

# XI

## A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS CURRÍCULOS DE CASCAVEL E DA AMOP\*

*Juliana Stein Silveira  
Nayara Roteski  
José Luis Derisso*

### INTRODUÇÃO

Este capítulo se insere na área de História da Educação e seu principal objetivo constitui em analisar os fundamentos teóricos metodológicos do Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel e do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. Nesta análise observa-se elementos de similaridades, mas também de conflitos, com os princípios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os dois documentos em questão surgiram de um movimento educacional que se desenvolve no contexto de redemocratização do país após o fim da Ditadura Militar na década de 1980, mas alimentado em nível regional pela criação de entidades como a extinta Associação Educacional do Paraná (ASSOESTE), pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), pela ampliação da rede escolar básica e a criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), assim como entre os quais se insere a elaboração de ambos os currículos.

Busca-se por meio deste artigo responder a seguinte questão: o Currículo de Cascavel e o da AMOP realmente assentam-se nos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)? Ao lado dos dois documentos utiliza-se fontes essencialmente bibliográficas, algumas das quais encontram-se na base PHC enquanto que outras constituem contribuições posteriores, e outras ainda que abordam a contribuição desta orientação no estado do Paraná e na região oeste do estado.

Dividimos nossa exposição em três tópicos seguidos das considerações finais. No primeiro tópico discutimos o processo de elaboração e a fundamentação e a fundamentação teórico-metodológica do Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel no período; no segundo tópico repetimos o

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.149-164

mesmo procedimento acerca do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná; e no terceiro tópico apresentamos as similaridades entre os dois currículos e PHC, bem como os limites e até mesmo contradições (com a PHC) que se impuseram pela obrigação de se enquadrarem às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja orientação teórico-metodológica conflita-se em grande medida com a da PHC. Por fim apresentamos as considerações finais.

## **ELABORAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE CASCAVEL**

O Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel, que denominaremos Currículo de Cascavel, começou a ser pensado no ano de 2005 e publicado em 2008, foi o resultado de um processo de discussão e elaboração coletiva no âmbito das escolas municipais da região oeste do Paraná.

Antes, porém, de adentrarmos ao processo de elaboração do documento e de sua fundamentação, torna-se importante observar que as discussões sobre a PHC no Estado do Paraná ganham relevo no processo de elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP), discutido na década de 1980 e publicado no Paraná em 1990 (TONIDANDEL, 2014). Desde então, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná adotam princípios gerais da PHC, e com tal enfoque será apresentado à rede estadual de ensino, influenciando também as redes municipais desse estado que se encarregam da pré-escola (com exclusividade no setor público até a oitava série do ensino fundamental, que constituem objetos das diretrizes estaduais (MAZARO, 2018). Feito este destaque, retomamos então a história da elaboração do Currículo de Cascavel questionando, inicialmente, sobre os motivos da construção de um currículo próprio do Município.

Dentre os possíveis motivos encontramos que a Educação Infantil, com a promulgação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, é considerada uma das etapas da educação básica, a partir do que, em 1999 a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel assumiu a responsabilidade de 25 creches, que até então ficavam sob responsabilidade dos setores de saúde e de assistência social, mudando a partir de então a designação de creches para Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), uma forma explícita de romper com o viés puramente assistencialista e firmar-se no campo educacional. No mesmo ano de 2005 inicia-se por determinação federal a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos que antes ocorreu aos sete anos. Na apreciação de Mazaro (2018, p.53),

[...] o atendimento a infância do zero aos cinco anos de idade, enquanto educacional e não mais como atendimento da saúde ou da assistência social e, a alteração do ensino fundamental de oito para nove anos, exigiram dos municípios a reorganização do ensino, assim como, a necessidade de organizar e reformular os Currículos existentes. Além disso, começavam a emergir questões específicas sobre a educação especial e a Educação de Jovens e Adultos e a rede municipal de Cascavel não possuía um documento sistematizado que direcionasse as ações dessas modalidades de ensino.

Com o propósito de responder a essas demandas, lança-se em 2004 para implementar a partir de 2005 a proposta de organização de estudos e discussões para planejar um novo currículo para a rede municipal, sob a coordenação da equipe pedagógica da SEMED, para o quê necessitava-se, para além da vontade política, de trabalho e esforço conjunto dos sujeitos envolvidos. Processo este que permite caracterizar o currículo de Cascavel como resultado de um coletivo.

