode ser um local privilegiado para realização, se tomar o currículo como “[...] a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria.” (SAVIANI, 2005, p. 18). Nesse sentido, o currículo é um documento de importância para a educação, especialmente se for elaborado sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia contra-hegemônica, que tem sua preocupação direcionada aos

problemas educacionais resultantes da exploração do homem pelo homem, como ocorre na sociedade capitalista.

Nessa sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção, cabe a nós, na condição de professores, fazer da escolarização um instrumento de problematização, de socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica social e para o desenvolvimento de meios de transformação da realidade. A partir da divisão da sociedade, as classes economicamente dominantes também se apresentam dominantes quanto à valorização do conhecimento voltado à produção utilitária e ao domínio ideológico. Por essa razão, escamoteiam as contradições e os antagonismos sociais e apresentam os seus interesses parciais e de classes, como expressão natural do interesse universal. (AMOP, 2019, p. 46-47).

A formação educacional deve constituir o meio pelo qual a escola transmite aos indivíduos os conhecimentos e conceitos científicos adquiridos e formados durante a história da humanidade na relação estabelecida entre os indivíduos e a natureza, para a produção da existência. Em linhas gerais pode-se afirmar que o conhecimento humano advém justamente de sua atividade vital, da atividade do trabalho, responsável pela criação de todos os elementos que transcendem o mundo estritamente natural. Na medida em que os indivíduos se apropriam desses conhecimentos, pode-se dizer que a formação humana é omnilateral, termo proveniente do latim que num sentido “[...] literal significa todos os lados ou dimensões [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 265), ou seja, em sua totalidade.

A partir da compreensão de que a principal contradição da sociedade capitalista é aquela que contrapõe os interesses do capital aos interesses do trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a valorização do conhecimento científico como instrumento de fortalecimento da luta histórica da classe trabalhadora no sentido da superação desta contradição básica. Nesse sentido, a proposta de educação da pedagogia histórico-crítica é aquela que promove a emancipação do indivíduo por meio da democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido, que é constantemente negado à classe trabalhadora. Proposta que se traduz:

[...] no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2010, p. 115).

A concepção de formação humana constitui o ponto de partida da base teórica definida pelo Currículo. O que coloca a questão de saber o que se espera dos indivíduos afetados pela Pedagogia Histórico-Crítica frente à sociedade capitalista e cada um dos principais proble-

mas ou entraves que esta impõe à sociedade: desigualdade social, racial e de gênero; desigualdades regionais; desemprego estrutural; leis que criminalizam as lutas sociais etc.

Contrariamente, as pedagogias hegemônicas na contemporaneidade, que Duarte (2001) designa “pedagogias do aprender a aprender”, embasam-se teoricamente na filosofia liberal que naturaliza as desigualdades sociais, sacraliza a propriedade privada e nega a possibilidade de emancipação humana coletiva ao apresentar o mercado como expressão máxima da liberdade individual, como se a liberdade somente existisse no quadro da livre concorrência. A decorrência é que a Escola passa a exaltar os méritos individuais, premiando-os; a luta pela sobrevivência é tomada como luta de uns contra outros, cujos resultados possíveis são vencedores e fracassados. A educação escolar é apresentada como democrática na medida em que confere a cada indivíduo igualdade de oportunidades, sem levar em conta os diferentes pontos de partida.

Como expressão de interesses da classe dominante, o conhecimento científico, artístico e filosófico é reservado para os filhos da burguesia e ensinado em doses homeopáticas aos filhos da classe trabalhadora. E caso o filho de um pobre furar o bloqueio e conseguir ascender aos níveis superiores, tal exceção tende a ser apresentada como mérito do capitalismo.

Além do controle sobre os objetos de ensino, a Escola tende a inculcar valores ideológicos que corroboram com a manutenção da ordem social capitalista em disciplinas como Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso e em projetos sobre empreendedorismo.

