



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Julia Malanchen
E-mail:
julia_malanchen@hotmail.com
Instituição: Universidade
Estadual do Oeste do Paraná,
Brasil

Submetido: 11/10/2019
Aprovado: 06/03/2020
Publicado: 09/07/2020

 10.20396/rho.v20i0.8656967
e-Location: e020017
ISSN: 1676-2584



POLÍTICAS 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

  Julia Malanchen¹

  Silvia Alves dos Santos²

RESUMO

Tendo em vista que, aproximadamente, nos últimos 20 anos a questão do currículo escolar e outras políticas educacionais têm sido alvo de constantes reformas no Brasil, o nosso objetivo neste trabalho, é o de expor as reformas curriculares que ocorreram e como se constituiu o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigência atualmente no país (BRASIL, 2017, 2018), assim como, analisar e expor alguns princípios da pedagogia que direciona o documento: a pedagogia das competências. Na sequência expomos a compreensão e defesa do que é currículo e conhecimento escolar a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que tem seus fundamentos teóricos ancorados no materialismo histórico e dialético. Buscamos com isso, demonstrar que a concepção de formação que norteia a BNCC, é fundamentada numa racionalidade instrumental e utilitária, direcionada por interesses empresariais. Analisamos que a intenção, da mesma, é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma pedagogia pragmática, utilitarista e tecnicista, que tem por objetivo a formação técnica para o emprego e não a formação para o trabalho com o sentido na emancipação humana. Concomitantemente, observamos que a concepção que direciona a BNCC tem como objetivo final o controle absoluto do processo de formação dos indivíduos, via o controle do currículo para educação básica, formação de professores e a avaliação em larga escala.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia histórico-crítica. Pedagogia das competências.



CURRICULAR POLICIES AND REFORMS IN BRAZIL: CURRICULUM PERSPECTIVE FROM HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY VERSUS THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASIS AND THE PEDAGOGY OF COMPETENCES

Abstract

In the last 20 years, the issue of scholar curriculum and other educational policies have been the subject of constant reforms in Brazil, our objective in this paper is to expose the curricular reforms that took place and how the process of elaborating the National Base (BNCC) currently in force in Brazil (BRAZIL, 2017, 2018), as well as analyzing and exposing some principles of pedagogy that directs the document: the pedagogy of competences. In the sequence we present the understanding and defense of curriculum and scholar knowledge from the assumptions of historical-critical pedagogy, which has its theoretical foundations anchored in historical and dialectical materialism. We show that the conception of training that guides the BNCC is based on an instrumental and utilitarian rationality, directed by business interests. We analyze that the intention is to deepen the emptying of the function of the school, the teacher and the scholar curriculum, denying objective and systematized knowledge and reinforcing a pragmatic, utilitarian and technicist pedagogy, whose objective is the technical training for employment and not to form for work with meaning in human emancipation. Concomitantly, we observe that the conception that directs the BNCC has as its final objective the absolute control of the process of formation of the individuals, through the control of the curriculum for basic education, teacher training and the evaluation in large scale.

Keywords: National Curricula Base. Historical-critical pedagogy. Pedagogy of competences.

POLÍTICAS Y REFORMAS CURRICULARES EN BRASIL: PERSPECTIVA DE CURRÍCULO A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA VERSUS LA BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN Y LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