Segundo Mazaro (2018), foram encaminhadas às escolas uma bibliografia que contava com 19 textos<sup>1</sup>, mas apesar da riqueza do material disponibilizado os profissionais não tiveram as condições muito favoráveis para estudá-los, visto que deveriam fazer a leitura durante suas horas-atividade por um período de apenas três meses, de setembro a dezembro de 2005.

Em 2006 foram realizados grupos de trabalho, no qual cada professor se inscrevia por área de interesse. Esses grupos foram divididos em um Grupo Base, que ficou responsável pela sistematização dos fundamentos teóricos,

---

<sup>1</sup> Segundo Mazaro (2018, p.57) “Durante o ano de 2005, a SEMED encaminhou às escolas, os seguintes textos: Correntes Filosóficas, de Ivo Oss Emer (mimeo); Enfoques na pesquisa em ciências sociais, de Paulino José Orso (s/d); A dialética idealista e materialista de Hegel e Marx, de Luciano Donizete da Silva, Nathalia Trinches e Ivo José Trinches (s/d); Dialética: concepção e método, de Moacir Gadotti (1987); Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje, de M. A. Andery (1988); Materialismo histórico e materialismo dialético: A dupla revolução teórica de Marx, de Louis Althusser (1986); A crise do materialismo dialético, de D. Harvey (2000); Materialismo e idealismo, de H. Lefebvre (1995); Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar, de Isilda Campaner Palangana (1996); A filosofia na formação do educador, de Dermeval Saviani (1975); Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico, de Ilma Passos Alencastro Veiga (2003); A escola e a construção da cidadania, de Antônio Joaquim Severino (1992); A escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania, de Angel Pino (1992); A construção coletiva do projeto político pedagógico da escola pública: um roteiro de elaboração, de Maria Madselva Ferreira Feiges (s/d); Internalização das funções psicológicas superiores, de L. Vigotski (2003); Interação entre aprendizado e desenvolvimento, de L. Vigotski (2003); Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, de Friedrich Engels (1999); O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, de Dermeval Saviani (1994); Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani (2005)”.

bem como grupos formados por disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Estrangeira/Língua Espanhola, Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática. Além de grupos de educação especial, educação infantil e de educação de jovens e adultos. Formaram-se ao todo 12 grupos. (CASCAVEL, 2008; MAZARO, 2018).

Depois desse processo “os textos produzidos pelos grupos foram enviados em versão preliminar para as escolas, com o objetivo de que todos os profissionais tivessem conhecimento dessa produção, e pudessem interferir na elaboração do documento” (CASCAVEL, 2008, p.6). As discussões continuaram no ano de 2007, com um ritmo de trabalho acelerado a partir do segundo semestre, com o objetivo de concluir uma sistematização até o fim do ano.

O trabalho realizado resultou em três volumes<sup>2</sup> concluindo assim o processo de discussões<sup>3</sup> no dia 11 de julho de 2008, foram impressos 6.000 mil exemplares e entregues a cada professor da rede pública municipal de ensino, de acordo com a modalidade em que atuava. Também foram disponibilizados alguns volumes para consultas e pesquisas, nas bibliotecas das escolas, e quando solicitado, também nas faculdades, institutos e universidades (Mazaro, 2018).

A fundamentação do documento se pauta pelo método materialista histórico-dialético, com a justificativa de que foi uma indicação coletiva no modo de compreender a educação, o homem e a sociedade. Também por ser o método que orientou em 1990 o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Nessa perspectiva, analisaremos no Volume II - Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre os aspectos teórico-metodológicos, a fundamentação no método, bem como na Pedagogia Histórico-Crítica. O documento está organizado em introdução e três tópicos principais que se subdividem em: I Fundamentos Teóricos; II Pressupostos teóricos para a educação da pessoa com deficiência; e III Organização curricular. Neste trabalho nos atentaremos ao que tange ao tópico “I Fundamentos Teóricos”.

Nesse aspecto, o documento começa dizendo que as ações, emoções e entendimentos que temos decorrem da visão de mundo que possuímos, e que tal visão é historicamente construída, sendo fundamental que o professor

---

<sup>2</sup> O trabalho conta com três volumes, na qual a modalidade de Educação Especial, está presente em todos eles: Volume I: Currículo para a Educação Infantil; Volume II: Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Volume III: Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I.