As pressões são impostas por meio de leis e diretrizes que projetam um modelo de currículo a ser seguido e adotado sob o argumento de promover um ensino mais igualitário em todo país, com garantia de haver similaridade de conteúdos para as escolas públicas, conforme descrito na BNCC: “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 7).

Com a promulgação da BNCC no ano de 2017, todos os currículos existentes no país tiveram que se enquadrar nas novas diretrizes, uma vez que estas são de caráter obrigatório, e diante [...] das exigências advindas de alterações em dispositivos legais, em dezembro de 2017 foi publicada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e em 2018, publicou-se o Referencial Curricular do Paraná. Diante de tais mudanças, o Departamento de Educação da AMOP assumiu o compromisso de formar, novamente, grupos de trabalho para o estudo e para a avaliação dessas normativas, cujas implicações foram as necessárias reformulações no Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais, a fim de adequar-se à Deliberação nº 03/18 do CEE/CP. (AMOP, 2019, p. 42).

Sendo assim, no ano seguinte à promulgação da BNCC, organizaram-se novamente os grupos de estudo com os professores da região oeste do Paraná para realizar estudos da BNCC e adequar o Currículo da AMOP a tais diretrizes. O desafio foi o de “adequar”³ o texto do Currículo sem que este se afastasse de sua base teórica, uma tarefa nada fácil dado as diferenças de fundamentação teórica nos dois documentos.

A BNCC EM CONTRADIÇÃO COM O CURRÍCULO DA AMOP

A BNCC norteia-se pela formação para o mercado de trabalho em conformidade com as necessidades do capital e se baseia nas pedagogias do “aprender a aprender”.

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

O lema aprender a aprender, segundo Duarte (2006) foi criado no sentido de superar a educação tradicional, porém acabou se tornando um instrumento a favor das classes dominantes. A BNCC faz o uso recorrente em seu texto da defesa de que a qualidade do ensino está ligada ao desenvolvimento de competências e habilidades dos indivíduos e se propõe a assegurar aos alunos o desenvolvimento de dez competências gerais, conforme podemos apreender da passagem que segue:

[...] vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 5)

³ Neste caso, a palavra adequar foi colocada entre aspas pois, na prática não se pode conciliar duas teorias pedagógicas que se contrapõem.

Segundo a BNCC:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08).

Tais práticas educativas estão em consonância com a Pedagogia das Competências de Perrenoud. Segundo este autor, os alunos têm assimilado conteúdos curriculares, porém “[...] a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. [...]. É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem.” (PERRENOUD, 1999, p. 20). Nessa perspectiva, segundo Ramos (2006, p. 135-136):

A proposta pedagógica das instituições deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática, o processo produtivo, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos.

Observa-se, então, uma preocupação com o ensino prático, com a resolução de problemas cotidianos e a preparação para o mercado de trabalho, diferente da Pedagogia Histórico-Crítica e do Currículo da AMOP que, conforme já afirmado anteriormente, entendem que o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos constitui o caminho para a humanização do indivíduo.

A BNCC adapta as dez competências que segundo Perrenoud (2000) os professores devem dominar para possibilitar os estudantes desenvolvam dez competências similares. Este rol de competências integra praticamente tudo o que se pode desejar em termos de comportamento de uma pessoa (valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, exercitar a curiosidade intelectual, participar de práticas culturais, dominar as diferentes linguagens, dominar as tecnologias da informação, agir pautado em princípio éticos e democráticos, etc.). Porém, os meios para se desenvolver tais competências não são dados, a não ser pelo rol de conteúdos prescritos. Do que decorre que o que fica como orientação básica é a formação para a resolução dos problemas da vida cotidiana e profissional, para o que não se exige um largo entendimento do mundo.

Percebe-se no Currículo reelaborado em 2019 a influência da pedagogia das competências ao lado da enunciação da perspectiva de formação humana da Pedagogia Histórico-Crítica. O que expressa um movimento contraditório que, por um lado, faz concessão à BNCC por imposição da lei maior e, por outro, faz uma resistência no sentido de manter as bases teóricas originais do Currículo da AMOP elaborado em 2007.