Resumen

En los últimos 20 años la cuestión del currículo escolar y otras políticas educativas han sido objeto de constantes reformas en Brasil, nuestro objetivo en este trabajo, es el de exponer las reformas curriculares que ocurrieron y cómo se constituyó el proceso de elaboración de la Base Nacional (BNC) en vigencia actualmente en el país (BRASIL, 2017, 2018), así como, analizar y exponer algunos principios de la pedagogía que dirige el documento: la pedagogía de las competencias. En la secuencia exponemos la comprensión y defensa de lo que es currículo y conocimiento escolar a partir de los presupuestos de la pedagogía histórico-crítica, que tiene sus fundamentos teóricos anclados en el materialismo histórico y dialéctico. Buscamos con ello, demostrar que la concepción de formación que orienta la BNCC, está fundamentada en una racionalidad instrumental y utilitaria, dirigida por intereses empresariales. Se analizó que la intención, de la misma, es profundizar el vaciamiento de la función de la escuela, del profesor y del currículo escolar, negando el conocimiento objetivo y sistematizado y reforzando una pedagogía pragmática, utilitarista y tecnicista, que tiene por objetivo la formación técnica para el empleo y no la formación para el trabajo con el sentido en la emancipación humana. Concomitantemente, observamos que la concepción que dirige la BNCC tiene como objetivo final el control absoluto del proceso de formación de los individuos, a través del control del currículo para educación básica, formación de profesores y la evaluación a gran escala.

Palabras Clave: Base Nacional Común Curricular. Pedagogía histórico-crítica. Pedagogía de las competencias.



REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL: A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No Brasil, as reformas do Estado que, a partir da década de 1990, o adequaram à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, à assim chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e em seus vários aspectos. As reformas do sistema escolar em todos os seus níveis ocuparam importante lugar no interior dessas reformas do Estado, porque, tratava-se de continuar o ajuste da escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção do *status quo*. Com o discurso de colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal. A operacionalização dessas reformas, no Brasil, foi orientada de forma específica por alguns Organismos Internacionais (OI), entre os principais estão o Banco Mundial (BM) e UNESCO. Cóssio (2014, p. 1575) 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.

Desse modo, analisamos que as políticas educacionais referentes ao currículo são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo. Nessa perspectiva, tais embates se situam no contexto de mudanças econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a defesa da globalização do capital e da ideologia neoliberal. A educação, nesse novo modelo, continua a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica e, como consequência, a elaboração de currículos para este nível.

Ressaltamos que por parte do Estado, a primeira indicação de uma intencionalidade de elaboração de um currículo nacional aparece na Constituição Federal de 1988 no artigo 210: “[...] serão ficados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, art. 210). Porém somente aparece pela primeira vez num documento oficial a expressão Base Nacional Comum em 1996 na LDBEN 9.394. Na sequência da década de 1990, como na subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tendo-se constituído num marco, nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1997). Em relação à



concepção de educação inerente aos PCN, Sforzi e Vieira (2010, p. 6), após análise afirmam que:

O objetivo da educação escolar expresso nesses documentos oficiais é a aprendizagem de conhecimentos úteis, com aplicação no convívio social ou nas atividades profissionais. Eles utilizam-se do argumento de que as mudanças individuais promovidas pela educação estariam, de certa forma, contribuindo para mudanças sociais, fortalecendo os laços de família, de solidariedade e tolerância entre as pessoas e favorecendo a criação de um mundo mais harmonioso. Em nosso entendimento esses argumentos são utilizados como forma de camuflar problemas decorrentes das desigualdades sociais, contribuindo para a permanência das relações sociais vigentes.

O que podemos compreender do montante de análises realizadas sobre as reformas educacionais e o lançamento dos PCN no Brasil a partir de 1998, é a de que os mesmos traziam em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, principalmente no trabalho a partir dos temas transversais, e com isso produzem uma visão relativista e utilitarista do conhecimento. Concomitante a isso também havia uma lógica de formação tecnicista e instrumental, com ênfase num discurso com os termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências. Esta pedagogia é inserida por Duarte (2010) no grupo de pedagogias definidas por ele de pedagogias do “aprender a aprender”, que unem a questão do pragmatismo, utilitarismo, relativismo e do tecnicismo na formação dos indivíduos.

A crítica feita por uma parcela da academia aos PCN foi ruidosa, de início, a entrada de competências e habilidades na esfera curricular mostrou-se claramente muito atrelada à perspectiva econômica e às novas necessidades do mercado, cuja divulgação seguiu-se de um movimento de críticas³ e de reações negativas por parcela de componentes do meio acadêmico nacional. (MALANCHEN, 2016).