<sup>3</sup> Concluídas para aquele momento, mas não imutáveis, pois na introdução do próprio currículo encontramos que “este Currículo não tem a intenção de ser definitivo, deve ser avaliado e reformulado, sempre que necessário, principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avalia-lo e reformulá-lo”. (CASCAVEL, 2008, p.6).

tenha consciência disso. Na sequência coloca que nenhuma ação educativa é neutra, sendo necessário ter clareza sobre a fundamentação utilizada.

Percebemos presente no currículo, no que se refere a concepção de homem e sociedade, o entendimento do homem por meio do processo de trabalho, que é concebido como condição fundamental para a existência desse homem, por ser este mais do que um ser biológico, um ser cultural, “resultado da cultura material e intelectual historicamente acumulada” (CASCAVEL, 2008, p. 12). Nesse sentido, os conhecimentos já produzidos não precisam ser recriados a cada momento, pois podem ser transmitidos e ensinados por meio da linguagem.

Em relação aos conhecimentos, os mesmos são entendidos como construção social, e que mesmo sendo produzidos na sociedade capitalista, precisam ser apropriados para que seja possível sua ampliação e superação. Porém, não se trata de qualquer conhecimento, mas sim a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado, o qual torna-se “o foco da definição do saber escolar, portanto, o conhecimento científico, artístico e filosófico deve ser o elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública” (CASCAVEL, 2008, p. 21). Entendendo que o conhecimento é histórica e coletivamente construído e acumulado, pertencendo a todos, e não sendo propriedade da burguesia, por mais que ela se aproprie deles e os utilize a seu favor.

Percebemos também no decorrer do documento que este não deixa de lado a preocupação com o caráter histórico, abordando de maneira mais explícita no subitem 2 “Aspectos históricos e legais do ensino fundamental (anos iniciais)”, mas esta preocupação com a história é também encontrada durante grande parte do texto.

Evidencia-se também a aproximação com o referencial teórico da PHC quando o Currículo aborda a questão do desenvolvimento humano a partir dos conceitos de atividade principal e de etapas predominantes nos principais estágios do desenvolvimento<sup>4</sup>, reportando-se, para tanto, autores como Leontiev, Elkonin e Vygostski, fundadores da Psicologia Histórico-Cultural que, por sua vez, fundamenta no campo da psicologia a Pedagogia Histórico-Crítica.

---

<sup>4</sup> “(...) Elkonin (1998) considera que os principais estágios são: comunicação emocional direta do bebê com o adulto (do nascimento a aproximadamente 1 ano); atividade objetual-manipulatória (aproximadamente entre 1 e 3 anos); a brincadeira de papéis sociais (aproximadamente entre os 3 e 6 anos); atividade de estudo (aproximadamente de 6 a 11 anos); a comunicação íntima pessoal dos adolescentes (12 a 18 anos aproximadamente); e atividade profissional/estudo (idade adulta).” (CASCAVEL, 2008, p.34-35).

## ELABORAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA AMOP

A Região Oeste do Paraná transformou a partir de importantes conquistas na área educacional, dentre as quais a elaboração de um currículo unificado próprio para as escolas municipais de toda esta grande região que se organiza num organismo denominado AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná). Importante ressaltar que a construção da Usina Itaipu criou as condições materiais para estas conquistas.

A criação deste documento, que passaremos a denominar como Currículo da AMOP é, na avaliação contida no próprio documento, um “marco importante na História da Educação da região Oeste do Paraná” (AMOP 2007, p. 12). Sua elaboração deu-se concomitante aos debates sobre municipalização das escolas de educação básica nos anos iniciais de ensino<sup>5</sup>. Naquele contexto, o Banco Mundial, mais precisamente na década de 1980, passou a recomendar que os Estados optassem pela municipalização das séries iniciais do ensino fundamental, alegando, entre outros, que o fator custo/aluno seria menos oneroso para os municípios do que era na época para os estados.

Ao final desta mesma década, começaram os estudos relacionados a elaboração do Currículo para as Escolas do Paraná, documento fundamentado filosoficamente nos princípios do Materialismo Histórico dialético e pedagogicamente na Pedagogia Histórico-crítica. Quase duas décadas depois evidencia uma consequência desse processo com as discussões que levariam à elaboração de um currículo para as escolas municipais da região oeste do Paraná, com o concurso de duas instituições que tiveram papel primordial: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE). Esta última, extinta no ano de 2001, veio a ter seu papel assumido pelo Departamento de Educação da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) que deu continuidade à capacitação dos professores e aos avanços da educação na região.