Do ponto de vista metodológico, o Currículo da AMOP incorpora da BNCC um código alfanumérico para descrever cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que os alunos devem atingir em cada etapa de ensino, especificando a faixa etária e o campo de experiência correspondente a cada um dos conteúdos a serem trabalhados. Tal proclamação de metas servem mais para fixar nos educadores a mensagem de que a prioridade da educação é o de desenvolver habilidades e competências para responder às demandas da vida prática e não o acesso ao conhecimento elaborado.

A BNCC foi elaborada numa conjuntura política desfavorável à classe trabalhadora. Uma conjuntura marcada, por um lado pelo avanço de uma onda de ataques de cunho neoliberal a direitos sociais e trabalhistas que até então se tinha como consolidados há décadas, e por outro pelo avanço do conservadorismo moral pautado no tradicionalismo cristão que questiona as conquistas dos movimentos feminista, de liberdade de gênero e antirracista. No entendimento dos autores deste artigo o conservadorismo moral constitui uma nuvem de fumaça para os ataques desferidos em consonância com os interesses do capital, e tem chegado até as raias do mais descarado negacionismo da ciência no presente contexto da pandemia do COVID-19.

A CONJUNTURA POLÍTICA CONTRARIANDO O AVANÇO DO CURRÍCULO DA AMOP

O pensamento conservador faz menção ao cotidiano, à perpetuação de costumes por meio da repetição. Assenta-se em certa medida no hábito de reproduzir as ações e costumes de uma geração para a outra. É justamente neste sentido que este movimento conservador angaria forças, apoiando-se na falsa ideia de que é “natural” ao ser humano sustentar a continuação daquilo que se estabeleceu durante sua vida cotidiana e que supostamente sempre deu certo. Como se conservar o passado constituísse um traço característico da personalidade do indivíduo. Esta questão é colocada por BARROCO (2009, p. 172, grifo da autora) nos termos que segue:

[...] o conservadorismo fundamenta-se na valorização do passado, da *tradição*, da *autoridade* baseada na *hierarquia* e na *ordem* [...]. Para Burke, a história é a experiência trazida do passado e legitimada no presente pelas tradições [...]. Segundo Nisbet, uma das marcas do pensamento conservador é sua oposição ao racionalismo e sua valorização da *experiência* e do *preconceito*⁴.

As expressões mais extremadas do pensamento conservador no Brasil, sobretudo aquelas que se aferram às questões de costume, têm atuado com o objetivo de censurar o trabalho educativo voltado à socialização do conhecimento científico, conforme preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica, pautando-se numa idealização da família a partir da religião. Mas nesse caso a religião é tão somente uma máscara para o posicionamento que estes grupos sustentam na arena da luta de classes. Ao sustentar a “tese”, na realidade teoria da conspiração, segundo a qual os marxistas criaram uma “ideologia de gênero” para destruir a família, a divisão do trabalho e a propriedade privada, os conservadores religiosos:

[...] passam a ideia de que o marxismo quer destruir a família em si, e não o patriarcalismo - mesmo porque para estes religiosos a família patriarcal, a propriedade privada e a sociedade dividida em classes de indivíduos desiguais constituem obras do criador. Esta foi a pedra de toque de praticamente todas as palestras dos religiosos (católicos tradicionalistas ou evangélicos) que cerraram fileiras para suprimir qualquer alusão à palavra “gênero” nos planos de educação, entre os anos de 2012 a 2015. (DERISSO, 2016, p. 10).