Na continuidade da elaboração de políticas curriculares, no ano de 2006, em novembro e depois em dezembro, na cidade de Brasília, foi realizado o *Seminário Nacional Currículo em Debate*, organizado e promovido pela Secretaria de Educação Básica/MEC, que, conforme consta, contou com a participação de representantes dos Estados e Municípios. A partir de 2009 o MEC criou o *Programa currículo em movimento*. Segundo dados pesquisados, esse programa desencadeou uma série de atividades por todo o país, envolvendo vários setores, com o objetivo maior de construir novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica. Os principais objetivos do programa currículo em movimento foram assim definidos na página do site do MEC:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;

Elaborar documento de proposições para atualização das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;

Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica do Brasil (Base nacional comum/ Base curricular comum);



Promover o debate nacional sobre currículo da educação básica através de espaços para socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, MEC, 2009).

Após alguns meses, no final de 2009, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil, Resolução nº 5 de 17 de dezembro. Em 2010, no dia 13 de julho, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Estas diretrizes não existiam antes, foram produzidas nesta atual conjuntura das políticas curriculares do MEC.

No final de 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010. (BRASIL, CNE, 2010b). Esta resolução revogou a Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998, que tratava do Ensino Fundamental no sistema de oito anos. Durante o ano de 2011 continuaram os debates e estudos em relação ao Ensino médio e ao novo formato pensado para esta etapa, ou seja, a organização por quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desse modo, foi aprovada, em 20 de janeiro de 2012, a Resolução CNE/CEB de Nº 2, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Esta resolução revogou a anterior: Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998. (MALANCHEN, 2016).

Após as elaborações e aprovações das novas DCN para Educação Básica, foram lançados pelo MEC os programas de formação continuada: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, seguindo a concepção teórica presente nas DCN. Estas formações envolveram professores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino médio, entendidas como as etapas que apresentam maiores problemas na conjuntura nacional. Estava sedimentando-se com essas políticas, de forma cada vez mais sistemática, o caminho para a elaboração de um documento curricular nacional e obrigatório para a Educação Básica.

Nessa linha das políticas nacionais para a educação, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na meta 2, é indicado no item 2.2 a necessidade de organização de uma Base Nacional:

2.2 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

Os primeiros movimentos para discussão de uma Base Nacional haviam acontecido no final de 2010, porém com a aprovação do PNE (BRASIL, 2014) isso foi retomado com maior ênfase pela Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) no ano de 2014.

Em setembro de 2015, a SEB publicou um documento preliminar elaborado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, entendido como sendo o documento “desencadeador” do debate nacional sobre o currículo e que foi colocado para consulta pública. Esta versão ficou para consulta pública até abril de 2016.



Observamos em nossa leitura e análise que na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), não aparecia explicitamente o foco na pedagogia das competências. Notamos que estava delineado um currículo pautado em conhecimentos pragmáticos⁴, por exemplo, na Educação Infantil⁵ pela organização proposta por campos de experiência nessa etapa. Porém na versão final aprovada em 22 de dezembro de 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também na versão aprovada para o Ensino Médio no final de 2018, o documento está todo definido e organizado, por competências e habilidades e também por direitos e objetivos da aprendizagem. Está justificado na página 10 do documento, que essa alteração, está fundamentada na também alteração da LDB 9394/96 em seus artigos 35 e 36 que foram modificados e aprovados pela lei nº 13.415 de 2017:

Art.35. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

Art. 36 § A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2015, art. 35 e 36):

Com essas premissas, entendemos que a alteração na LDB 9394/96, no ano de 2017, teve a intenção de possibilitar que a BNCC seja fundamentada na Pedagogia das competências.

Desse modo no documento aprovado em dezembro de 2017 estão arroladas “As dez competências gerais da Educação Básica” e os seus princípios estão explicados detalhadamente no item “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”. As disciplinas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio também trazem em seus fundamentos as competências específicas que devem ser trabalhadas e desenvolvidas pelos estudantes.