O coroamento do avanço educacional na Região venho com a criação de um documento norteador das atividades pedagógicas escolares, pois, nas palavras do próprio currículo, surgiu “das necessidades criadas pelo processo de desenvolvimento histórico-social da região, que trouxe desafio a educação” (AMOP 2015, p. 09)<sup>6</sup>. Como justificativa para a elaboração do Currículo, o

---

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento sobre os antecedentes históricos do Currículo Amop, este processo é tratado na dissertação de mestrado de Ana Paula Noffke, 2017. A mesma autora possui artigos publicados que trazem fundamentos deste currículo.

<sup>6</sup> O Currículo AMOP desde a sua primeira publicação no ano de 2007, sofreu duas reformulações uma destas datada no ano de 2015, que trouxe informações de sua elaboração que não estavam presentes na publicação de 2007.

documento afirma que “o debate não poderia ficar restrito a questões técnicas do ensino ou questões referentes a sala de aula” (AMOP 2015, p. 09), tornando-se imperativo que se avançasse para sua elaboração, o que impunha, por sua vez, que se definisse os pressupostos teóricos e filosóficos, a concepção de homem, de sociedade e de educação que o fundamentaria.

Com a municipalização<sup>7</sup> praticamente implementada e na medida em que centenas de escolas agora municipais deixavam de compor a rede estadual de ensino, as discussões sobre o currículo do Paraná já não contemplavam mais os municípios. A partir do que a AMOP, representada pelo seu departamento de educação, julgou necessário a elaboração de um currículo.

Quando da elaboração e planejamento das ações a serem desenvolvidas, a AMOP em conjunto com os secretários municipais de educação da região estabeleceu como uma das metas um estudo voltado à elaboração do currículo. Em maio de 2005, iniciaram-se os grupos de estudos com a participação dos professores das redes municipais da região, e com a assessoria de professores convidados pela AMOP. Iniciaram-se os trabalhos com a formação de grupos por disciplina, no interior dos quais se desenvolveram os estudos que culminaram na elaboração do documento intitulado *Currículo Básico para as Escolas Municipais da região Oeste do Paraná*, cuja primeira publicação, com o fim de disponibilização aos municípios participantes da AMOP, data de 2007 (AMOP 2015).

Participaram desta formulação, conforme o próprio documento, 50 municípios da região oeste (Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Candido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste). O direcionamento dos grupos de estudos, bem como as orientações teóricas para a sua elaboração foram coordenados por profissionais convidados, conforme já afirmamos anteriormente, a partir de

---

<sup>7</sup> A ideia de municipalização do ensino no Brasil teve início na década de 1950, com Anísio Teixeira inspirado na educação dos Estados Unidos (AMOP 2007). Que veio a se concretizar com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. BRASIL (1988, Art. 211)

uma previa definição do referencial teórico, entre os quais alguns da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

O Currículo AMOP 2007, apresenta em suas concepções os pressupostos filosóficos “que dizem respeito a concepção de homem e de sociedade e a compreensão de educação” que dão direcionamento para os pressupostos psicológicos que “explicitam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem” e pressupostos “pedagógicos expressam o modo de pensar o fazer educação, para consolidar os pressupostos filosóficos”, e finalizando, tem-se os pressupostos legais que “referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão a sustentação à operacionalização da proposta curricular” (AMOP 2007, p. 27). Todos estes pressupostos dão ao currículo o direcionamento do trabalho a ser desenvolvido nas redes municipais de ensino da Região por meio de um o documento norteador da organização das escolas destas redes.

Nos pressupostos filosóficos do Currículo AMOP observa-se o destaque para a educação como um dos elementos fundamentais à humanidade. Essa educação é transmitida de geração em geração, promovendo a reprodução dos conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da história, permitindo que as gerações futuras tenham acesso aos conhecimentos já adquiridos, bem como dos bens indispensáveis as necessidades humanas já produzidas. Neste sentido, constata-se que a educação está condicionada pelo desenvolvimento histórico, social, cultural e econômico das sociedades humanas, o que nos remete a pensar nos remete a pensar na educação a partir de uma perspectiva político-pedagógica, ou seja, o que ensinar em cada momento e como fazê-lo. Mas antes da educação formal, realizada em espaços próprios como a escola, os objetos de ensino e os meios existiam, evidenciando que a educação é inerente aos seres humanos que se organizam em sociedades, os seres sociais.