Além do bloqueio à abordagem das questões de gênero no Plano Nacional de Educação logrado pela extrema direita parlamentar no Brasil, fortaleceram-se as iniciativas no sentido de aprovar, desde o Senado Federal até as câmaras municipais, projetos de leis intitulados “Escola sem Partido”. Acerca destas iniciativas, Frigoto (2017, p. 64) escreve:

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

No geral, estes projetos não foram aprovados, e onde o foram posteriormente barrados pelo Judiciário pelo flagrante inconstitucionalidade. Dermeval Saviani (2017, p. 230-231) faz a crítica do Escola sem Partido nos termos que seguem:

⁴ A palavra preconceito, nesta passagem, é utilizada pela autora no sentido de caracterizar o conhecimento espontâneo, empírico e imediato (da vida cotidiana).

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

Mesmo não aprovadas, as proposições contidas nestes projetos, que não cabem aqui detalhar pois fugiriam do objetivo desta reflexão, continuando pesando como instrumento de pressão no sentido de intimidar a aplicação do Currículo da AMOP, na medida em que “[...] existe uma contraposição entre as bases teóricas do Currículo da AMOP e a tendência conservadora e negacionista do discurso político atual envolvendo o Escola Sem Partido.” (STEIN, 2022, p. 90).

No contexto de desenvolvimento do pensamento conservador no Brasil, elegeu-se um presidente que faz a apologia da tortura e da ditadura militar, que propõe que uma educação pautada na disciplina dos colégios militares, a negação dos direitos dos povos tradicionais com o conseqüente avanço do agronegócio da mineração sobre as terras indígenas, a negação de direitos elementares das mulheres e da liberdade de gênero, entre outras. Tal cenário por si só constitui um risco para a aplicação de um currículo pautado na concepção de formação humana da Pedagogia Histórico-Crítica, porque nega aspectos da humanidade socialmente produzida.

Outro ingrediente que intenta contra a orientação teórica do Currículo da AMOP, é a imposição constitucional da disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Esta medida vigora desde 1931 e após a LDB de 1996 ganhou um formato aparente mais tolerante, porque estabelece que é vedado qualquer forma de proselitismo em sua aplicação nas escolas, mas também mais comprometida ideologicamente com uma perspectiva de formação humana que confronta com a expressa no Currículo. Nos termos desta lei o ensino é constitutivo da formação básica do cidadão, sendo assim, mesmo sendo facultativo impõe uma visão de que sem tal formação o indivíduo seria incompleto.

Por mais diversos que sejam os conteúdos do Ensino Religioso, a motivação tenderá a ser, mesmo que indiretamente e por meio de outras palavras, a da necessidade da formação religiosa, ou talvez da preservação dos supostos valores religiosos. Mesmo porque, nos programas elaborados para esta disciplina nos diversos sistemas de ensino, tem prevalecido o

objetivo do desenvolvimento de competências nos moldes do que é objetivado pelo LDB, no caso a competência da alteridade, ao invés da abordagem do fenômeno religioso como fenômeno histórico e social (cultural), o que poderia perfeitamente acontecer se incorporado à disciplina História.

Outro componente ainda a se destacar e que atenta contra a concepção de formação humana do Currículo é o empreendedorismo empresarial que se faz presente na política de parceria público-privada de prefeituras da Região Oeste do Paraná.

O PRAGMATISMO EMPRESARIAL

O neoliberalismo e a Reforma do Estado que se inicia em meados da década de 1990 no Brasil sinalizaram uma investida do capital sobre o setor público e conseqüentemente a educação, por meio principalmente das parcerias entre secretarias de educação e empresas que protagonizam projetos educacionais. Nas reformas neoliberais:

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

Ao estabelecer tais “parcerias”, abre-se a oportunidade para que o modelo de gestão empresarial invada a escola e, conseqüentemente, tenha-se uma educação mais pragmática em benefício da formação para o mercado de trabalho ou da ideologia do empreendedorismo, tendo como público-alvo os filhos da classe trabalhadora, aos quais são mais atingidos pela precarização do trabalho. Tais parcerias contribuem ainda mais para a orientação da BNCC de formar habilidades e competências e para o esvaziamento dos conteúdos escolares. A passagem que segue define bem os fins desta orientação política:

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

Na região Oeste do Paraná observa-se parcerias entre municípios com a Fundação SICREDI por meio do programa “União faz a Vida”, que opera com metodologia própria e volta-se à formação continuada de professores. O site do programa diz: “Trabalhamos com

uma estrutura de metodologia que é só nossa! O grande objetivo do Programa é formar cidadãos cooperativos.” (SICREDI, 2008, n.p.). Os projetos são desenvolvidos pelos professores no decorrer do ano letivo, com premiação ao final de cada ano aos que mais se destacaram na aplicação do Programa. Tal programa se aplica apesar da advertência do próprio currículo que rege o trabalho pedagógico destes municípios:

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

Conforme Silveira (2022, p. 102) “[...] na perspectiva do Currículo da AMOP, a tarefa principal da escola é a socialização do conhecimento, realizada pela mediação dos conceitos científicos, filosóficos e artísticos”. No entanto, ao aderir a parceria com o programa do SICREDI, “muda-se a metodologia, fragiliza-se a fundamentação teórica e, conseqüentemente, adequa-se o ensino às exigências do mercado de trabalho e do saber pragmático”, na contramão, portanto, da função que o Currículo atribui à escola ao pautar-se em Dermeval Saviani:

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

O programa da Fundação SICREDI diz articular os conhecimentos aos conteúdos curriculares, na medida que propõe uma investigação para saber o interesse do aluno para então, com a mediação do professor, formular uma pergunta investigatória que dará origem a um projeto de pesquisa. Todavia, questiona-se como poderia um projeto na perspectiva do empreendedorismo poderia:

[...] por meio da transmissão e da assimilação dos elementos culturais e científicos [...] fazer a crítica, bem como buscar possibilidades de transformação das atuais relações sociais que expropriam, da ampla maioria da população, as reais condições de acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade. (AMOP, 2019, p. 63).

A metodologia do Currículo da AMOP “[...] valoriza a apropriação dos conteúdos, resgatando os conhecimentos prévios do aluno para, partindo deles, superar os conhecimentos do senso comum.” (SILVEIRA, 2022, p. 103) por meio dos conhecimentos cientificamente elaborados, na perspectiva de que a aprendizagem “deverá desenvolver-se” [...] do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos.”. (MARTINS, 2016, p. 28), numa palavra, um percurso que se opera de baixo para cima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo da AMOP possibilita aos professores municipais da região Oeste do Paraná instrumentalizarem-se, por meio da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético, da compreensão das relações de dominação e das formas de alienação que existem e se reproduzem na sociedade capitalista.

Tal instrumentalização concede a estes professores o poder revolucionário de socializar o conhecimento e, desse modo, estar política e pedagogicamente colaborando para, conforme Saviani (2005) produzir em cada indivíduo a humanidade socialmente produzida. Uma orientação crítica e de ruptura com a lógica da mercantilização e da precarização da educação das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

AMOP. **Proposta pedagógica curricular:** educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. / Associação dos Municípios do Oeste do Paraná; [coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, et al...]. Cascavel: ASSOESTE, 2019.

BARROCO, M. L. S. **Ética:** fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DERISSO, J. L. Marxismo e história da família: Resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. *In: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR–30 ANOS DO HISTEDBR: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, , Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1029-2729-1-pb.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/Newton Duarte. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural. *In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana***. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 101-120.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 265-272.

LIMA, K. R. S; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. *In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso***. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice***. Campinas: Autores Associados, 2016 p. 13-35.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. *In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade***. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 75-98

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

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

SICREDI. **Coleção de Educação Cooperativa: Formando Educadores**. 2008. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_corporativa. Acesso em: 10 nov. 2020.

SICREDI. **Caderno didático para assessores pedagógicos**. Módulo 1. 2008. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/assessorpedagogico_ficharios . Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVEIRA, J. S. **O Currículo da Região Oeste do Paraná: elaboração, alterações, possibilidades e tendências**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.