Destacamos que na nova versão da BNCC o discurso multicultural foi substituído pela racionalidade técnica e instrumental, portanto mais alinhado aos interesses de grupos empresariais⁶ que, direcionaram essa versão final. De acordo com Macedo (2014, p. 1540):

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola.

A Fundação Lemann⁷ se destaca como a principal parceira do setor privado na discussão da BNCC e foi a responsável por liderar todo esse processo.

Diante da hegemonia do capital, via os agentes privados, anunciados acima, o que podemos afirmar é de que o modelo por competências é um modelo já criticado na época dos PCNs e está de volta na BNCC, autores como Kuenzer (2000 e 2002), e Ramos (2006) alertavam que esta perspectiva tem uma visão reducionista e limitadora da formação e do exercício profissional e expressa uma racionalidade técnica e instrumental. Alguns autores denominaram isso de um retorno ao tecnicismo com uma reedição sob novas bases nomeada



por ela 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 subjulgados à “mão invisível do mercado”.

Em nosso entendimento um projeto curricular está inserido dentro de um projeto de educação que, por sua vez, demonstra, implícita ou explicitamente, um projeto de sociedade e conseqüentemente de ser humano. Com essa compreensão, quando se pretende discutir um currículo, debatemos sobre qual tipo de indivíduo, qual projeto educacional, e qual sociedade almejamos. Em relação ao projeto de sociedade que se pretende, é pertinente compreender os projetos de sociedade que estão em disputa. De acordo com Cossio (2014, p. 1579):

A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores - sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, como é o caso dos movimentos “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Senna”, entre outros -, na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos.

Para aprofundar a compreensão do que significa a concepção de educação e formação atrelada ao modelo das competências, tratamos especificamente deste tema no item a seguir, demonstrando a articulação dessa pedagogia ao ideário neoliberal, que visa atender os interesses e lógicas de superação das crises cíclicas do capital.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO PARÂMETRO EPISTEMOLÓGICO DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM A LEI N. 13.415/2017

Como vimos no item anterior, a sociedade ao passar por processos transformativos do ponto de vista do avanço das desigualdades sociais com o capitalismo contemporâneo, conviveu com as mudanças estruturais na economia dos países, que por sua vez, necessitava reestruturar as instituições educativas para acompanhar o processo produtivo mundializado, com o sucesso que esperavam os acordos econômicos internacionais firmados ainda no início da década de 1990.



Observamos que de tempos em tempos, vivemos períodos de crise econômica, que são caracterizadas pelo movimento de superprodução do sistema capitalista que, pela sua lógica, não dispõe de meios para incitar o consumo dessa superprodução, levando muitos países ao colapso econômico-financeiro e à ampliação das condições de desigualdades sociais.

Nesse contexto de crises cíclicas do capital, surgem alguns ideários que passam a ser receituários de uma política de reconstrução nacional para muitos países periféricos, entre eles o Brasil. O primeiro ideário a tornar-se hegemônico foi a implantação de um modelo econômico neoliberal. Esse modelo preconiza a liberdade individual como elemento fundante das relações econômicas e sociais. Isso significa dizer que, para o sucesso desse modelo e a transformação dos países que o adotam, há necessidade de internalização do conceito de liberdade individual em todas as formas de relação entre as pessoas. (PAULANI, 2008).

Entretanto, cabem lembrar que, essa liberdade está vinculada à mediação do mercado como indutor de competitividade e de concorrência, elementos esses, que são apregoados como parte motora da filosofia neoliberal para o desenvolvimento social e individual.

Dada essa plataforma receituária para o sucesso das instituições e das pessoas, em particular, há a necessidade de rever o papel das instituições educativas, entre elas, a escola pública. Com o intuito de atender rapidamente aos interesses do mercado, a educação escolar passa a ser concebida como área estratégica para acompanhar a celeridade das mudanças.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2001, p. 29).