A elaboração de um currículo indica, mesmo que de forma restrita, a sociedade que se almeja, porque “o ato pedagógico não é neutro: carrega implicações sociais, está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações históricas” (AMOP 2007, p. 28). É necessário que a educação por meio do trabalho pedagógico faça com que o indivíduo compreenda a estrutura social a qual está inserido, suas contradições e a posição de cada indivíduo dentro desta, e com base nesta compreensão possa agir sobre a sociedade no sentido de transformá-la.

Compreendida a educação desta forma, essa proposta pedagógica parte de determinados pressupostos. Baseando-se em Marx (1981), podemos afirmar que, o primeiro é o que a realidade não é estática, pois se



encontra em constante movimento, ou seja, está em constante devir, em constante vir a ser e que, portanto, tudo o que existe hoje não existiu, não existe e não existirá da mesma forma; o segundo é que é preciso estar vivo para fazer história, e quem faz história é o próprio homem; o terceiro é que a base da sociedade está fundada no trabalho. Esses três pressupostos marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades. (AMOP 2007, p. 28).

A prática social constitui o ponto de partida e de chegada da educação, inicia-se com a compreensão da prática social para então por meio do conhecimento desta se possa agir no sentido de se construir uma nova prática social. A citação que segue nos ajuda a entender esta conclusão:

O objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 1968, p. 194)

Ao iniciarem o percurso escolar, os indivíduos não têm sequer dimensão do conhecimento que é historicamente acumulado pela humanidade, é necessário que a escola que a escola o disponibilize para que as pessoas possam compreendê-lo para posteriormente transformá-lo em ferramenta para lutar por sua emancipação.

Conforme dissemos, o Currículo da AMOP vincula-se ao pressupostos da Psicologia Histórico Cultural que trata do desenvolvimento do ser humano como ser social, identificando os possíveis estágios deste desenvolvimento de modo a permitir a compreensão das potencialidades em cada estágio<sup>8</sup>. No Currículo lê-se que “Vygotsky explica o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir” (AMOP 2007, p. 55), considerando aprendizagem e desenvolvimento como processos distintos e, conforme Vigotski, interdependentes. Respeitando as fases do desenvolvimento, porém sem deixar de trabalhar os conteúdos que as classes sociais menos favorecidas carecem, a educação deve oferecer aos indivíduos

---

<sup>8</sup> O nível de desenvolvimento real revela as funções que já se desenvolveram na criança e que possibilitam a resolução de problemas, individualmente.

O nível de desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança, jovem ou adulto sabe com a ajuda de alguém. (AMOP 2007, p. 56)

conhecimentos que os tire da alienação e, de posse do mesmo, possam despertar e ter uma visão mais crítica de sua realidade social.

Segundo Marx (1983), a teoria também se transforma em uma força material quando se apodera das massas. Portanto, trata-se de, em adotando um princípio metodológico, nesse caso, o materialismo histórico dialético, desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias e as representações de mundo burguesas, e contribuir para sua transformação. Pretende-se que a educação seja mediadora nesse sentido; que seja mediadora em relação à emancipação. (AMOP 2007, p. 34).

Na perspectiva que aqui expusemos, e sintetizando a últimas nossas últimas linhas, o trabalho a ser desenvolvido nas escolas deve dar aos indivíduos oriundos da classe trabalhadora a oportunidade de terem o acesso ao conhecimento e aos conteúdos necessários à ascender o máximo possível ao nível atingido pela humanidade. Este trabalho deve ativar as capacidades cognitivas e de criticidade individuais, instrumentalizando o questionamento e a ação sobre a sua realidade social com o fim de romper com o quadro de alienação imposto de capitalismo, abrindo a via para a construção de um projeto de emancipação humana.

## **APROXIMAÇÕES E LIMITAÇÕES**

O currículo é um documento fundamental para organização do trabalho docente e para a própria organização escolar. Ele expressa a sequência e a dosagem dos conteúdos (objetos de ensino) que representam parcelas dos conhecimentos historicamente acumulados que necessitam serem aprendidos tendo em vista o processo de humanização dos indivíduos. Neste sentido, a estrutura curricular engloba conhecimentos, conceitos, ideias, recursos, metodologias, teorias, valores, hábitos, etc. que se fazem necessários à formação integral de um indivíduo. Após conceituar o currículo fundamentando-se no referencial do materialismo histórico dialético e da PHC, Saviani (1995, p. 23) escreve:

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de 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.

A função de uma escola vai além do estabelecido em um currículo, interpretamos a partir Saviani da conclusão de Saviani segundo a qual “um currículo é uma escola funcionando”, que na escola ao ensinar-se os conteúdos, ensina-se também o indivíduo a ler e interpretar o mundo a sua volta, possibilitando a utilização desse saber, confirme dito anteriormente, no sentido de agir para transformar a sua realidade social.

Acerca dos pressupostos de um currículo, Malanchen (2014, p. 213) escreve:

[...] compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social.

Com o propósito de construir um currículo voltado para formação de indivíduos com capacidades de abordagem crítica do mundo no qual vivem, educadores da região oeste, sob a coordenação do departamento de educação da AMOP, reuniram-se e elaboraram um documento que venho ao encontro desta concepção de ensino, expressando a compreensão de que “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” (SAVIANI, 1995, p. 26).

Unidos ao mesmo propósito, o município de Cascavel inicialmente participava dos encontros e discussões para a elaboração do currículo AMOP, porém no ano de 2006 orientou-se no sentido da elaboração de um currículo próprio. Tal afastamento não se deveu ao fato de discordarem da proposta da AMOP, mas em função do porte e das especificidades do sistema de ensino já existente neste município. Evidenciamos neste contexto que ambos os currículos têm como perspectiva teórica uma educação voltada à criticidade com vistas a uma educação que visa a transformação social, fundamentados nos princípios do Materialismo Histórico Dialético (MHD). O MHD e a PHC compreendem que o homem não se transforma exclusivamente enquanto indivíduo, mas socialmente e por meio da relação que os indivíduos travam com a natureza por meio da atividade do trabalho: “Ao satisfazer suas necessidades de produção da vida material, o homem interfere na natureza e a transforma” (CASCAVEL, 2008, p.13), e o homem aqui designado não é o indivíduo isolado, mas o indivíduo na qualidade de ser social. Nesse sentido, o currículo da AMOP filia-se a “uma concepção de homem e de sociedade que

carrega em si uma dimensão histórica em tempo e espaço, determinados pela dinamicidade da relação dos homens com o meio natural e social” (AMOP, 2007, p. 77).

Uma frase bastante citada e muito expressiva de como a PHC se define enquanto orientação pedagógica é aquela na qual Saviani (2008, p. 7) afirma que “para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal concepção de educação pode ser encontrada em ambos os currículos aqui abordados, demonstrando que os mesmos seguem uma mesma concepção de educação segundo a qual a função primordial da instituição escolar é a de transmitir às as novas gerações o saber socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade, conhecimentos estes essenciais para a sua emancipação. Ou seja, adotam o referencial teórico da PHC, idealizada por Dermeval Saviani. A PHC, por sua vez, se pauta na lógica dialética, presente no MHD, que “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos” (SCHMITT 2016, p. 04) e apresenta como objetivos principais da educação a emancipação humana e a transformação da sociedade.

A fundamentação nos princípios do MHD e da PHC, colocam os dois currículos aqui estudados em contradição com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais 1997, que reproduzem interesses do capital transnacional e do mercado de trabalho capitalista, que, segundo Saviani,

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Com isso se advoga no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2011a, p. 428).

A LDB (Lei 9394/96) traz consigo ideais claros da educação para o mercado de trabalho. Em seu Art. 1º está dito que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho (...)”, corroborado pelo Art. 2º que o complementa: “exercício para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, não deixando dúvidas sobre qual o objetivo principal da educação para esta lei maior da educação brasileira.

Preparar mão de obra qualificada é uma tendência muito presente na educação escolar do nosso país, tendência conflitante com os ideais da PHC e

que foi largamente reforçada pela reforma neoliberal do Ensino Médio de 2016 que:

[...] guarda proximidade com a teoria do capital humano da década de 1960 e que se orienta para a formação de dois tipos de escola pública, uma orientada para o acesso ao ensino superior e outra para uma educação dita de formação profissional. (DUARTE; DERISSO, 2017, p.132).