Duarte (2001) nos alerta criticamente 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.

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*. (PEÇANHA, 2014, p. 287).

Numa sociedade marcadamente introjetada pelo ideário neoliberal, cumpre assinalar que a escola pública tenderia a acompanhar tais orientações, objetivando um tipo de ensino que



viabilizasse os elementos norteadores desse modelo econômico, quais sejam: competitividade, individualismo e um modo de produção e apropriação de conhecimentos orientados pelo mérito de cada indivíduo.

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.

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221).

Pode-se dizer que o marco regulatório da implementação da pedagogia das competências no Brasil sucedeu-se com a LDB 9.394/96. Essa lei pressupõe, especialmente para o Ensino Médio, que a formação educacional seja pautada no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. Tal orientação esteve (“está”) alinhada aos pressupostos pedagógicos emanados pelos organismos multilaterais, especialmente a UNESCO e o Banco Mundial.

A LDB n. 9.394/96 ancorada no ideário pedagógico neoliberal, disseminado pela UNESCO no início dos anos 1990, por meio dos 4 pilares da educação (*aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*), se alinha a redefinição daquilo que seria o horizonte formativo para a política educacional curricular no Brasil, qual seja: desenvolver habilidades e competências que consolidem os princípios pedagógicos de manutenção do modo de produção capitalista, utilizando a escola pública, como meio de divulgação desses ideários, que no entendimento de Duarte (2001) são formas de ilusões de inclusão social na denominada sociedade do conhecimento.

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 um 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. 28).

Nesse projeto educativo há um forte discurso voltado para a necessidade de revisão do papel da escola, de modo que esta venha a se transformar num ambiente mais atrativo e menos disciplinar, além de ser um espaço aonde o aluno não mais buscará por conhecimentos



historicamente sistematizados, mas sim, que este espaço possa transformar-se numa agência de serviços dentro da sociedade, suprimindo as necessidades emergenciais que amenizam as situações de pobreza e desigualdade. (SAVIANI, 2007).

Para tanto, a organização da escola deveria pautar-se em um currículo que viesse a atender as demandas de inclusão social. Nesse sentido a concepção de conhecimento como apropriação das formas mais desenvolvidas e elaboradas das ciências, das artes e da linguagem passa a ser secundarizada em detrimento dos “novos conhecimentos” oriundos da realidade imediata.

A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção. (RAMOS, 2006, p. 222).

Esses novos saberes pautam-se em aprendizagens denominadas significativas, mas que, no entanto, são adaptativas ao contexto econômico que requisita indivíduos ajustados às demandas emergenciais do capitalismo em constante mudanças. No âmbito do currículo escolar caracterizam-se pela adoção de práticas de ‘sucesso’ decorrentes da experiência individual, subjetiva de cada indivíduo.

Não importa a apropriação de conteúdos científicos no âmbito da escola pública e sim que os alunos ali matriculados possam participar do processo de aprendizagem construindo seu próprio conhecimento a partir de sua própria realidade. A formação escolar pauta-se da educação infantil ao ensino médio, na implementação da chamada pedagogia das “competências e habilidades”, defendida pelo ideário neoliberal, onde o aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Assim entendida e utilizada, a noção de competência tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais. O aluno singular ocuparia o centro do sistema educativo, instaurando-se o princípio de cursos individualizados em lugar de habilitações mais ou menos estanques. As palavras-chave dessa pedagogia passam a ser: individualização do ensino, autonomia do indivíduo, pedagogia diferenciada (esta de caráter mais coletivo). (RAMOS, 2006, p. 257).

Do ponto de vista de uma formação voltada para as competências e habilidades, espera-se, especialmente com a recente Lei n. 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), que os diferentes itinerários formativos proporcionem uma formação escolar com conteúdos que sejam funcionais ao que a realidade mercantil de determinado momento histórico define como elementar para acompanhar as exigências de um mercado cada vez mais volátil. Apregoa-se que a educação escolar teria como função tornar os indivíduos empregáveis. (MOURA; FILHO, 2017, p. 119).