Porém, não há como fugir da legislação na elaboração de um currículo, o que se intenta é ao menos buscar meios de realizar um trabalho pedagógico que possa vir ao encontro dos interesses dos trabalhadores, dando a eles a oportunidade de compreender a sua condição social e assim lutar para transformar a realidade.

Criticando as orientações pedagógicas hegemônicas que influenciam os documentos norteadores da educação nacional, Duarte (2001a) salienta que o “aprender a aprender”, enquanto lema educacional, denota uma adequação da educação à sociedade capitalista, conforme se pode apreender da passagem que segue:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

O caráter de adaptação do indivíduo ao seu meio “natural”, quer dizer capitalista, do “aprender a aprender” induz à formação de uma pessoa individualista e apta à sobrevivência, mas não crítica.

Perspectiva oposta à do “aprender a aprender” é a da PHC que propõe elevar o indivíduo à compreensão das contradições do capitalismo e do individualismo, seu conflito com a possibilidade de um verdadeiro bem-estar social, objetivando a instrumentalização para a luta pela superação desse sistema econômico e social.

Lutar contra a hegemonia do capital, que busca com todas as suas forças a manutenção do poder capitalista, é um desafio da educação atual. Desafio este que só pode ser concretizado se a nossa educação se orientar “para além do capital”, conforme o título da obra de Mészáros (2005) que

salienta que a tarefa da educação é ao mesmo tempo a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.

Considerando os objetivos do “aprender a aprender” e da PHC é que se evidencia que esta conflita com a LDB.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dois currículos ora analisados trazem no seu bojo a perspectiva de transformar a instituição escolar num meio de democratização e de socialização do conhecimento socialmente produzido, na medida em que propõem a ruptura com as orientações pedagógicas hegemônicas alicerçadas no lema educacional “aprender a aprender” e o desenvolvimento das máximas possibilidades educacionais.

No entanto, entendemos o documento por si só não basta, uma vez que folhas de papel não conseguem, por si só, transformar o estado de coisas vigentes. Nesse sentido é necessário também o engajamento coletivo dos profissionais da educação para que o que esteja escrito seja apropriado e objetivado em suas práticas em sala de aula, e também nas práticas sociais de modo geral, uma vez que a PHC nos possibilita pensar as relações sociais para além da sala de aula.

Mas também não basta, embora seja muito importante, apenas o esforço individual do professor em estabelecer por si só o domínio sobre a teoria que fundamenta os currículos, é necessário que se elabore no âmbito dos organismos gestores da educação nos municípios em questão, e também das escolas, políticas de formação continuada além de suporte material o desenvolvimento de mecanismos de autoformação.

Percebemos também que a educação, por estar contextualizada numa sociedade marcada pela luta de classes, não consegue escapar da dinâmica desta mesma luta. Nesse sentido, se por um lado temos a elaboração de tendências pedagógicas e currículos voltados para a formação e emancipação humana, por outro, existem as perspectivas que buscam a formação para o mercado de trabalho, sem criticidade ou reflexões mais aprofundadas sobre a sociedade.

A construção de ambos os currículos mencionados no texto, mesmo com seus limites, foram um grande avanço nas discussões educacionais travadas na região oeste do Paraná, e que se existem projetos governamentais que a eles se opõe, precisam ser discutidos, mas também enfrentados a partir da necessária compreensão dos fins e da relevância da educação. Entendendo que a escola por si mesma não faz a transformação social, mas que como esta não ocorre de forma espontânea, os conhecimentos que a educação escolar

pode disponibilizar são de grande valia para a formação dos futuros agentes dessa transformação.

## REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. A Reforma Neoliberal do Ensino Médio e a Gradual Descaracterização da Escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, p. 132-141, 2017.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>, Acesso em: 05 mar. 2020.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do Currículo para rede pública municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)**. Dissertação. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Cascavel, 2018.

MÉSZÁROS, I. 2005. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 77 p.

NOFFKE, Ana Paula. **Antecedentes Históricos do Currículo AMOP**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017.

NOFFKE, Ana Paula. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Amop**. Seminário de Pesquisa PPGE. UEM – Universidade Estadual de Maringá, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SCHMITT, Silvana L. Pedagogia histórico-crítica: possibilidades para compreensão. *In: X Seminário Nacional do HISTEDBR, Unicamp, 2016, Anais Eletrônicos...* Campinas Unicamp. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1090-2715-1-pb.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

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

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.