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e,



em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”.

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. (RAMOS, 2006, p. 279-280).

O discurso corrente no meio educacional, passa a enfatizar a escola formal como obsoleta, incapaz de acompanhar as transformações da nova sociedade que emergia com a perspectiva da globalização dos mercados. Busca-se apresentar uma escola que colabore para a formação de um “novo” perfil de aluno, de um “novo” homem.

O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências”, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2003, p. 152).

Preconiza-se com isso a valoração de um tipo de aprendizagem para toda a vida, colocando em plano secundário, o papel histórico da escola formal como espaço privilegiado da transmissão e apropriação de conhecimentos científicos e sistematizados, na forma de conteúdo escolar, bem como do próprio professor como o sistematizador e transmissor dos conteúdos escolares. No currículo escolar passa-se a priorizar as práticas e as vivências do cotidiano, diluindo o valor sistemático da teoria como subsídio epistemológico a orientar o fazer pedagógico. (DUARTE, 2003).

Segundo Moraes (2003), numa análise crítica sobre essas inversões, o fim da teoria passa a ser aclamado como o primeiro passo para a construção de um novo homem, que será construído a partir das experiências imediatas. Uma prática aproximada aos pressupostos filosóficos do pragmatismo. A teoria passa a ser compreendida e divulgada como uma perda de tempo, uma mera especulação metafísica.

As políticas educacionais voltadas à formação de jovens no Ensino Médio nos anos noventa, não só foram revigoradas em 2017, com a aprovação da BNCC, que consequentemente, conduziu à nova Reforma do Ensino Médio por meio da Lei n. 13.415/2017, como também distanciou ainda mais a ideia de uma formação sólida em conteúdo escolar disciplinar. Por meio de sua audaciosa e indecorosa proposta de Reforma do Ensino Médio, a



partir de escolhas individuais de percursos formativos, o governo vai delineando e consolidando um projeto de educação excludente para o país.

Observamos que o primeiro grande desafio a ser superado com a BNCC e com a Lei n. 13.415/2017, é o esvaziamento do conteúdo escolar que vem acompanhado de uma ênfase em descreditar a importância da teoria para a formação dos indivíduos, tendo as competências como parâmetro epistemológico do discurso inovador e transformador da educação escolar.

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 do chão das escolas e das lutas sociais representativas, passa a propor itinerários formativos 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 tem se apresentado desconexas dos movimentos acadêmicos e intelectuais preparados para tais debates.

A resistência ativa deve enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial. (DUARTE, 2001, p. 30-31).

Rever a função social da escola a partir do entendimento do conteúdo escolar como prioridade na formação dos indivíduos requer enfrentamentos mais amplos, no campo da concepção de educação que defendemos. Que escola pública queremos e que temos condições de fazer acontecer. Esse desafio passa pela luta coletiva, por proposições da sociedade, sistematizadas em um Plano Nacional de Educação, que faça valer uma política de acesso ao conhecimento sistematizado à crianças, jovens e adultos.

PRESSUPOSTOS DE UM CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA CONTRAMÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS



A Pedagogia histórico-crítica explícita o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico. Nesse sentido, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade, homem e educação, portanto, 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 emancipação dos indivíduos ou não.

Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana. A formação almejada pela Pedagogia Histórico-Crítica é a formação de um ser humano *omnilateral*, ou seja, uma individualidade livre e universal.

Com estas características, o currículo apresenta duas dimensões que não se separam: o conteúdo específico que deve ser ensinado e aprendido; e a formação humana decorrente desse processo de apropriação da riqueza não material de valor universal. Além disso, o currículo conforme escreve Saviani (2016, p. 55):

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

Assim cabe a educação escolar, neste processo, a formação da consciência crítica do ser humano, e isso está articulado aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do currículo, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva. Para isso, de acordo com Saviani (2016, p. 58):

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (SAVIANI, 2012a) segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado.

Compreender, portanto, as concepções de homem, educação e sociedade na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, nos permite a identificação de sua concepção de currículo e



compreensão da função social da escola, assim como de modelo social almejado e conhecimentos que devem ser transmitidos-assimilados. Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como os mesmos poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm sempre um forte caráter político.

Nesta direção, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere.

Trata-se, portanto, de uma concepção de currículo na qual a unidade entre conteúdo e forma apoia-se explicitamente numa perspectiva materialista, histórica e dialética do significado do conhecimento para a prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação. Nesse sentido, por um lado o trabalho educativo não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode tê-lo como limite ou referência principal. É preciso ir além, centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado.

A defesa da Pedagogia Histórico-Crítica é que se vá além do senso comum, conforme explicita Saviani (1996, p. 2):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

É oportuno destacar que, num currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. De outro modo, a prática social defendida pelo marxismo é distinta da prática social do pragmatismo, que fica na forma fenomênica e cotidiana da atividade humana. (MALANCHEN, 2016).

Podemos afirmar, portanto, que a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do *aprender a aprender*, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Compreendemos, desde modo, que para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro.



É necessário distinguir o que deve ser superado da lógica do capital, daquilo que, por mais que tenha sido formado no meio das relações alienantes, deve ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a uma condição superior de desenvolvimento. Então na pedagogia histórico-crítica a apropriação da herança cultural humana pela classe trabalhadora é necessária por, pelo menos, dois motivos.

O primeiro é que os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que já existe. Deste modo, tomar posse da cultura produzida historicamente é condição imprescindível para a construção do socialismo. Duarte (2006, p. 610) explica que: “[...] tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal que supere os limites das culturas locais, incorporando toda riqueza nelas contidas e elevando essa riqueza a um nível superior.” Para Duarte (2013), essa apropriação representa um progresso em direção à humanização, ou seja, da universalização e da liberdade do homem que ocorre no capitalismo, por contradição, de forma limitada e sob o jugo alienante da sociedade burguesa. (MALANCHEN, 2016).

O segundo motivo é o de que, em termos de formação humana, de acordo com Leontiev (1978) e com Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual. (MALANCHEN, 2016).

Desse modo, a formação de um ser humano *omnilateral*, e de outra sociedade superior a essa, só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano. Ou explicado de outra forma,

Ao longo da história, por meio da atividade social e consciente do conjunto da humanidade, o processo de objetivação se desenvolve no sentido da efetivação da universalidade e da liberdade. Assim, na formação do indivíduo, será alienante todo processo que não resultar em efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal. (DUARTE, 2013, p. 98).

Finalizando, compreendemos, portanto, que a solução para a questão da alienação não será encontrada em concepções que postulem alguma forma de organização social que opere um retrocesso em relação ao processo de universalização realizado pelo capital, mas sim na superação do caráter abstrato dessa universalização, em direção ao desenvolvimento concretamente multilateral e livre de todos os seres humanos e fazemos coro a Saviani e Duarte (2012, p. 3), que afirmam:

[...] A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de



quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos.

Afirmamos, deste modo, 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. Conforme Saviani (2016, p. 83):

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular.

Com estas análises e contraposições, da Pedagogia Histórico-crítica, indicamos que os fundamentos da BNCC, visam o 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.

Nessa direção um desafio a ser enfrentado na difusão da Pedagogia Histórico-Crítica é o de 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.

A nossa luta e resistência pautada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica é o de se contrapor a um projeto de nação despolitizado atrelado a outros projetos como: Escola sem Partido; Educação domiciliar, Educação a Distância, Residência Pedagógica, Militarização das escolas, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio, extinção de cursos de Filosofia e Sociologia, a PEC 55 que congelou investimentos na educação, saúde e ação social. Um projeto do capital que não investe em cultura, em educação do pensamento crítico, um projeto como afirma Newton Duarte do “Obscurantismo beligerante”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Versão preliminar 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de Nº 4 de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos**. Nº 7 de 14 de dezembro de 2010, Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Nº 2 de 20 de janeiro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Introdução dos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014-2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CÓSSIO, M. de F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.



DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Edição Comemorativa.

DUARTE, N. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 abr. 2019.

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

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

KUENZER, A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes 1978.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

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

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MERCADO, E. L. de. O.; FUMES, N. de. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no Contexto da Inclusão Escolar. ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11., 2017, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: Unit, 2017.

MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.



PAULANI, L. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira**: sua dinâmica e seus impasses. In: PAULANI, L. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAZINI, R. R. A quem serve a base nacional comum curricular?: dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história (UNIOESTE). **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun. 2017.

PEÇANHA, V. L. Pedagogia das competências: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. JORNADA DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO, 10., 2014, Caxias, MA. **Anais [...]**. Caxias, MA, 2014.

PORTELINHA, Â. M. S. *et al.* A educação infantil no contexto das discussões da base nacional comum curricular. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun., 2017.

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

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

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

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

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SFORNI, M. S. de. F.; VIEIRA, V. A. M. de. A. **O papel da educação escolar no relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/. 2010. Acesso em: 24 abr. 2019.

Notas

¹ Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pós-doutorado no Institute of Education (IOE) – University College of London (UCL). Professora Adjunta no Centro de Educação, Letras e Saúde (CELS) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” da UNESP/ Araraquara e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – “HISTEDOPR”. Contato: julia_malanchen@hotmail.com

² Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: sillalves@uel.br

³ Cf.: RAMOS (2006).



⁴ Uma análise sobre a primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015) foi feita por Pazini, sobre a área de ciências humanas, demonstrando o empobrecimento e desarticulação de conteúdos importantes nas disciplinas de geografia, história, sociologia e filosofia. Para saber mais ver: Pazini (2017). Mercado & Fumes (2017) também realizam uma análise crítica sobre a BNCC e a educação especial, demonstrando que a BNCC reforça a adoção de uma política educacional que restringe a Educação Especial a um serviço, o AEE, como uma espécie de “modelo único”, adequado a todos os estudantes público alvo da Educação Especial, independente da faixa geracional. Um retrocesso na modalidade dentro das políticas nos últimos anos.

⁵ Portelinha, et al (2017, p. 41-42) escrevem que: [...] um documento que tem como direção o desenvolvimento de capacidades, habilidades e a ideia de que o conhecimento é construído pela criança, focado ou limitado ao campo das experiências, pode provocar interpretações diversas como: secundarizar a importância do conhecimento científico e o papel do professor. Consequentemente, subordina-se aos pressupostos que estão pautadas na desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar.

⁶ De acordo com Macedo (2014, p. 1540): Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. E continua: Se se toma o caminho do Todos pela Educação, mantido por alguns dos mesmos grupos econômicos já arrolados — Instituições Financeiras, Fundação Lemann, empresas como Gerdau, Camargo Correia, entre outros — e presidido pelo presidente da Gerdau, lê-se que uma das 5 “bandeiras” do movimento é a “definição dos direitos de aprendizagem”, definidos como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo” e, portanto, diretamente relacionados à avaliação: “elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder.

⁷ Fundação Lemann: uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição. Para cumprir essa missão, a Fundação aposta em uma estratégia que envolve quatro áreas complementares de atuação: inovação, gestão, políticas educacionais e talentos. Segundo o jornal O Globo, o empresário Jorge Paulo Lemann é um dos “controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burger King, da B2W (que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime) e da Heinz21”. No ranking da Forbes, Lemann é o empresário mais rico do país e o número 34 no mundo. Além da Fundação Lemann, o empresário é ainda co-fundador da Fundação Estudar. Os parceiros da Fundação Lemann incluem alguns dos já citados, mas não apenas — Banco Itaú, Instituto Natura, Instituto Península, Price Waterhouse Coppers, Telefônica/Vivo, dentre outros — e suas ligações extrapolam as fronteiras nacionais.